



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

Diagnóstico de la inclusión educativa en la primera infancia en El Salvador



Diagnóstico de la inclusión educativa en la primera infancia en El Salvador

Septiembre de 2024

AUTORIDADES

Universidad Evangelica de El Salvador (UEES)

Cristina Juárez de Amaya, Ph. D.

Rectora

Nuvia Estrada Méndez de Velasco, Ph. D.

Vicerrectora de Investigación y Vinculación

Aydeé Rivera de Parada, Ph. D.

Directora de Investigación y Difusión

Mtro. Miguel Quintanilla Villegas

Coordinación del Centro de Investigación Salud y Sociedad (CISS)

Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología (MINEDUCYT)

José Mauricio Pineda Rodríguez, Ph. D.

Ministro

Mtro. Denis Tercero Veliz

Director Nacional de Educación Inclusiva

Chirstian Aparicio, Ph. D.

Director Nacional de Educación Superior

Norma Eunice Alfaro, Ph. D.

Departamento de Articulación de Proyección Social e Investigación

Investigadoras

Mtra. Cristina Muñoz Morán

Investigadora Principal asociada al Centro de Investigación Salud y Sociedad (CISS)

Mtra. Patricia Andreu Canales

Coinvestigadora asociada al Centro de Investigación Salud y Sociedad (CISS)

Mtra. Elia Elizabeth Pineda Rivas

Coinvestigadora asociada al Centro de Investigación Salud y Sociedad (CISS)

372.22
M971d Muñoz Morán, Cristina, 1980-
slv Diagnóstico de la inclusión educativa en la primera infancia en El Salvador [recurso electrónico] / Cristina Muñoz Morán, Patricia Andreu Canales, Elia Elizabeth Pineda Rivas ; revisión de contenido Miguel Quintanilla Villegas, Edgar Ventura Landaverde ; diseño y diagramación Gabriela Lara Rivas. -- 1ª ed. -- San Salvador, El Salv. : Editorial UEES, 2025.
1 recurso electrónico, (119 p. : il. ; 28 cm.)
Datos electrónicos : (1 archivo, formato pdf, 9.8 mb). --
<https://www.uees.edu.sv/biblioteca/>.
ISBN 978-99983-60-14-3 (E-Book, pdf)
1. Educación preescolar-El Salvador-Investigaciones. 2. Educación de niños. 3. Educación-Investigaciones. I. Andreu Canales, Patricia, 1976-. coaut. II. Pineda Rivas, Elia Elizabeth, 1990-. coaut. III. Título.
BIN/jnh

Mtra. Norma Hernández

Directora de Publicaciones UEES

Miguel Quintanilla Villegas

CISS-UEES

Edgar Ventura Landaverde

MINEDUCYT

Revisores de Contenido

Licda. Gabriela Lara Rivas

Diseño y diagramación



MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

Agradecemos especialmente a padres, madres, docentes, gestores y gerencias, cuya colaboración ha sido fundamental para la obtención de este valioso producto.

© Diagnóstico de la inclusión educativa en la primera infancia en El Salvador 2024

Investigación financiada por Universidad Evangélica de El Salvador

Esta obra esta protegida por la legislación de propiedad intelectual y derechos de autor. Se prohíbe la reproducción impresa, total o parcial, por cualquier medio sin la autorización escrita de los titulares de los derechos respectivos.

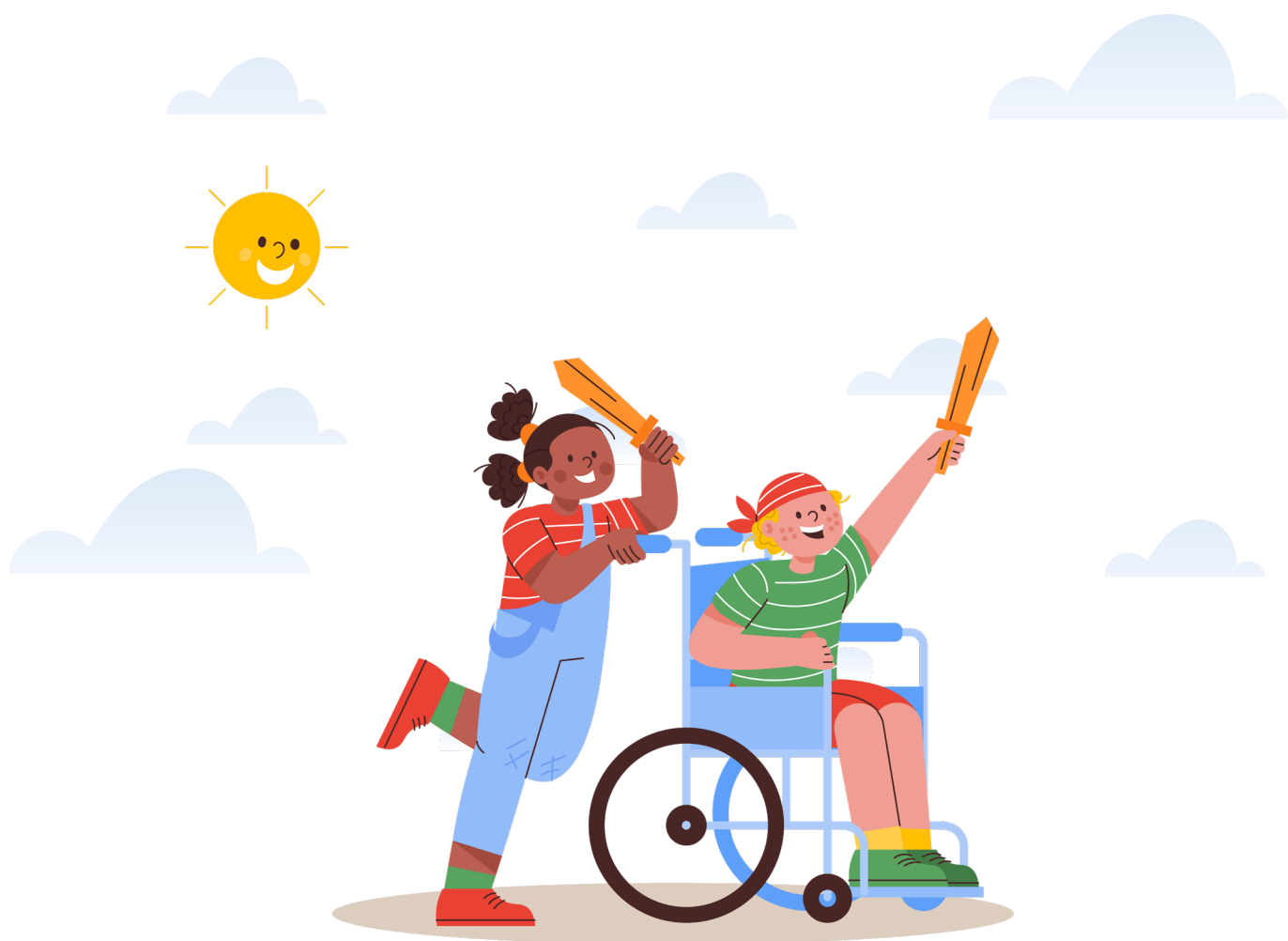
Universidad Evangélica de El Salvador, Prolongación Alameda Juan Pablo II y Calle El Carmen, San Antonio Abad, San Salvador, El Salvador, Centroamérica. Apartado postal 1789/PBX 2275400.

www.uees.edu.sv

CONTENIDO

Índice de siglas	VI
Prólogo	VII
Presentación	VIII
Resumen ejecutivo	IX
Marco de referencia	1
Enunciado del problema.....	3
Objetivos de investigación	4
Contexto de la investigación	4
Justificación	6
Marco conceptual	7
Inclusión educativa en la primera infancia	7
Exclusión educativa y Barreras de acceso y participación	8
Áreas de desarrollo, Alertas y Estándares del Desarrollo en la Primera Infancia	9
Inclusión educativa y sistema de apoyos educativos	10
Atención educativa a la primera infancia con enfoque de inclusión educativa	11
Principal marco normativo.....	13
Metodología de la investigación	15
Enfoque y tipo de investigación.....	15
Variables y categorías investigadas	16
Población y muestra.....	16
Cobertura geográfica y temporal del diagnóstico.....	17
Técnicas y procedimientos para la recolección de información	17
Procesamiento y análisis de la información	18
Aspectos éticos de la investigación	20
Resultados	20
Generalidades	20
1. Condiciones en que se desarrolla la atención educativa a la primera infancia.....	27
1.1 Infraestructura, recursos, normas de salud y planes de emergencia	28
1.2 Condiciones de conectividad y acceso a la tecnología	36
1.3 Barreras de acceso y participación	39
1.4 Apoyos en el sistema educativo nacional	47
1.5 Articulación interinstitucional y gestión	52
1.6 Organización escolar	53

2. Caracterización de la atención educativa que se brinda a la primera infancia	56
2.1 Atención educativa a la primera infancia.....	56
2.2 Alertas del desarrollo	77
2.3 Otras modalidades de la atención educativa a la primera infancia	84
3. Dominio del enfoque de inclusión y formación docente	90
Conclusiones	97
Recomendaciones	100
Referencias	102
Anexos	105
Anexo 1. Matrices de congruencia.....	105
Datos cuantitativos.....	105
Datos cualitativos	107



CAA	Comunicación aumentativa y alternativa.
CAPI	Centro de Atención a la Primera Infancia.
CE	Centro Escolar.
CBI	Centro de Bienestar Infantil.
CDI	Centro de Desarrollo Infantil.
COTAIE	Comité Territorial de Apoyo la Inclusión Educativa.
CONAPINA	Consejo Nacional de Protección Integral a la Primera Infancia.
CONNA	Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia.
COR	Centro de Orientación y Recursos.
CRIE-DV	Centro de Recursos para la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Visual.
DAIE	Docente de Apoyo a la Inclusión Educativa.
DDE	Dirección Departamental de Educación.
DEI	Dirección de Educación Inclusiva.
DPD	Despacho de la Primera Dama.
EDAPIS	Estándares del Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia.
EEE	Escuela de Educación Especial.
ER	Escuela Regular.
ISNA	Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia.
LEPINA	Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia.
LESSA	Lengua de Señas Salvadoreña.
LCJ. Ley	Crecer Juntos.
MINED	Ministerio de Educación.
MINEDUCYT	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
NEAE	Necesidades Específicas de Apoyo Educativo.
PAEI	Plan de Atención Educativa Integral.
PEI	Política de Educación Inclusiva.
PI	Primera Infancia.
SIGES	Sistema de Información para la Gestión Educativa Salvadoreña.
SATIE	Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa.
TEA	Trastorno del Espectro Autista.
TDAH	Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad.
VFC	Vía Familiar Comunitaria.
VI	Vía Institucional.

Prólogo

Al comprender que la educación es un derecho fundamental que abre un mundo de posibilidades para el desarrollo integral de cada niña y niño, desde sus primeros años de vida, es fundamental proporcionar condiciones de acceso para una atención educativa de calidad que impacte de manera decisiva en su crecimiento, la construcción de sus capacidades y su inclusión en la sociedad.

La Convención de los Derechos de la Niñez y la Ley Crecer Juntos han trazado un camino claro para garantizar que ninguna niña y ningún niño queden fuera del sistema educativo, sin importar su origen, condición social, forma de comunicarse o cualquier otra característica que los haga únicos.

Por ello, la educación inclusiva cobra especial relevancia al generar condiciones que favorezcan ambientes de aprendizaje adecuados, docentes capacitados y una comunidad educativa comprometida con la igualdad de oportunidades. A pesar de los retos significativos que inciden directamente en los aprendizajes de niñas y niños, tales como la escasa estimulación temprana y los entornos limitados, estas experiencias de aprendizaje deben fortalecerse para que la niñez alcance su máximo potencial.

Conscientes de esta realidad, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y la Universidad Evangélica de El Salvador han unido esfuerzos para desarrollar una investigación que permita establecer el estado actual de la inclusión educativa en la primera infancia en El Salvador. A través de un diagnóstico nacional riguroso, este estudio identifica avances, brechas y oportunidades de mejora educativa, recogiendo las voces de actores clave en la experiencia de aprendizaje de la niñez: docentes, familias, equipos técnicos y especialistas en atención temprana, a quienes agradecemos por sus valiosos aportes reflejados en estos resultados.

El camino hacia una educación verdaderamente inclusiva exige un esfuerzo articulado, donde el compromiso continuo de todos los sectores garantice que cada niña y niño reciba el acompañamiento oportuno y las experiencias necesarias para construir un aprendizaje significativo a lo largo de su vida.

Este informe es un llamado a la acción. Sus resultados y análisis ofrecen insumos clave para la toma de decisiones en políticas educativas inclusivas, reafirmando que la educación en la primera infancia no es un privilegio, sino un derecho inalienable. Invertir en la niñez es apostar por un presente y un futuro de desarrollo sostenible para El Salvador.

Que este documento sirva como una herramienta para avanzar en la construcción de una educación que incluya a todos y todas, porque el desarrollo de un país comienza con la garantía de oportunidades para su infancia.

Nuvia Estrada Méndez de Velasco. Ph. D.
Vicerrectora de Investigación y Vinculación
Universidad Evangélica de El Salvador

Presentación

La atención educativa para la primera infancia se enmarca en principios fundamentales que nacen en la Convención de los Derechos de la Niñez y La Ley Crecer Juntos, las cuales invitan a coordinar esfuerzos y aumentar las inversiones en mejorar y ampliar las coberturas y programas con enfoque de inclusión. En este sentido, nadie se puede quedar fuera, es decir, niños y niñas son sujetos de derechos y deben ser atendidos sin importar sus características particulares, su forma de comunicarse, su procedencia o lugar de residencia. Entre más rápido ingrese a las distintas modalidades de atención y reciba el acompañamiento oportuno de profesionales especializados, más oportunidades de desarrollo integral tendrá, lo que impactará grandemente en su futuro.

Los datos de la Política Crecer Juntos muestran que entre los desafíos identificados en la fase de la construcción de la Política estaban: escasa estimulación y limitadas oportunidades de aprendizaje, ambientes y entornos que limitan el desarrollo debido a diferentes factores que inciden en el neurodesarrollo y producen deficiencias funcionales y la vulneración de derechos.

Desde hace más de diez años, el Ministerio de Educación trabaja en instalar el enfoque de inclusión educativa, mediante estrategias territoriales, procesos formativos y programas de atención, que han provocado una instalación gradual del enfoque y una sensibilización en la población para promover e instalar la inclusión educativa. Pese a los avances, aún persisten retos para eliminar por completo prácticas consideradas como excluyentes, que pueden vulnerar a niñas y niños su derecho a la educación.

Es por estas razones que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología solicitó a la Universidad Evangélica de El Salvador llevar a cabo una investigación conjunta, para identificar el avance de la inclusión educativa en la atención a la primera infancia, con la finalidad de caracterizar la atención educativa en este grupo etario (0 a 8 años) y obtener datos que permitan mejorar procesos y tomar decisiones.

Este esfuerzo académico ha realizado un primer diagnóstico nacional, en el cual se consultó a una representación de los actores involucrados en la atención a la población de primera infancia en el sistema educativo público: responsables de familia, docentes, directores de centros educativos, profesionales que atienden a la primera infancia, representantes de los Servicios de Apoyo Educativo y equipos técnicos del MINED, profesionales del Instituto Crecer Juntos (ICJ), entre otros profesionales vinculados con el área. Dichos actores pertenecen a las modalidades de atención a la primera infancia: Vía Familiar Comunitaria (VFC) y Vía Institucional (VI) de los catorce departamentos del país.

Este informe se estructura en diferentes apartados, donde se describen los principales aspectos conceptuales, legales, técnicos y metodológicos considerados en el diseño e implementación de la investigación. Además, se analizan los principales resultados obtenidos con técnicas de recolección de información aplicadas, cuantitativa y cualitativa, y se organizan según los objetivos de investigación establecidos. Luego, se exponen las conclusiones y finalmente se presentan los anexos de la investigación.

Resumen ejecutivo

El objetivo del presente estudio fue desarrollar un diagnóstico nacional de la educación inclusiva en la primera infancia en el sistema público salvadoreño, a través del trabajo interinstitucional, a fin de contribuir al fortalecimiento de las políticas y la atención educativa que se brinda a la población estudiantil. Este proceso de investigación abordó tres aspectos fundamentales en la atención de la primera infancia. Primero, se describen las condiciones en que se desarrolla la atención educativa, abarcando la infraestructura, los recursos, las barreras de acceso y participación, los apoyos, la participación estudiantil y de las familias, entre otros.

Segundo, se desarrolla la caracterización de la atención educativa a través de la descripción de las características sociodemográficas de la población de primera infancia de los centros educativos que participaron en el estudio, la situación de discapacidad y las distintas necesidades específicas de apoyo educativo, la identificación de las alertas de desarrollo, las gestiones y relaciones interinstitucionales y las otras modalidades de atención educativa. Y tercero, se detalla el dominio del enfoque de inclusión educativa presente en los profesionales que atienden a la primera infancia y se aborda la formación inicial y en servicio para la atención oportuna a las necesidades específicas o discapacidad en las niñas y niños.

Para la investigación se optó por un diseño mixto y de corte transversal, su alcance fue descriptivo. Para la recolección de información se utilizaron diferentes técnicas: cuestionario, entrevista semi-estructurada y grupo focal, en los que participaron docentes de los centros educativos seleccionados, representantes de familia, gestores pedagógicos, profesionales del Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa y de los Centros de Desarrollo Infantil, entre otros. Dichos actores son parte de las dos vías de atención a la primera infancia: Vía Familiar Comunitaria (VFC) y Vía Institucional (VI).

Entre los principales resultados obtenidos se puede confirmar una consolidación en la articulación interinstitucional para organizar el apoyo técnico y financiero que impulsa el modelo de atención integral para la primera infancia a diferentes niveles, pero con mayor énfasis en la Vía Institucional, lo cual puede ser evidenciado a través de la intervención de las infraestructuras de los centros educativos, la dotación de recursos, la producción de materiales didácticos en diferentes formatos, entre otros aspectos claves.

A pesar de los grandes esfuerzos realizados la deuda en la zona rural sigue siendo alta. La deficiencia en: infraestructura, la conectividad vial, los servicios de transporte adecuado, el acceso a los servicios básicos, acceso a servicios de salud más especializados y necesarios para la niñez en vulnerabilidad; limita las posibilidades de una atención educativa adecuada con los apoyos necesarios. Así mismo, aún falta avanzar en la apropiación del modelo de atención integral a la primera infancia en los equipos docentes y garantizar que en los centros educativos se integre el componente de promoción y protección de derechos e inclusión, equidad y diversidad cultural, sobre todo, en el ingreso a la educación básica, es decir, de primer a tercer grado.

Para atender de manera adecuada a la niñez de primera infancia, el MINED necesita fortalecer y garantizar la permanencia y ampliación de los servicios del Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa, los cuales tienen un posicionamiento muy positivo en la promoción de la eliminación de barreras de acceso y participación en los centros educativos. Además de fortalecer dicho Sistema, se requiere promover una formación que permita entender que la inclusión educativa abarca poblaciones en riesgo de exclusión como la niñez de pueblos originarios, en movilidad, trabajadora, en situaciones de enfermedad, entre otros. A esto se le debe sumar la necesidad de difundir la diferencia entre la discapacidad y las necesidades específicas de apoyo educativo, las cuales se suelen confundir y eso puede provocar atenciones sesgadas o poco oportunas.

Finalmente, se puede concluir que la necesidad de seguir impulsando el Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia, además del Modelo Educativo, enmarca un reto a las autoridades del MINED, ambos procesos necesitan discusión y organización para que, en los territorios, las personas: gestores pedagógicos, asistentes técnicos de primera infancia, docentes, familia, representantes de la comunidad y de instituciones de la sociedad civil se sumen de manera coordinada al trabajo para garantizar el trato cariñoso y sensible, además de cumplir con lo que la Ley Creer Juntos establece.



Marco de referencia

La inclusión educativa es un desafío que todos los gobiernos a nivel mundial enfrentan en sus propuestas educativas. Países como Canadá, Italia o Portugal han tenido experiencias exitosas de inclusión que son interesantes y motivantes (Narodowski et al., 2023). A nivel latinoamericano, Chile y Paraguay (UNESCO, 2020), se sitúan en los países que reflejan políticas inclusivas vanguardistas y que no se enfocan únicamente en población con discapacidad, sino que asumen otros colectivos en riesgo de exclusión educativa.

Respecto a El Salvador, identificar si la propuesta educativa diseñada para los niños y niñas de primera infancia contempla un enfoque de inclusión educativa se vuelve crucial, sobre todo en un periodo en el que la implementación de las Políticas y Leyes para la atención de la Primera Infancia se ha vuelto una prioridad. Por tanto, el conocer las condiciones de los espacios educativos, el enfoque y el manejo de los profesionales que ofrecen la atención a la niñez desde los 0 a los 8 años permite identificar el proceso que garantice acceso y permanencia con calidad.

A lo anterior se suma que el contexto y desde la mirada con enfoque de inclusión educativa, es preciso detectar las barreras para el aprendizaje y la participación que se mantienen en el escenario escolar, es decir, los obstáculos que la población estudiantil puede enfrentar cuando no se da una respuesta pertinente a sus necesidades específicas, ya sea en su contexto, comunidad o realidad propia del centro (Ministerio de Educación [MINED], 2010, p. 8). Estas barreras sólo se pueden eliminar a través de los apoyos que se estaban brindando a la niñez, tanto dentro de la escuela como fuera de esta, debido a que las edades que comprende la primera infancia en El Salvador, los niños y niñas requieren de distintos servicios y coordinaciones entre profesionales e instituciones a fin de identificar las necesidades y brindar los recursos y servicios necesarios para promover el desarrollo integral, los aprendizajes y el bienestar personal de la población estudiantil.

La atención educativa que se brinda a la primera infancia en el país, es decir, a la población estudiantil que se encuentra entre los 0 y los 8 años, se realiza a través de los siguientes niveles: Lactantes (0 a 1 año), Educación inicial (1 a 3 años, 11 meses), Educación parvularia (4 a 6 años, 11 meses) y Educación básica, de primero a tercer grado (de 7 a 9 años, 11 meses). Además, dicha atención se enmarca en el modelo de atención integral a la primera infancia, desde el cual se establecen dos vías de implementación (Instituto Crecer Juntos [ICJ], 2023b): la Vía Institucional (VI) que está integrada por centros educativos públicos y privados, y Centros de Desarrollo Infantil (CDI) que se transformarán en Centros de Atención a Primera Infancia (CAPI). Y la Vía Familiar Comunitaria (VFC), a través de los Círculos de Familia (CF).

De acuerdo con los datos de matrícula 2023 recopilados por el Sistema de Información para la Gestión Educativa Salvadoreña SIGES del MINED, en los niveles de lactantes, educación inicial y parvularia se matricularon 245,004 estudiantes, y de los cuales 213,370 fueron atendidos en el sistema público y 31,634 en el privado, como se detalla en la Tabla 1 (SIGES, 2024).

Tabla 1. Población estudiantil 2023 matriculada en lactantes, educación inicial y parvularia, según sexo, tipo de atención y zona geográfica.

Nivel educativo	Zona urbana		Zona rural		Total
	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	
Lactantes: privado	61	52	0	0	113
Lactantes: público	797	820	1,043	1,079	3,739
Educación inicial: privado	1,395	1,370	38	37	2,840
Educación inicial: público	9,362	9,056	8,547	8,624	35,589
Educación parvularia: privado	13,578	13,670	715	718	28,681
Educación parvularia: público	38,619	38,785	48,183	48,455	174,042
Total	63,812	63,753	58,526	58,913	245,004

Nota. Datos tomados del Sistema de Información para la Gestión Educativa Salvadoreña del MINED de 2023. Fuente: SIGES (2024).

En los niveles de educación inicial y parvularia, los docentes tienen un rol clave en la identificación de las alertas en el desarrollo, aquellos “signos o señales que alertan sobre dificultades para alcanzar hitos o logros en el desarrollo infantil” (Gobierno de El Salvador [GOES], 2020, p. 6), y que pueden incidir en la adquisición y fortalecimiento de habilidades en diferentes áreas del desarrollo. Y para dar una respuesta integral a estas necesidades se requiere de la articulación intersectorial, con el propósito de brindar los servicios y apoyos que la niñez requiera para alcanzar su máximo potencial.

Por otra parte, la atención a la primera infancia no solo abarca los niveles de educación inicial y parvularia, sino también los primeros grados de educación básica, de primero a tercer grado. Así, según los datos de matrícula 2022 el porcentaje de estudiantes de primer grado que han cursado educación parvularia es del 87.3%, del cual el 86.6% son niños y el 87.9% son niñas (SIGES, 2023). Por otra parte, la tasa neta de ingreso al primer grado en 2022 fue del 53,2 %, del cual el 52.6% son niños y el 53.8% son niñas (SIGES, 2023). En 2023, la población estudiantil atendida de primero a tercer grado fue de 314,620 de los cuales 37,893 asisten a centros educativos privados y 276,727 son atendidos en el sistema público. En la Tabla 2 se detalla la población estudiantil que se atiende en los centros educativos públicos.

Tabla 2. Matrícula 2023 de estudiantes de primero a tercer grado de educación básica del sistema público, según grado y sexo.

Grados	Masculino	Femenino	Total
Primer grado	51,078	47,769	98,847
Segundo grado	46,957	43,914	90,871
Tercer grado	44,971	42,038	87,009
Total	143,006	133,721	276,727

Nota. Datos tomados del Sistema de Información para la Gestión Educativa Salvadoreña del MINED 2023. Fuente: SIGES (2024).

Cabe mencionar, que a finales del 2009 el sistema educativo salvadoreño asumió el compromiso de garantizar la inclusión educativa en los diferentes niveles y modalidades del sistema nacional a partir del diseño de la Política de Educación Inclusiva (MINED, 2009). Luego, en 2020 se diseña la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos 2020–2030, la cual busca fortalecer una atención integral a la primera infancia, que esté fundamentada en el “enfoque de derechos, la multidimensionalidad del desarrollo y la responsabilidad compartida de todos los sectores gubernamentales y no gubernamentales en la provisión de cuidados, estimulación, educación, salud, nutrición, entornos protectores y protección especial” (GOES, 2021, p.7). Dicha política fue actualizada en diciembre de 2023 (GOES, 2024).

Y en el año 2023 con la puesta en vigencia de la Ley Crecer Juntos, existe un fuerte compromiso por garantizar el derecho a la inclusión a toda la niñez y en especial énfasis a la primera infancia, esto incluye a todos los niveles y modalidades que la atienden. Por tanto, es clave identificar aquellas condiciones o situaciones que pueden poner en riesgo el proceso de atención temprana con calidad técnica y con trato cariñoso y sensible como mandata la Ley; y la incorporación libre de barreras a las instituciones educativas, garantizando su inclusión educativa y su permanencia, considerando ajustes ante cualquier condición que pueda ser un factor que provoque exclusión tal como trabajo infantil, incorporación tardía al sistema educativo, condición de discapacidad, enfermedades crónicas, hospitalización o pertenencia a pueblos originarios, entre otros, lo que incide en su proceso de aprendizaje y el cumplimiento al derecho a la educación.

Enunciado del problema

La atención educativa a la primera infancia es un compromiso asumido como país para contribuir a su desarrollo integral, por lo que se han realizado diferentes acciones para alcanzar la inclusión educativa, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Además, la atención a la primera infancia tiene como marco de referencia la Política Crecer Juntos (GOES, 2021; 2024), en la cual se establecen cuatro ejes de intervención siendo uno de sus ejes el de educación y cuidados, pero también se plantea la necesidad de diseñar y facilitar experiencias de aprendizaje que les permitan alcanzar su máximo potencial.

Por tanto, para contribuir al desarrollo de la inclusión educativa desde la primera infancia, fue necesario identificar las condiciones en que se desarrolla la atención educativa, dichas condiciones abarcan las barreras para el aprendizaje y la participación que enfrenta esta población, los apoyos educativos que se les brinda, las formas de participación de las familias y las prácticas pedagógicas que desarrollan los equipos docentes. Entonces, para identificar los diferentes elementos planteados se propuso el siguiente enunciado del problema:

¿Cuáles son las condiciones en las que se realiza la atención a la primera infancia en los diferentes niveles y modalidades desde el enfoque de inclusión educativa en El Salvador?

Objetivos de investigación

Objetivo general

Desarrollar un diagnóstico nacional de la inclusión educativa en la primera infancia en el sistema público salvadoreño, a través del trabajo interinstitucional, a fin de contribuir al fortalecimiento de las políticas y la atención educativa que se brinda a la población estudiantil.

Objetivos específicos

- a. Identificar las condiciones en que se desarrolla la atención educativa que se brinda a la primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa, para valorar los apoyos y las barreras de acceso y participación que se dan en el contexto escolar.
- b. Caracterizar la atención educativa que se brinda a la primera infancia a partir de las alertas del desarrollo infantil y áreas del desarrollo, para contribuir al fortalecimiento de una inclusión educativa de calidad.
- c. Determinar el dominio del enfoque de inclusión educativa en profesionales que atienden la educación de la primera infancia para proponer acciones formativas focalizadas que eleven la calidad del servicio educativo.

Contexto de la investigación

Desde que fue creada la Política de Educación Inclusiva (MINED, 2009), el Ministerio de Educación ha desarrollado diferentes acciones y estrategias a fin de eliminar gradualmente las barreras de acceso y participación que enfrenta la población estudiantil para que puedan recibir “una educación oportuna, integral, de calidad y en condiciones de equidad” (MINED, 2009, p. 22). Por lo que es clave identificar cuáles son las condiciones en las que se realiza la atención a la primera infancia en los diferentes niveles y modalidades desde el enfoque de habilidades y competencias para lograr una mayor autonomía e interrelación con su entorno, como se propone en la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos 2020-2030 (GOES, 2024).

Este derecho a la educación viene planteado con un gran énfasis en la Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia, en la que en el artículo No. 47 se establece la garantía del derecho a la educación, expresando que “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad, inclusiva e integral desde la Primera Infancia, que garantice el aprendizaje hasta alcanzar su máximo potencial de desarrollo” (GOES, 2022, p. 51). En el marco de esta ley se define que la primera infancia comprende a niñas y niños desde su gestación hasta cumplir los ocho años, y toda atención que realice tendrá como referente el modelo de atención integral a la primera infancia (ICJ, 2023b).

El modelo de atención integral a la primera infancia es el marco que debe guiar las acciones desarrolladas por todos los sectores y actores vinculados con esta población, y está compuesto por cinco componentes: salud y nutrición; educación y cuidados; promoción y protección de derechos; entornos protectores y estimulantes; e inclusión, equidad y diversidad cultural (ICJ, 2023b). Este último componente es considerado como:

...articulador y se encuentra transversalizado dentro de las acciones de los primeros cuatro, con el objetivo de visibilizar y elevar la importancia de brindar una Atención Integral a niñas y niños con discapacidad en igualdad de oportunidades y promover la identidad y diversidad cultural en todos los programas y servicios para la Primera Infancia. (ICJ, 2023b, p. 18)

Este modelo se implementa por medio de dos vías: institucional y familiar comunitario, cada una conformada por diferentes modalidades de atención. Las modalidades que conforman la vía institucional desarrollan el diseño curricular establecido por el MINED tanto las secciones de Educación Inicial como las de Educación Parvularia (ICJ, 2023b). A continuación, en la Tabla 3 se describen las dos vías de atención y sus diferentes modalidades.

Tabla 3. Descripción de las modalidades de implementación del Modelo de atención integral a la primera infancia.

Vía Institucional (VI)	
Centro de Atención a Primera Infancia (CAPI)	Son establecimientos destinados a promover un Cuidado Cariñoso y Sensible, estimulación oportuna y educación de calidad, con el propósito de favorecer el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social de las niñas y niños.
Secciones de Educación Inicial en centros educativos	Son centros acreditados que cuentan con secciones de atención del nivel de Educación Inicial que atienden a niñas y niños desde los 3 meses hasta cumplir 4 años de vida, con el objetivo de favorecer su desarrollo integral.
Secciones de Educación Parvularia en centros educativos	Estas secciones se desarrollan en instituciones que cuentan con el nivel acreditado en su oferta educativa con el propósito de garantizar el desarrollo integral y los aprendizajes de toda la población estudiantil.
Secciones de Primer Grado de Educación Básica en centros educativos*	Estas ofrecen una atención educativa que guarda coherencia con los componentes del Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia y con las directrices que establece el Currículo Nacional de Desarrollo y Aprendizaje.
Vía Familiar Comunitaria (VFC)	
Educación Prenatal	Son espacios donde se brinda educación y preparación prenatal integral dirigida a mujeres en etapa de embarazo, a su pareja o familia, bajo la responsabilidad del Ministerio de Salud.

Centro Comunitario de Atención a Niñez y Familia	Son espacios fijos, habilitados y equipados dentro de la comunidad para brindar una atención integral a las niñas y los niños de 1 año hasta cumplir los 4 años. Y son gestionados por el Instituto Crecer Juntos, alcandías u otras organizaciones.
Círculo de familia	Brindan atención a niñas y niños, desde los 2 meses hasta cumplir los 4 años. Los círculos son gestionados y organizados por un Asistente Técnico de Primera Infancia (ATPI), Y requieren de la participación y el involucramiento activo de las familias y/o persona responsable.
Visita domiciliar	Es la atención dirigida a niñas, niños y sus familias, que se desarrolla de forma directa en el hogar por una persona Facilitadora del desarrollo dos veces al mes. Es desarrollada por el Instituto Crecer Juntos.
Atención de fin de semana	Esta modalidad es desarrollada por una persona Facilitadora del desarrollo durante los fines de semana en espacios físicos comunitarios y está dirigida a niñas y niños de 2 a 6 años con 11 meses, provenientes de zonas de alta densidad poblacional. Esta Modalidad será desarrollada por el ICJ con la población de 2 a 4 años y por el MINED con la población mayor de 4 años.
Facilitador itinerante del desarrollo	Ofrece atención individual o en pequeños grupos de niñas o niños desde el primer año de vida hasta los 6 años, quienes por situaciones específicas no tienen la posibilidad de acceder a los servicios educativos regulares ni de estimulación al desarrollo. Dicha atención gestionada y organizada por un Facilitador del desarrollo, certificada por el ICJ.

Nota. Elaboración propia a partir del Modelo de atención integral a la primera infancia. Fuente: Instituto Crecer Juntos (2023). *En la práctica la atención a la primera infancia se está ampliando hasta el tercer grado de educación básica.

Y el modelo también incorpora dos modalidades complementarias: los talleres de formación a familias y los espacios para el juego y la promoción de la lectura (betecas y ludotecas).

Justificación

A nivel latinoamericano, investigaciones específicas sobre inclusión educativa en la primera infancia son escasas. A nivel documental se puede encontrar el informe Inclusión en la atención y educación en la primera infancia (UNESCO, 2021) en el que se recogen los aportes de los distintos referentes educativos a nivel de la región. Estos datos se han consolidado y han dado paso a un documento informativo que expresa de manera sintética los avances, desafíos y recomendaciones políticas en materia de inclusión educativa en la primera infancia, aportando elementos que pueden ser retomados para el desarrollo de estudios más profundos a nivel local o regional.

En el ámbito nacional, el MINED ha desarrollado diferentes investigaciones relacionadas con la atención a la primera infancia en el país. En 2021, se ejecutó el estudio sobre cómo los docentes y agentes educativos comprenden y utilizan el Currículo de Primera Infancia en la práctica, por parte de docentes y Agentes Educativos, a fin de obtener los insumos necesarios para el proceso de revisión curricular (Ramírez, 2021). Y en lo que respecta a la inclusión educativa, también se han hecho algunos esfuerzos por documentar las acciones desarrolladas.

Por otra parte, se han identificado otros estudios desarrollados en El Salvador que han analizado aspectos específicos de la educación que se brinda a la primera infancia desde las políticas públicas (Chávez-Reinoza, 2022) o el modelo educativo que se desarrolla en preescolar en México y El Salvador para favorecer la inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales (Hernández-Serrano y Pesci-Gaitán, 2017). En lo que respecta a la inclusión educativa, se cuenta con la investigación de Cáceres et al. (2016) sobre inclusión educativa y las prácticas pedagógicas en niñez con discapacidad desde la perspectiva de expertos y familias; y otra sobre las prácticas pedagógicas en el proceso de transición hacia la escuela inclusiva (Muñoz Morán, 2018).

En 2022, el MINED con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo llevó a cabo la investigación para conocer cómo era la atención educativa que se brindaba a la población estudiantil con discapacidad intelectual que asiste a escuelas de educación especial públicas (Griffin, 2022). Dicha investigación abordó de manera acotada la atención a la primera infancia o el desarrollo de la inclusión educativa, pero no se realizó un acercamiento a la situación en que se encuentra la educación de la población de primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa. Por tanto, ninguno de los estudios desarrollados en el país hasta la fecha ha tenido como objetivo abordar las condiciones en que se desarrolla la atención educativa que se brinda a la primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa a nivel nacional. Por ello, el presente estudio es relevante para ofrecer datos actualizados de cómo se realiza dicha atención a la primera infancia a nivel nacional.

Finalmente, este primer acercamiento a la atención educativa que se brinda a la primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa en el país favorece nuevas líneas de investigación que exploren la atención que recibe la primera infancia por medio de otras instituciones que pertenecen al Sistema Nacional de Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y la Adolescencia, a fin de garantizar el pleno goce de sus derechos.

Marco conceptual

En El Salvador la primera infancia es la etapa comprendida entre los 0 a los 8 años (GOES, 2022) y es en este periodo que ocurren una serie de procesos que son decisivos para el desarrollo de la persona, pues implica no solo el crecimiento, si no que a su vez involucran los aprendizajes y las relaciones que serán cruciales para sus habilidades cognitivas y de personalidad. Por tanto, para conocer sobre los procesos de atención a la primera infancia es prioritario revisar las distintas etapas que a nivel del país se han llevado a cabo para responder a las necesidades de la niñez salvadoreña.

Inclusión educativa en la primera infancia

Según algunos investigadores (Betanzos Lara, 2019; Campos et al., 2010), todas las experiencias que se tienen en la etapa de la primera infancia pueden ser las que determinen el futuro de la persona, razón por la cual todos los implicados de acompañar este crecimiento tienen una fuerte responsabilidad en dotar de un ambiente adecuado y las

condiciones oportunas para que el niño o la niña logre los mayores aprendizajes que garanticen un buen desempeño y un ambiente de exclusión en esta primera etapa de vida, puede marcar de manera negativa al ser humano. Por tanto, a continuación, se desarrollarán diferentes condiciones vinculadas con la atención educativa a la primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa, tales como: exclusión educativa, barreras de acceso y participación, alertas del desarrollo, estándares de desarrollo y áreas de desarrollo.

Exclusión educativa y Barreras de acceso y participación

Se entiende por exclusión educativa aquella condición que tiene que ver con estar fuera de la escuela (Tenti Fanfani, 2008). Mientras que, cuando se habla de exclusión en la primera infancia, se puede imaginar una situación que no permite la incorporación de la niñez a espacios concretos, tales como la familia, la escuela, la comunidad, la iglesia, entre otros. O también podría referirse a la ausencia de experiencias educativas, lúdicas, religiosas, comunitarias que se llevan a cabo en el contexto donde se nace y crece.

En el país, la exclusión “se evidencia en la vida de la escuela, cuando esta excluye a los estudiantes por sus diferencias” (MINED, 2010, p. 6), y puede estar definida por causas muy específicas, siendo estas: pobreza, violencia, bajos niveles de educación, discapacidad o lengua. Y esto genera una serie de barreras, las cuales se definen como aquellos obstáculos que están presentes en el entorno y no hacen posible que las personas se incluyan en la vida cotidiana. Existen barreras de acceso y participación que se han diferenciado según la condición y el contexto, en el ámbito educativo se pueden mencionar las siguientes:

- a. Barreras de acceso y participación para el aprendizaje, las cuales están vinculadas con situaciones que los niños y las niñas pueden enfrentar en su etapa escolar reduciendo las oportunidades de aprendizaje, la permanencia en el sistema y en ocasiones puede llegar hasta la deserción de la escuela. Por tanto, dichas barreras pueden definirse como aquellos “obstáculos que experimenta el estudiantado para atender sus necesidades educativas, estas surgen a partir de la interacción de los estudiantes en sus contextos, su comunidad y las realidades particulares de cada centro” (MINED, 2010, p. 8).
- b. Barreras arquitectónicas. Estas barreras son las más comunes de identificar puesto que se evidencian en calles, casas, iglesias, edificios, entre otros. Y se acentúan mucho más cuando las personas carecen de las posibilidades de desplazarse sin apoyos: sillas de ruedas, andaderas, muletas, bastones. Las barreras arquitectónicas se pueden encontrar en lo urbano y en la construcción (Ríos, 2013, p. 4).
- c. Barreras de comunicación, son aquellos impedimentos en el proceso de comunicación, que limitan o dificultan a las personas el acceso a la información, así como su capacidad de expresarse y comunicarse plenamente (Hernández Mendiza y Duana Ávila, 2021). Otros elementos para tomar en cuenta es la ausencia de intérpretes o la falta de material informativo en un determinado idioma o modalidad de comunicación (lengua de señas, braille, pictograma, lectura fácil).

Además de estas barreras, existen otras que son las más complejas de eliminar y están relacionadas con las actitudes de las personas: las barreras actitudinales y que hacen difícil la inclusión de las personas en los entornos o comunidades, debido a los prejuicios presentes. También se pueden encontrar barreras vinculadas a las políticas y normativas o a los programas de apoyo, denominadas Barreras Político Institucionales (Velásquez, 2023) que se generan por

parte de los gobiernos y estos obstáculos son los que limitan el acceso a servicios adecuados en salud, educación, ámbito judicial, entre otros.

Áreas de desarrollo, Alertas y Estándares del Desarrollo en la Primera Infancia

Para el MINED, la atención educativa a la primera infancia se enmarca en torno a las áreas del desarrollo siguientes (GOES, 2023):

- a. Área de desarrollo personal y social. Está relacionada a las intenciones educativas que se hacen realidad a través de las experiencias de aprendizaje que promueven acciones para que los niños y niñas conozcan su identidad, se reconozcan y expresen las emociones, que aprendan a convivir y a respetar a partir de las normas básicas de convivencia enmarcadas en los valores y finalmente adquieran habilidades de autocuidado y autonomía.
- b. Área motora. Está vinculada con el desarrollo motor grueso y fino de la niñez. El desarrollo motor grueso implica un desarrollo neurológico y la coordinación muscular, esto impacta en el control del cuerpo y va gradualmente mejorando en la medida que el niño o niña va creciendo.

En lo que respecta al desarrollo motor fino, está estrechamente relacionado con los movimientos que implican más minuciosidad tales como: tomar lápices, trazar líneas, pintar, ensartar, enhebrar, entre otras.

- c. Área de comunicación y expresión. Esta se enfoca en el desarrollo de todas las formas de expresión y comunicación desde el lenguaje verbal, gestual, escrito u otras expresiones de arte que permiten establecer un proceso de interacción desde un emisor y un receptor y ahora haciendo uso de los medios tecnológicos, la posibilidad de comunicarse a través de distintos espacios y momentos.
- d. Área de relación con el medio. Esta área es la que desarrolla experiencias de aprendizaje vinculadas a la organización y establecimiento de tareas y rutinas que son la base fundamental del desarrollo integral de la persona. Para ello se plantean las actividades vinculadas al área de lógica matemática, la interacción con el entorno natural y social, desarrollo de acciones que generen curiosidad para fomentar prácticas de pensamiento científico con el fin de establecer una dinámica educativa que sea la base de la educación primaria.

Por otra parte, las alertas del desarrollo son indicadores normados por las instancias correspondientes del MINED, para facilitar a los profesionales que trabajan en las distintas vías de atención a la primera infancia, Vía Institucional (VI) y Familiar Comunitaria (VFC) (ICJ, 2023b), a identificar cualquier condición que indique dificultad en el desarrollo del niño o la niña. Dichas señales de alerta pueden estar relacionadas con un retraso cronológico significativo en la adquisición de alguna habilidad, pérdida de habilidades que ya habían sido adquiridas previamente, persistencia de patrones a una edad en la que ya deberían haber desaparecido, entre otros (ICJ, 2023b).

Además, actualmente el MINED cuenta con los Estándares del Desarrollo y Aprendizaje en la Primera Infancia (EDAPIS), los cuales para el sector educativo, los estándares son la guía de los diferentes instrumentos curriculares tales como el currículo, los instrumentos de evaluación y los programas y estándares de formación docente (GOES, 2023). Por tanto, se entenderá por los EDAPIS como:

...declaraciones de lo que los niños y niñas tienen que saber y saber hacer a una determinada edad. Dichos estándares se agrupan por áreas y dimensiones de desarrollo, se organizan según la edad y son susceptibles de

observarse y evaluarse, pues se miden por medio de indicadores objetivos, y permiten observar el progreso de un niño, una niña o un grupo en una determinada área. (GOES, 2023, p.9)

Los estándares se organizan en áreas: desarrollo personal y social, motora, comunicación y expresión, y relación con el medio, y cada área tiene diferentes dimensiones como se establecen en la malla curricular de educación inicial y parvularia (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología [MINEDUCYT], 2024b).

Inclusión educativa y sistema de apoyos educativos

La inclusión educativa es un proceso que conlleva la transformación del sistema educativo, desde la educación inicial hasta la educación superior. Por tanto, es importante identificar aquellos elementos que son clave para promover la inclusión educativa en la primera infancia, iniciando con reconocer las barreras que existen en las culturas, prácticas y políticas, a fin de transformar dichas barreras en facilitadores de acciones que permitan responder con equidad a las necesidades y aspiraciones de los estudiantes (Echeita, 2017).

La inclusión educativa puede ser concebida como:

... un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. La inclusión, está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales. (Booth y Ainscow, 2002)

Entonces, uno de los elementos en que diversos autores identifican como clave es la participación para alcanzar la inclusión educativa, pues se necesita de los diferentes actores que dinamizan el hecho educativo (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Blanco, 2006; Finocchio y Legarralde, 2007; Terzi, 2014). Por ende, es clave la participación de los niños y niñas en la escuela, el involucramiento de las familias en los aprendizajes y que los equipos docentes promuevan diferentes espacios de participación. Al respecto, Cortés et al. (2018) plantean que es necesario valorar cómo es la organización escolar, cómo se estructuran los espacios no sólo para el aprendizaje sino también para promover la socialización y la participación de los futuros ciudadanos, donde todos aprendan juntos.

Por tanto, en la gestión institucional y pedagógica es importante no dejar de lado el impacto que estas tienen en la promoción de la inclusión educativa. Al respecto, Aguinaga-Doig et al. (2018) plantean un modelo de gestión educativa, que tiene el propósito de “valorar e incluir de forma activa, en el sistema educativo, al alumnado con habilidades diferentes con el objetivo de orientar todo su potencial cognitivo, afectivo y volitivo en la actividad educativa, a través de la puesta en práctica de un plan permanente de acciones de carácter táctico y estratégico” (p. 11). Desde este modelo se promueve la participación de la comunidad escolar en los diferentes momentos de intervención.

Además, de la gestión educativa se hace necesario reflexionar sobre la formación docente y las actitudes del estudiantado y sus familias acerca de la inclusión educativa. En relación con la formación docente Aguinaga-Doig et al. (2018) comentan que generalmente los y las docentes desconocen sobre enfoques inclusivos, tienen escaso manejo de



estrategias pedagógicas e incluso puede haber poco compromiso con la mejora de la calidad de la enseñanza, todo esto no favorecerá a la inclusión educativa. Por ende, los autores proponen el desarrollo de proceso de sensibilización a través del “desarrollo de talleres de autoestima profesional, capacitaciones sobre liderazgo participativo, temas de inclusión educativa, apertura de espacios para la recreación y confraternidad, de tal modo que contribuya en el mejoramiento académico, el clima institucional y la integración docente, a través de la formación de equipos de trabajo cooperativo” (Aguinaga-Doig et al., 2018, p. 14).

Mientras que las actitudes del estudiantado y sus familias pueden convertirse en barrera o facilitador de la inclusión educativa, pues a partir de la influencia cultural y familiar que reciban pueden mostrar mayor o menor disposición a quienes son diferentes. Por tanto, para promover culturas y ambientes accesibles en los centros educativos desde las primeras etapas de aprendizaje se requiere de la creación de espacios de convivencia, juego y encuentro, que favorezcan que niños y niñas convivan de forma respetuosa, valorando las diferencias presentes en cada ser humano.

En El Salvador, el MINED ha creado un Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa, cuyo objetivo es “contribuir a una educación de calidad, inclusiva y equitativa para niñas, niños y adolescentes ofreciendo servicios de apoyo educativo de manera oportuna y pertinente, que facilite el acceso al sistema educativo, su permanencia, mayores posibilidades de participación, desarrollo y aprendizajes, desde la Educación Inicial hasta la Educación Media” (MINEDUCYT, 2024d). Dicho sistema está compuesto por actores de diferentes ámbitos: local, departamental y nacional.

Entre los principales actores o servicios de apoyo educativo que promueven la inclusión educativa en el territorio están (MINEDUCYT, 2024d):

- a. Docente de apoyo a la inclusión educativa. Estos docentes brindan acompañamiento y asistencia técnica pedagógica a los docentes de aula del centro educativo para asegurar el desarrollo de las potencialidades de la población estudiantil que por su condición o contexto se encuentran en riesgo de exclusión.
- b. Centro de orientación y recursos. Estos centros brindan atención psicopedagógica (evaluación, orientación y apoyo) a estudiantes en riesgo de exclusión que provienen de centros educativos regulares y Escuelas de Educación Especial.
- c. Centro de Recursos para la Inclusión Educativa de Estudiantes con Discapacidad Visual (CRIE-DV). Es un servicio de apoyo educativo destinado a garantizar que niñas, niños y adolescentes con discapacidad visual (ciegos y de baja visión) reciban recursos y materiales curriculares adaptados en diferentes formatos, de acuerdo con su condición visual, nivel educativo y edad.
- d. Comité Territorial de Apoyo a la Inclusión Educativa. Instancia que se conforma de representantes de centros educativos del departamento, estudiantes, representantes de familia, equipo técnico de la Dirección Departamental de Educación, representantes de organizaciones de la sociedad civil, entre otros. Todos organizados y apoyando la eliminación gradual de las barreras de acceso y participación de los estudiantes.

Atención educativa a la primera infancia con enfoque de inclusión educativa

La atención educativa desde un enfoque de inclusión educativa requiere un cambio en las dinámicas en las que se desarrollan los niños y niñas. Esto demanda una revisión de las interacciones en la familia y la comunidad educativa. Sin embargo, esta tarea no sólo recae en el equipo docente o profesional de atención a la primera infancia, ya que

además de las acciones que se realicen en los centros educativos para fomentar la convivencia desde el respeto y la tolerancia, las familias tienen un papel clave. Al respecto, Betanzos Lara (2019) propone la promoción de prácticas de crianza con enfoque de inclusión educativa, para lo cual propone diferentes factores que pueden beneficiar los procesos de desarrollo de la niñez y su actitud hacia la inclusión educativa posteriormente, entre los que destacan el uso de recursos que ya existen en el hogar para crear un ambiente inclusivo, el tipo de relaciones que se establecen entre padres e hijos, así como con la comunidad o el tipo de actividades cotidianas y la forma en que éstas se realizan.

Por tanto, no sólo hay que poner atención al ambiente escolar sino también al familiar, pues este último puede ser generador de una cultura inclusiva al “convertir el hogar en un espacio seguro y de apoyo, cuyas características son el cuidado y respeto por el otro, la comunicación abierta, cooperativa y sin prejuicios, que a su vez propicie el aprendizaje y el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional” (Betanzos Lara, 2019, p.123), y dicho ambiente es al que se debería dar continuidad en los diferentes contextos en que se atiende a la primera infancia.

Ante estos nuevos escenarios inclusivos se demandan docentes que puedan hacer frente a los retos que se plantean en la sociedad actual, donde la inclusión educativa y la atención a la primera infancia toman un papel primordial en las agendas educativas, a fin de que las culturas, las prácticas pedagógicas y los territorios potencien la inclusión educativa. Esto implica, no solo la actualización constante de los y las docentes sino el desarrollo de procesos de autovaloración de los equipos docentes que les permitan retroalimentar sus prácticas pedagógicas.

En el país, las diferentes acciones que se realizan para atender a la primera infancia tienen como referente lo establecido en el Artículo 50 de la Ley Crecer Juntos, donde se norma que el Estado definirá un modelo para la atención integral a la primera infancia, y que todo proveedor de servicios y atenciones para esta población deberá adoptar dicho modelo (GOES, 2022). Por tanto, el modelo de atención integral a la primera infancia es el marco de directrices que contiene “las características que deben desarrollar las atenciones destinadas a niñas y niños, desde su gestación hasta cumplir los 8 años, considerando aspectos relacionados con las diferentes áreas o dimensiones de su desarrollo” (ICJ, 2023b, p. 17). Y dicho modelo se basa en una:

... mirada de integralidad y multidimensionalidad del desarrollo, el Componente de Inclusión, Equidad y Diversidad Cultural es articulador y se encuentra transversalizado dentro de las acciones de los primeros cuatro, con el objetivo de visibilizar y elevar la importancia de brindar una Atención Integral a niñas y niños con discapacidad en igualdad de oportunidades y promover la identidad y diversidad cultural en todos los programas y servicios para la Primera Infancia. (ICJ, 2023b, p. 18)

El modelo de atención es implementado a través de dos vías de implementación: la vía institucional y la vía familiar comunitarias; y cada una tiene diferentes modalidades de atención. La Vía Institucional abarca las diferentes formas de atención directa a la población estudiantil de primera infancia que se da en los Centros de Atención a Primera Infancia (CAPI) e instituciones del sistema educativo (ICJ, 2023b). Cabe mencionar, que los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) también serían parte de esta vía, son centros que brindan atención a la población infantil desde los 6 meses hasta los 7 años (Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia, 2017), y que está en análisis su transición a CAPI, los cuales son espacios de estimulación y educación inicial para la niñez desde los primeros meses de vida hasta los cuatro años, favoreciendo el desarrollo físico, cognitivo, afectivo y social de las niñas y niños (ICJ, 2023b).

Por otra parte, la Vía Familiar Comunitaria (VFC) agrupa a un conjunto de modalidades de atención integral dirigidas tanto a la población de primera infancia como a sus familias, las cuales “se implementan a nivel comunitario

con participación articulada de los diferentes sectores y actores de los territorios, con un rol protagónico de las familias y bajo el principio de corresponsabilidad” (ICJ, 2023b, p. 59). Por tanto, el objetivo de esta vía es que la niñez alcance su máximo desarrollo por medio del fortalecimiento de la familia y la comunidad como agentes clave para garantizar su desarrollo integral en los primeros años de vida.

La Vía Familiar Comunitaria abarca las siguientes modalidades: educación prenatal, Centros Comunitario de Atención a Niñez y Familia, visita domiciliar, atención de fin de semana, Círculo de Familia y facilitador itinerante del desarrollo. De dichas modalidades cabe destacar los círculos de familias, ya que son implementados por los Asistentes Técnicos de Primer Infancia (ATPI), por lo que dependen directamente del MINED. En dichos círculos se brinda atención desde los 2 meses hasta los 4 años, y “requiere la participación y el involucramiento activo de las familias y/o personas responsables en los procesos de estimulación al desarrollo y educación de calidad; a través de una metodología activa, participativa y lúdica” (ICJ, 2023a, p. 15). Y finalmente, también se cuenta con otras modalidades complementarias, como los talleres de formación a familias y los espacios para el juego y promoción de la lectura (bebeteca y ludoteca).

Principal marco normativo

En la Constitución de la República de El Salvador, el artículo 53 establece que “el derecho a la educación y a la cultura es inherente a la persona humana; en consecuencia, es obligación y finalidad primordial del Estado su conservación, fomento y difusión” (Asamblea Legislativa de El Salvador, 2014). Por tanto, por medio del MINED se promueven diferentes políticas, programas y acciones que permitan garantizar el derecho a la educación.

En la actualidad hablar sobre la niñez y adolescencia en el contexto educativo es una prioridad y así lo norma la Ley Crecer Juntos (GOES, 2022) que entró en vigor en 2023. Sin embargo, el recorrido histórico de la atención a la niñez ha tenido un proceso que inicia poco antes del siglo XIX, posterior a la independencia de El Salvador, a partir de 1821, específicamente en el área educativa. Lindo y Vásquez (2021) documenta que la educación se debía realizar por parte de la familia y en el caso de que la familia no tuviese las condiciones o la niñez estuviera en condición de orfandad, esta se educaba a través de las municipalidades.

Posteriormente, a nivel nacional se fueron abriendo distintos programas e iniciativas tendientes a atender de manera oportuna a la primera infancia. Posteriormente con todos los cambios a nivel social, económico y político, surgen distintos desafíos que dan paso a la instalación de un gobierno que inició la incorporación de dos áreas prioritarias para el desarrollo de la población: la salud y la educación. Y es en 1958 que se crea la Dirección de Asistencia Social como parte de la Secretaría de Gobierno de El Salvador, sin embargo, la atención fue de carácter asistencialista y no basada en un enfoque de derechos, puesto que en este periodo los niños, niñas y adolescentes carecían de una legislación adecuada a su edad y condición. Básicamente las atenciones se ofrecían y en los casos de faltas o situaciones que discreparan con la Ley de este momento histórico, la niñez era juzgada como a un adulto.

En 1966 se establece la Ley de Jurisdicción Tutelar de Menores, donde establece al menor de edad con menos de los dieciocho años y se fundan los primeros centros de resguardo con el fin de observar y en algún sentido “reorientar” los comportamientos inadecuados.

Años después, en 1974 se crea el Consejo Salvadoreño de Menores (CSM) y la Ley de Jurisdicción Tutelar de Menores es derogada por el Código de Menores que surgió a partir de una consulta desarrollada en el año 1970 en el IV Congreso Nacional del Niño que dio paso a los insumos que definió la Política Nacional de Protección del Menor, estableciéndose el marco jurídico que antecede las siguientes medidas de protección de la niñez y adoles-

cencia. Y en la década de los años 80 se desarrolló el Programa de Atención Integral al Niño (PAIN) y en la que trabajaron conjuntamente las áreas de educación, salud y el Consejo Salvadoreño de Menores, con apoyo del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Con el esfuerzo internacional por definir un compromiso en aras de proteger a los niños, niñas y adolescentes, en el año de 1989 se establece la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, “una ley internacional que se ha convertido en el acuerdo de derechos humanos más ampliamente ratificado de la historia y ha contribuido a transformar la vida de niños de todo el mundo” (UNICEF, s/f). La Convención es ratificada en el año de 1990 por el Gobierno de El Salvador, dando paso a la creación de la Política Nacional de Atención al Menor (PNAM) y posteriormente es en el año de 1993 que se establece el Instituto Salvadoreño de Protección al Menor (ISPM) el cual era una dependencia de la Secretaría Nacional de la Familia y el Instituto pasó a sustituir al Consejo Nacional del Niño.

Esta instancia contaba con una Junta Directiva presidida por la Primera Dama de la República de esa gestión de gobierno, así como se organizaron diversos servicios entre los que se destacaban los judiciales, dado que la institución velaba por los derechos de la niñez. Con el paso de los años, los servicios y programas fueron dando respuesta a distintos contextos históricos.

Llegado el año 2002, el Instituto Salvadoreño cambia de nombre a Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia conocido por sus siglas como ISNA, continuando como una dependencia de la Secretaría Nacional de la Familia (GOES, 2022, p. 27) y ampliando sus servicios a otros temas que estaban afectando a la niñez salvadoreña, siendo estos la migración y la trata de menores.

En el año 2009, debido a diversas llamadas de atención por parte de los organismos internacionales, se establece la Ley de Protección Integral de la Niñez y Adolescencia, (LEPINA), como una ley especial para los niños, niñas y adolescentes teniendo como objetivo “garantizar el ejercicio y disfrute pleno de los derechos y facilitar el cumplimiento de los deberes de toda niña, niño y adolescente en El Salvador” (Gobierno de El Salvador, 2013, p. 12). En ese mismo marco el ISNA se transformó en el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia (CONNA).

Con el cambio de gobierno, en el año 2019 se transita a una nueva visión de atención para la niñez de El Salvador, en la que se recogen todos los esfuerzos de las diversas instancias del Estado y se organiza una legislación adecuada a la situación de la sociedad salvadoreña. Es así como nace la Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos 2020-2030 (GOES, 2021; 2024) y Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia (GOES, 2022) y abre paso al Instituto Crecer Juntos, el cual es el ente Rector en materia de la niñez de El Salvador.

En el artículo 47 de la Ley Crecer Juntos se establece que “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad, inclusiva e integral desde la Primera Infancia, que garantice el aprendizaje hasta alcanzar su máximo potencial de desarrollo” (GOES, 2022, p. 51). Además, en ese mismo artículo se plantea que:

El Estado debe garantizar este derecho mediante el desarrollo de políticas educativas inclusivas e integrales para asegurar una educación plena y de alta calidad. En consecuencia, deberá asignar los recursos económicos suficientes para facilitar las acciones destinadas al cumplimiento de este derecho, incluyendo el acceso equitativo e inclusivo al entorno digital. (GOES, 2022, p. 51)

Por tanto, el Estado salvadoreño se compromete con asegurar el derecho a la educación de la primera infancia, por medio del desarrollo de diferentes acciones y asegurando los recursos para su implementación. Y para un abordaje integral de las necesidades de esta población establece un modelo de atención integral a la primera infancia para propiciar su desarrollo. Así, en el artículo 50 de la Ley Crecer Juntos se establece que dicho modelo “será implementado a través de dos vías, la familiar-comunitaria y la institucional. Todo proveedor de servicios y atenciones a Primera Infancia deberá adoptar este modelo” (GOES, 2022, p. 53).

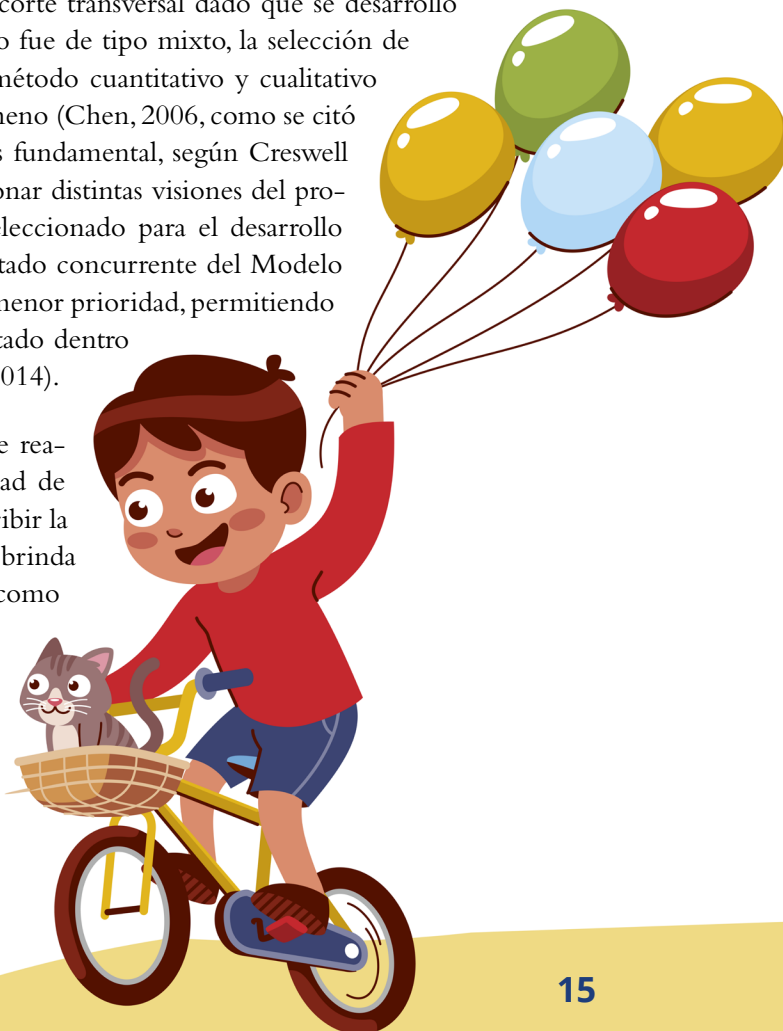
Metodología de la investigación

El abordaje metodológico general del Diagnóstico Nacional de la Inclusión Educativa en la primera infancia en El Salvador fue realizado a través de la investigación de la percepción docente y actores clave sobre los diferentes elementos que están presentes e interaccionan en el ámbito de la atención a la primera infancia. En este sentido, como parte del abordaje integral a la realidad se buscó la participación de informantes vinculados con la atención educativa, lo cual permitió obtener su experiencia de vida/profesional dentro del sistema educativo y así, un enriquecimiento mayor para el análisis de las variables, indicadores y categorías de análisis definidas.

Enfoque y tipo de investigación

El marco investigativo tuvo un alcance descriptivo, y de corte transversal dado que se desarrolló entre mayo 2023 y mayo 2024. El abordaje metodológico fue de tipo mixto, la selección de este enfoque permitió la implementación sistémica del método cuantitativo y cualitativo con el fin de obtener un abordaje más completo del fenómeno (Chen, 2006, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2014). El diseño mixto es fundamental, según Creswell et al. (2008), pues ambas bases de datos pueden proporcionar distintas visiones del problema considerado. Sin embargo, el diseño específico seleccionado para el desarrollo del abordaje del fenómeno fue Diseño Anidado o Incrustado concurrente del Modelo Dominante (DIAC), este le otorga a un método mayor y menor prioridad, permitiendo que el método con menor prioridad sea anidado o insertado dentro del que se considera central (Hernández Sampieri et al., 2014).

La recolección de los datos cuantitativos y cualitativos se realizó de manera simultánea, proporcionaron la oportunidad de analizar las variables y categorías fundamentales para describir la situación de la inclusión educativa en la atención que se brinda a la primera infancia a nivel nacional. Es decir, se tuvo como enfoque predominante el cuantitativo, debido a que se realizó la construcción de diversos indicadores estadísticos para medir las variables definidas sobre la situación actual de la inclusión educativa en la primera infancia en El Salvador. Mientras que la información proporcionada por el abordaje cualitativo complementó la descripción del fenómeno, a partir de la riqueza y variedad de los datos recolectados.



Variables y categorías investigadas

En la investigación se tomaron en cuenta diferentes variables y categorías como condiciones de la atención educativa, barreras de acceso y participación, apoyos, organización escolar, caracterización de la atención educativa, conocimiento de las alertas del desarrollo, manejo del enfoque de inclusión, formación docente, entre otros elementos clave. Cada una de las variables y categorías seleccionadas representa el resultado de un minucioso análisis del estado del arte preexistente, así como de una revisión teórica de documentos normativos y de investigaciones en torno al tema, tanto a nivel nacional como internacional (ver Anexo 1).

Población y muestra

Esta investigación contó con informantes claves vinculados con el desarrollo de los servicios y atenciones directas e indirectas a la niñez comprendida en la primera infancia (0 a 8 años). Debido a que este fue un primer acercamiento, las poblaciones que se consultaron fueron profesionales y familiares de la niñez que es atendida en las modalidades de la Vía Familiar Comunitaria (VFC) y Vía Institucional (VI) en los niveles de educación inicial, educación parvularia y de primer a tercer grado de educación básica. A continuación, el detalle:

- a. Asistentes Técnicos de Primera Infancia (ATPI), profesionales que atienden a la primera infancia en la Vía Familiar Comunitaria (VFC): círculos de familia, visitas domiciliarias, entre otras modalidades de atención.
- b. Gestores pedagógicos, responsables de dinamizar en territorio las políticas y programas destinados a la atención de la primera infancia y con especial énfasis aquellos que han sido identificados como apoyo para la transición de la parvularia 6 años al primer ciclo de educación básica (1o a 3er. grado).
- c. Docentes de educación inicial, parvularia y primer ciclo de educación básica (1er. a 3er. grado) de centros educativos seleccionados, escuelas de educación parvularia y escuelas de educación especial.
- d. Directores(as) de los centros educativos que cuentan con servicios de atención a la primera infancia y de Centros de Desarrollo Infantil (CDI).
- e. Funcionarios de alto nivel vinculados con el diseño, desarrollo y seguimiento de procesos de atención a la primera infancia e inclusión educativa.
- f. Madres, padres u otros familiares que son los responsables de la niñez atendida en los servicios de primera infancia, tanto de la vía familiar comunitaria como de la vía institucional, a nivel nacional.

El muestreo definido para este diagnóstico nacional fue probabilístico multietápico, cuyas características son adecuadas cuando se tiene una población de interés grande y dispersa geográficamente (Levy y Lemeshow, 2013). En el marco del diseño muestral se realizó inicialmente una prueba piloto, que permitió obtener estimaciones iniciales de los parámetros de interés, para afinar la metodología y el tamaño de muestra necesario para el estudio completo, garantizando la representatividad de la muestra para la aplicación del cuestionario a docentes.

Las personas que participaron en las entrevistas semi-estructuradas y en los grupos focales fueron seleccionadas por medio de un muestreo no probabilístico, muestreo por conveniencia; este tipo define un método eficiente de selección de informantes de acuerdo con la accesibilidad y proximidad (Etikan, 2016). En el apartado de técnicas y procedimientos de recolección de información, se encuentra el detalle de los participantes en cada una de las técnicas.

Cobertura geográfica y temporal del diagnóstico

La investigación se realizó en todo el territorio, incluyendo los 14 departamentos de El Salvador, tanto la zona urbana como rural. Se incluyeron de la Vía Institucional: Centros Escolares Regulares (centros escolares y complejos educativos), Escuelas de Educación Parvularia, Escuelas de Educación Especial y Centros de desarrollo infantil, tanto del área urbana como rural y de la Vía Familiar Comunitaria, los círculos de familia.

La investigación se desarrolló de mayo 2023 a mayo 2024. El período de levantamiento de datos fue en dos momentos: prueba piloto (septiembre de 2023) y levantamiento general (octubre 2023 a marzo 2024).

Técnicas y procedimientos para la recolección de información

El diseño mixto integró la implementación de técnicas cuantitativas y cualitativas, así como sus respectivos instrumentos para la recolección tanto de datos y de información relevante. Las técnicas que se utilizaron fueron:

- a. Encuesta estructurada dirigida a docentes. Un cuestionario fue aplicado a los docentes que atienden a los estudiantes en el nivel de primera infancia en los centros educativos de los 14 departamentos. La aplicación del cuestionario tuvo como objetivo recolectar datos sobre la percepción docente en torno a aspectos relacionados con las variables seleccionadas permitiendo la medición de indicadores orientados a la experiencia de vida/profesional en la atención de primera infancia. El llenado de este fue realizado de manera digital y este cuestionario fue diseñado y aplicado en la plataforma QuestionPro, por lo que la aplicación se llevó a cabo de manera virtual.

El cuestionario tenía 80 preguntas en total y se aplicó el cuestionario a 2,336 docentes provenientes de 906 centros educativos que se seleccionaron de manera aleatoria a partir del diseño de muestreo realizado.

- b. Entrevista semi-estructurada. Esta entrevista (Munarriz Irañeta, 1992) se realizó con el objetivo de identificar las condiciones en que se desarrolla la atención educativa que se brinda a la primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa, para valorar los apoyos y las barreras de acceso y participación que se dan en el contexto escolar. El instrumento tenía 19 preguntas, a través de las cuales se abordaron tres áreas específicas: las condiciones de atención educativa, las características de la población de primera infancia y el dominio del enfoque de inclusión educativa por parte del personal o equipos de atención. Se entrevistaron a ocho informantes clave, tanto en modalidad presencial como virtual.
- c. Grupos focales. Se desarrollaron 18 grupos focales a fin de focalizar la atención e interés en el tema específico de la investigación (Gurdián-Fernández, 2007), y el objetivo general del grupo focal fue recopilar las experiencias y opiniones de los participantes sobre las condiciones y el proceso de atención educativa a primera infancia desde las vías: familiar-comunitaria e institucional. En total participaron 257 personas en los grupos focales.

Se elaboraron diferentes instrumentos, según el actor al cual iba dirigido: gestores pedagógicos, representantes de familia, asistentes técnicos de primera infancia, directores(as) de centros educativos, directoras y educadoras de CDI o representantes del Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa (SATIE).

Procesamiento y análisis de la información

El procesamiento para los datos cuantitativos que se siguió luego del levantamiento de datos contempló las siguientes fases:

- a. Fase 1. Consolidación de bases de datos, fusión de bases de datos segmentadas de acuerdo con región.
- b. Fase 2. Limpieza de Base de Datos
- c. Fase 3. Desarrollo de análisis descriptivo según indicadores para cada nivel de inferencia especificado en el Diagnóstico: nivel nacional y regional.

El procesamiento y análisis de datos cuantitativos se desarrolló usando el SPSS versión 25. La presentación de los resultados ha sido a través de la descripción del comportamiento de las variables de estudio con el uso de promedios, porcentajes y prevalencias.

Por otra parte, para el procesamiento de los datos cualitativos se utilizaron matrices de análisis basadas en las categorías establecidas: condiciones de la atención educativa a la primera infancia; caracterización de la atención educativa a la primera infancia, alertas y áreas del desarrollo, enfoque de inclusión educativa y formación docente. A partir de estas se realizó el análisis de la información recolectada por medio de los instrumentos: entrevista semiestructurada y grupos focales. Durante el proceso de análisis emergieron las siguientes subcategorías de análisis:

- a. Normativas en la categoría de condiciones de la atención educativa a la primera infancia.
- b. Centros de desarrollo infantil, nidos de inmersión lingüística y otras modalidades de atención en la categoría de caracterización de la atención educativa a la primera infancia, alertas y áreas del desarrollo.

Para el procesamiento de los datos cualitativos se utilizó el programa Atlas.ti versión 24. Y para presentar los aportes de los diferentes participantes en la investigación se codificaron sus nombres como se detalla en la Tabla 5.



Tabla 5. Codificación de los datos cualitativos.

No	Grupo Focales	Código
1	Gestores pedagógicos - región occidental	(GF GP OC)
2	Gestores pedagógicos - región central	(GF GP CE)
3	Gestores pedagógicos - región paracentral	(GF GP PC)
4	Gestores pedagógicos - región oriental	(GF GP OR)
5	Gestores pedagógicos a nivel nacional - Experiencias de inclusión	(GF GP EI)
6	Representantes de familia del nido de inmersión lingüística	(GF NIL)
7	Asistentes técnicos de primera infancia de Sonsonate	(GF ATPI)
8	Directoras y educadoras CDI - región central	(GF CDI CE)
9	Directora y gestor pedagógico de CDI - región occidental (Ahuachapán)	(GF CDI OC2)
10	Directores de centros educativos - región central y oriental	(GF Directores CE y OR)
11	Directores de centros educativos - región paracentral y occidental	(GF Directores PC y OC)
12	Representantes de COR, COTAIE y CRIE DV	(GF Sistema de apoyos territoriales)
13	Docentes de apoyo a la inclusión	(GF DAI)
14	Representantes de familia - región central	(GF Familias CE)
15	Representantes de familia - región oriental	(GF Familias OR)
16	Representantes de familia - región paracentral	(GF Familias PC)
17	Representantes de familia - región occidental	(GF Familias OC)
18	Directoras y educadoras de CDI - región occidental (Santa Ana)	(GF CDI OC1)

Nota. Elaboración propia 2024.

Aspectos éticos de la investigación

La inclusión educativa de primera infancia es un tema de gran relevancia a nivel nacional e internacional que implica un abordaje metodológico con las garantías éticas adecuadas. El anteproyecto de este diagnóstico nacional fue aprobado por el Comité de ética institucional de la Universidad Evangélica de El Salvador y fue desarrollado con máxima integridad científica, asegurando la precisión, transparencia y veracidad en la recolección, análisis e interpretación de los datos.

La participación en la investigación fue voluntaria, coordinada con las autoridades del MINED y los informantes fueron mayores de edad. Como parte del procedimiento se les dio a conocer el objetivo de la investigación a los participantes para que decidieran voluntariamente si daban su consentimiento para participar, tanto si la recolección era presencial o virtual, se cuidaron los aspectos relacionados con el anonimato y la confidencialidad.

Resultados

El diagnóstico de la inclusión educativa en la primera infancia ha sido realizado a través de un abordaje desde la perspectiva docente, en cuanto a las condiciones de la atención educativa, la caracterización de esta, así como la identificación del dominio y formación docente respecto a los enfoques tanto de derechos como de inclusión educativa en la primera infancia. La presentación de los resultados que a continuación se brinda es la expresión de la perspectiva docente hacia estos elementos protagónicos que interaccionan en la atención educativa que se brinda a la población de primera infancia.

Para dar respuesta a cada uno de los objetivos de investigación propuestos, se realizó la consulta a los docentes que atienden primera infancia en los centros educativos seleccionados, entrevistas a profesionales del MINED y grupos focales con informantes claves a nivel nacional, tal como se ha definido en el apartado de la metodología de la investigación.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, primero se describen los datos generales de los docentes que participaron en la encuesta para conocer de qué regiones provenían los participantes, su experiencia docente y especialidad. Luego, los resultados están organizados según los objetivos de investigación propuestos: condiciones en que se desarrolla la atención educativa a la primera infancia, caracterización de la atención educativa que se brinda y, dominio del enfoque de inclusión y formación docente.

Generalidades

En el proceso de encuesta participaron 2,336 docentes provenientes de 906 centros educativos a nivel nacional, distribuidos entre zonas urbanas (43.2%) y rurales (56.8%). Los centros educativos participantes se distribuyen en tres categorías principales: el 80.0% corresponde a centros educativos regulares (centros escolares y complejos educativos), el 18.0% a Escuelas de Educación Parvularia, y el 2.0% a escuelas de educación especial.

A continuación, se presenta la participación docente por región y por departamento, dichos docentes procedían de los centros educativos que fueron seleccionados a partir del proceso y los criterios descritos en el capítulo de metodología. En la Tabla 6 se detalla cómo se distribuyen los docentes por región y departamento.

Tabla 6. Participación de docentes por región y departamento.

Región	Número de docentes	Porcentaje de docentes	Departamento	Porcentaje de docentes (N)
Occidental	479	20.5%	Ahuachapán	4.4% (102)
			Santa Ana	10.1% (236)
			Sonsonate	6.0% (141)
Central	621	26.6%	La Libertad	9.1% (213)
			San Salvador	12.7% (297)
			Chalatenango	4.8% (111)
Paracentral	594	25.4%	Cabañas	2.9% (67)
			Cuscatlán	11.0% (256)
			La Paz	7.8% (183)
			San Vicente	3.8% (88)
Oriental	642	27.5%	Usulután	7.3% (170)
			San Miguel	11.2% (262)
			Morazán	3.6% (85)
			La Unión	5.4% (125)

Nota. Elaboración propia 2024.

Del total de docentes encuestados, 88.1% son mujeres (2,059) y el 11.9% son hombres (277). En la Tabla 7 se detalla la distribución de los participantes que completaron la encuesta por región, tipo de centro educativo y sexo de las personas. Se destaca en la región paracentral una mayor presencia de mujeres, a diferencia de las otras tres regiones.

Tabla 7. Distribución de docentes por región, departamento, tipo de centro educativo y sexo.

Región	Departamento	Tipo de Centro	Femenino	Masculino
Central	Chalatenango	Escuela de Educación Parvularia	100.0% (17)	0.0% (0)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	89.4% (84)	10.6% (10)
	La Libertad	Escuela de Educación Especial	100.0% (5)	0.0% (0)
		Escuela de Educación Parvularia	100.0% (67)	0.0% (0)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	85.8% (121)	14.2 % (20)
	San Salvador	Escuela de Educación Especial	83.3% (15)	16.7% (3)
		Escuela de Educación Parvularia	99.0% (95)	1.0% (1)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	91.8% (168)	8.2% (15)
Occidental	Ahuachapán	Centros Escolares y Complejos Educativos	79.4% (81)	20.6% (21)
	Santa Ana	Escuela de Educación Especial	100.0% (9)	0.0% (0)
		Escuela de Educación Parvularia	100.0% (34)	0.0% (0)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	78.8% (152)	21.2% (41)
	Sonsonate	Escuela de Educación Especial	90.0% (9)	10.0% (1)
		Escuela de Educación Parvularia	95.5% (21)	4.5% (1)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	86.2% (94)	13.8% (15)
Oriental	La Unión	Escuela de Educación Especial	100.0% (4)	0.0% (0)
		Escuela de Educación Parvularia	96.7% (29)	3.3% (1)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	(81.3%) 74	18.7% (17)

Oriental	Morazán	Escuela de Educación Especial	100.0% (2)	0.0% (0)
		Escuela de Educación Parvularia	93.8% (15)	6.3% (1)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	88.1% (59)	11.9% (8)
	San Miguel	Escuela de Educación Especial	100.0% (5)	0.0% (0)
		Escuela de Educación Parvularia	100.0% (22)	0.0% (0)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	86.0% (202)	14.0% (33)
	Usulután	Escuela de Educación Especial	85.7% (6)	14.3% (1)
		Escuela de Educación Parvularia	94.1% (32)	5.9% (2)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	89.9% (116)	10.1% (13)
Paracentral	Cabañas	Centros Escolares y Complejos Educativos	80.6% (54)	19.4% (13)
	Cuscatlán	Escuela de Educación Especial	100.0% (2)	0.0% (0)
		Escuela de Educación Parvularia	100.0% (42)	0.0% (0)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	90.1% (191)	9.9% (21)
	La Paz	Escuela de Educación Parvularia	100.0% (20)	0.0% (0)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	82.8% (135)	17.2% (28)
	San Vicente	Escuela de Educación Especial	100.0% (1)	0.0% (0)
		Escuela de Educación Parvularia	100.0% (9)	0.0% (0)
		Centros Escolares y Complejos Educativos	85.6% (67)	14.1% (11)

Nota. Elaboración propia 2024. En algunos departamentos no se detallan los datos de las Escuelas de Educación Especial porque no se obtuvieron datos válidos al llenar la encuesta.

Respecto al detalle de las y los docentes que participaron en el llenado de la encuesta, es importante destacar que no se obtuvieron datos de todas las Escuelas de Educación Especial, pese a solicitarse la participación de este grupo de docentes a nivel nacional, porque no todos los cuestionarios fueron completados adecuadamente.

En cuanto a la formación de los docentes que atienden a la población de primera infancia, la mayoría tienen un grado académico base de profesorado 72.1%, seguido de los docentes con licenciatura 30.0%, mientras que el nivel técnico y otros solamente alrededor del 2.0% de los docentes participantes expresaron poseerlo. En la Tabla 8 se muestra el porcentaje de cada una de las categorías del nivel académico de pregrado que han alcanzado los docentes que llenaron el cuestionario y el sexo.

Tabla 8. Grado académico de los docentes a nivel nacional.

Nivel académico	% (N)	Sexo	
		Femenino	Masculino
Técnico	0.7% (16)	0.7% (15)	0.0% (1)
Profesorado	72.1% (1684)	63.9% (1492)	8.2% (192)
Licenciatura	30.0% (700)	26.0% (606)	4.0% (94)
Ingeniería	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)
Otro	1.3% (31)	1.0% (23)	0.3% (8)

Nota. Elaboración propia 2024.

En relación con el nivel académico de posgrados, los datos obtenidos reflejan que el 90.5% de los docentes afirman carecer de formación a este nivel. Tan solo un 2.1% ostenta una maestría, mientras que un 1.9% cuenta con un posgrado de especialización. La presencia de doctorados en el cuerpo docente es mínima, representando tan solo el 0.2% del total.

En cuanto a la especialidad que tienen los docentes que atienden a la primera infancia, según escalafón, el 34.0% de docentes encuestados manifiestan contar con especialidad Educación Inicial y Parvularia, mientras que la especialidad Educación Básica para I y II ciclos resulta ser el segundo porcentaje más alto 21.2%. En ambos casos se demuestra cierta tendencia a especialidades orientadas específicamente a la primera infancia. Las especialidades más específicas como Educación Inicial y Parvularia con conocimiento de Lengua de Señas y Educación Especial, ambas tienen presencia mínima entre los educadores, menos del 4% en conjunto como se detalla en la Tabla 9.

Tabla 9. Especialidad docente según escalafón a nivel nacional.

Especialidad	% de docentes (N)
Ciencias de la Educación	7.8% (183)
Ciencias Naturales para I y II ciclo de Educación Básica	1.4% (32)
Ciencias Sociales para I y II Ciclos de Educación Básica	9.4% (220)

Educación Básica para I y II Ciclos	21.2% (496)
Educación Física y Deportes	0.5% (11)
Educación Especial	3.3% (78)
Educación Inicial y Parvularia.	34.0% (795)
Lenguaje y Literatura para I y II Ciclos de Educación Básica	3.9% (90)
Educación Inicial y Parvularia con conocimiento de Lengua de Señas	0.6% (14)
Matemáticas para I y II Ciclos de Educación Básica	1.0% (24)
Idioma Inglés	2.1% (48)
Otra	11.5% (268)
No respondieron	3.3% (77)

Nota. Elaboración propia 2024.

En la encuesta también se consultó sobre el grado que atendían los docentes. En la Tabla 10 se aprecia la distribución destacando el grupo responsable de la niñez de Parvularia 4, 5, 6 años y primer grado. En cuanto al aula multigrado (parvularia, primer y segundo ciclo de educación básica), menos del 1.0% de los docentes mencionaron que atienden en esa modalidad. Además, la encuesta tenía la intención de identificar si los docentes atendían aulas integradas, resultando que menos del 10.0% imparten clases en esas diferentes modalidades (aula integrada parvularia o aula integrada de primer ciclo de educación básica). Con relación a otros, se refieren a cualquier otro grado no especificado en el cuestionario, pero presentes en los centros educativos para atender a primera infancia.

Tabla 10. Grados atendidos por los docentes participantes a nivel regional y nacional.

Grado atendido	Central	Regiones Occidental	Oriental	Paracentral	Nacional
Educación Inicial 1 año	0.5%	1.3%	0.2%	0.2%	0.5%
Educación Inicial 2 años	0.8%	1.5%	0.3%	0.2%	0.7%
Educación Inicial 3 años	3.3%	1.5%	1.3%	1.4%	1.9%
Parvularia 4 años	23.9%	22.0%	29.9%	26.3%	25.8%
Parvularia 5 años	31.9%	27.1%	33.5%	29.9%	30.8%
Parvularia 6 años	29.4%	28.2%	35.4%	32.0%	31.4%

Primer grado	20.5%	29.9%	28.3%	30.2%	27.0%
Segundo grado	15.1%	25.0%	21.8%	23.1%	21.0%
Tercer grado	13.8%	19.7%	19.7%	19.8%	18.1%
Aula integrada (Parvularia)	5.5%	3.6%	6.0%	4.6%	5.0%
Aula integrada (Primer ciclo de educación básica)	2.3%	2.6%	4.4%	3.5%	3.2%
Aula multigrado (Parvularia, primero y segundo ciclo de educación básica)	0.5%	0.4%	0.5%	0.5%	0.5%
Otros	1.1%	1.7%	1.3%	0.5%	1.1%

Nota. Elaboración propia 2024

En el análisis de los datos de la encuesta, se evidencia que los docentes tienen un promedio de 21 años de ejercer la docencia, mientras que, únicamente en el nivel de primera infancia (atendiendo niños en edades de 0 a 8 años), se tiene un promedio de 14 años. A nivel nacional también se identificó que el máximo de años que los docentes han alcanzado ejerciendo docencia son 47 años y un mínimo de cero años, es decir que se encuentran en su primer año de laborar. Un comportamiento similar se encontró en primera infancia con un máximo de 45 años, habiendo nuevamente docentes que presentan un mínimo de cero años. A continuación, en la Tabla 11 se detallan los promedios generales por región y por tipo de centro educativo.

Tabla 11. Años de experiencia docente y en atención a la primera infancia por región y tipo de centro educativo.

Región	Años de experiencia docente (Promedio)	Años de experiencia con primera infancia (Promedio)	Tipos de centro educativo	Años de experiencia docente (Promedio)	Años de experiencia con primera infancia (Promedio)
Central	22	16	Escuela de Educación Especial	18	8
			Escuela de Educación Parvularia	25	23
			Centros Escolares y Complejos Educativos	21	14

Occidental	20	14	Escuela de Educación Especial	23	11
			Escuela de Educación Parvularia	26	25
			Centros Escolares y Complejos Educativos	19	12
Oriental	20	12	Escuela de Educación Especial	13	6
			Escuela de Educación Parvularia	23	19
			Centros Escolares y Complejos Educativos	19	11
Paracentral	21	12	Escuela de Educación Especial	15	10
			Escuela de Educación Parvularia	25	20
			Centros Escolares y Complejos Educativos	21	11

Nota. La media se ha redondeado al entero más cercano para efectos de comprensión del dato. Fuente: elaboración propia 2024.

La información de los participantes puede dar un marco de elementos claves que ofrezcan una claridad del panorama de los profesionales que están atendiendo a la primera infancia en los diferentes centros educativos públicos. A continuación, se presentará el primer objetivo de investigación relacionado a las condiciones en las que se lleva a cabo la atención educativa en la primera infancia.

1. Condiciones en que se desarrolla la atención educativa a la primera infancia

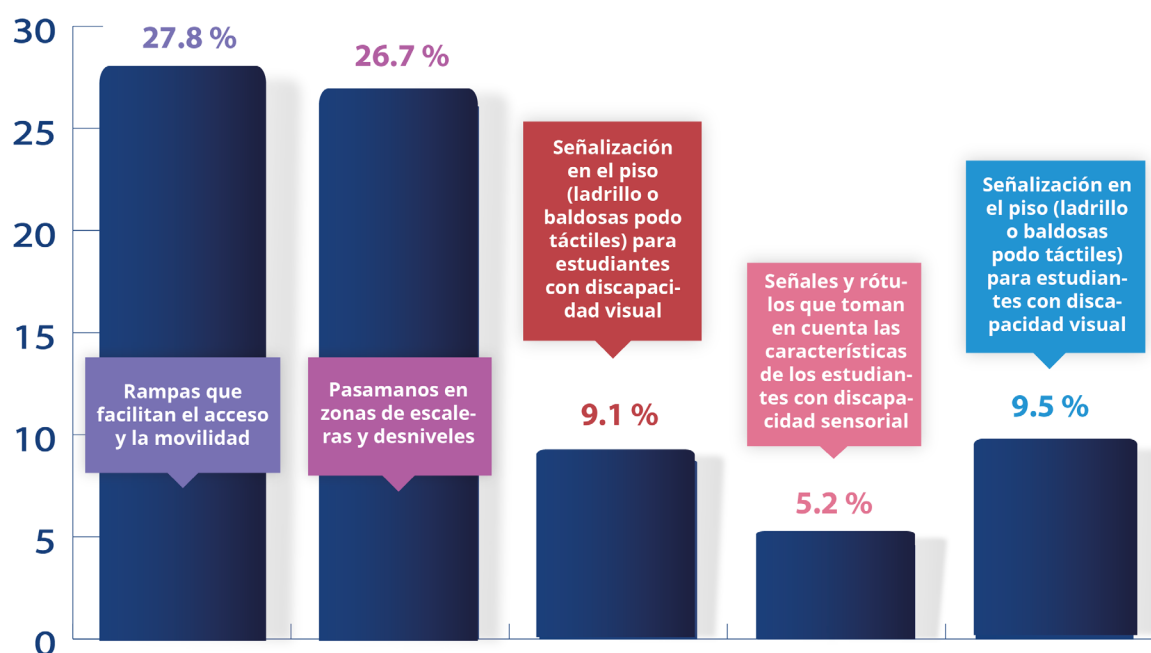
Uno de los desafíos dentro de los procesos educativos en el país y en la región latinoamericana es el fortalecimiento de las condiciones en que se desarrolla la atención educativa que se brinda a la primera infancia. En El Salvador, las políticas y el marco del modelo de atención integral hacen énfasis en cinco componentes, uno de estos es la promoción y protección de derechos e inclusión, equidad y diversidad cultural (ICJ, 2023b). Esto es una razón de peso para indagar cuáles son las condiciones en las que se desarrolla dicha atención, por lo que en la presente investigación las condiciones que se han definido son: infraestructura y adecuación arquitectónica; iluminación ventilación y distribución del espacio; normas de salud y seguridad; servicios básicos; conectividad a internet y tecnología; organización escolar, barreras de acceso y participación; apoyos, gestión y articulación con otras instituciones, entre otros.

En el siguiente apartado, se presentan los principales resultados encontrados sobre las condiciones de la atención educativa a partir de la encuesta que se aplicó a los docentes de los centros educativos seleccionados y que atienden a la primera infancia. Siendo complementados con la información obtenida a través de las técnicas cualitativas que se gestionaron en este proceso de investigación.

1.1 Infraestructura, recursos, normas de salud y planes de emergencia

En cuanto a la percepción que los docentes tienen sobre las adecuaciones arquitectónicas presentes en sus centros educativos a nivel nacional, el 27.8% y el 26.7% de ellos confirman la existencia de rampas que facilitan el acceso y pasamanos en zonas de escaleras y desniveles respectivamente. Un porcentaje mínimo de docentes, 5.2% indican que tienen señales y rótulos que toman en cuenta las características de los estudiantes con discapacidad sensorial en sus centros educativos, pero hay que mencionar que para los estudiantes con discapacidad visual el porcentaje aumenta un poco a 9.1%, lo que indica que existe este tipo de señalizaciones. Similar porcentaje hacen referencia a la existencia de sanitarios adaptados para estudiantes con discapacidad física 9.5% como se muestra en la Gráfica 1.

Gráfica 1. Adecuaciones a la infraestructura a nivel nacional.

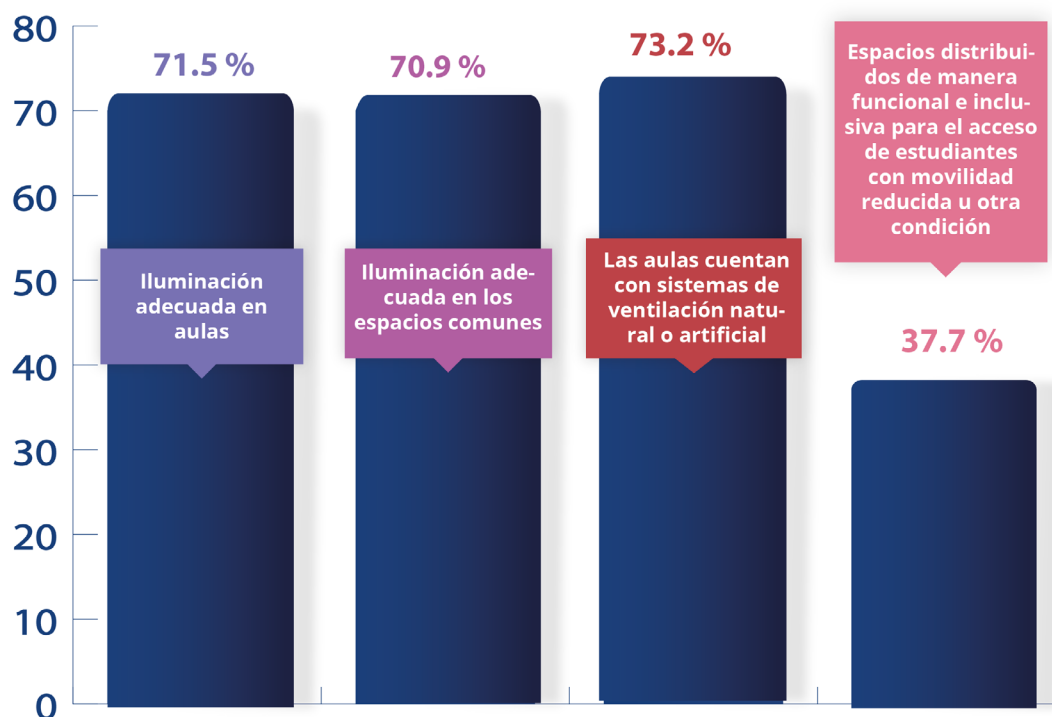


Nota. Elaboración propia 2024

Respecto a elementos como la iluminación y ventilación del centro educativo, se observa que según los docentes las condiciones son adecuadas en la mayoría de los centros educativos. En cuanto la existencia de iluminación adecuada tanto en las aulas, como en los espacios comunes y la ventilación natural o artificial de los salones de clases, alrededor del 70.0% de docentes confirmaron tener estas condiciones. El dato cambia sobre los espacios distribuidos funcionalmente y para el acceso de estudiantes con movilidad reducida u otra condición, solamente alrededor del 40.0% de docentes considera adecuados en la institución, con un comportamiento un poco diferente en la región

occidental con el menor porcentaje de docentes que manifiestan tener esta adecuada distribución de espacios 30.5%, como se observa en el Gráfico 1.

Gráfico 2. Condiciones de iluminación y ventilación a nivel nacional.



Nota. Elaboración propia 2024.

Como parte de las acciones de la actual política para la atención integral de la primera infancia, el Gobierno de El Salvador ha impulsado una intervención en los centros que atienden a la niñez en todo el país.

...hay diferentes fuentes de financiamiento para el área de infraestructura y todas han sido intencionadas a partir de esta gestión..., pero este se diseñó casi a dos meses de haber iniciado la gestión la primera dama y con su intervención con los bancos específicamente el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial se diseñaron dos préstamos. (Informante MINED 2)

Estas mejoras a la infraestructura o la construcción de nuevas instalaciones son graduales. Por tal motivo, se consultó a los informantes sobre la participación en proyectos que mejoran las instalaciones para atender mejor a los estudiantes con necesidades educativas individuales de primera infancia y 27.9 % de docentes manifestó que sí se han intervenido sus centros, mientras que el 72.1% expresaron no lo han intervenido hasta el momento.

Esto puede contrastarse con la información obtenida en la consulta a diferentes informantes a nivel nacional. Los espacios para la atención de la niñez de primera infancia en El Salvador se pueden ubicar en dos tipos según las vías de implementación del modelo de atención, la primera en la Vía Institucional, a través de los Centros de Desarrollo Infantil (que pasarán en un futuro a convertirse en CAPI) y a los centros educativos. Y la segunda en la Vía Familiar Comunitaria (VFC), que se desarrolla en centros educativos o en otros los espacios físicos ajenos a una institución.

Los tipos de infraestructura de la Vía Institucional tienen condiciones diversas que responden inicialmente a los proyectos de inversión con los que se construyeron, a la ubicación geográfica donde están instalados y a los niveles educativos o población a la que prestan el servicio de atención. En la actual gestión gubernamental y con el empuje en materia de políticas públicas en función de primera infancia, tanto el Instituto Crecer Juntos y el Ministerio de Educación han creado normativas para orientar el diseño de accesibilidad universal en los centros de atención a la niñez de primera infancia.

...el Ministerio de Educación bajo la iniciativa de Mi Nueva Escuela también tiene una serie de estándares estructurales para los centros escolares que tienen los niveles de educación inicial y parvularia, también los hemos trabajado de manera conjunta y existe armonía entre los estándares que están en la norma técnica para CAPI y los que están considerados para centros escolares que tenga los niveles de inicial y parvularia que incluyen el rango de primera infancia... (Informante ICJ)

Estos estándares están disponibles en el sitio web de Instituto Crecer Juntos¹, los cuales pueden ser consultados de manera abierta con el fin de dar cumplimiento a los aspectos legales que establece la Ley Crecer Juntos y las instituciones que hacen posible su actuación:

...a partir de 2023 ya han empezado el esfuerzo que tienen que ver con los diseños arquitectónicos que permitan precisamente el tema de accesibilidad, temas de seguridad, temas de prevención de riesgos, también ocupacionales para el personal que trabaja dentro... (Informante ICJ)



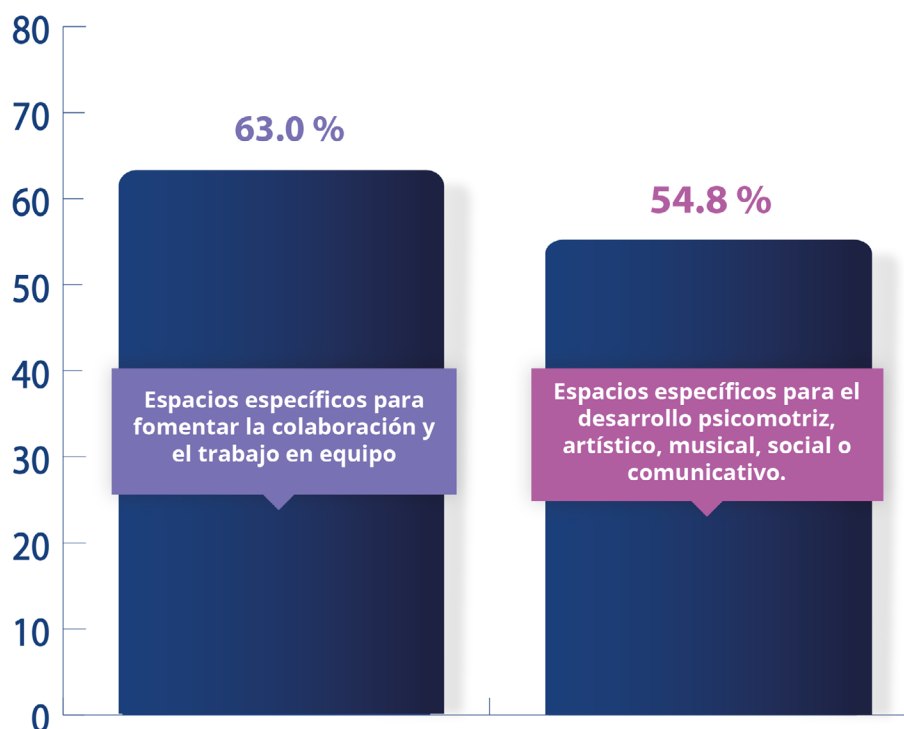
Cabe destacar que este esfuerzo inició hace poco tiempo, por eso, en muchos municipios aún no se ha realizado la mejora de la infraestructura y varios informantes como gestores pedagógicos o referentes de familia, resienten la inaccesibilidad de los espacios de atención a la niñez.

El tema de infraestructura en los centros escolares cuando hay problemas de movilidad, con una limitación física, no permite que los niños tengan acceso, yo conocí a una gemelitas con retraso por parálisis y no podían ingresar con silla de ruedas la escuela... (GF GP OR)

El cumplimiento de los estándares de accesibilidad universal se vuelve un verdadero reto que a largo plazo se espera solventar. Por otro lado, también era necesario indagar sobre la disponibilidad de espacios específicos para el desarrollo psicomotriz, artístico, musical, entre otros; así como sobre la organización del aula o espacio de atención, que permita la colaboración y trabajo en equipo. En la Gráfica 3, se presentan los resultados de la percepción docente y se puede observar que, según su opinión, la región central es la que sí dispone de los espacios mencionados anteriormente, seguido de la región oriental.

1 Norma técnica para la instalación y funcionamiento de Centros de Atención a la Primera Infancia (ICJ, 2023c). <https://icj.gob.sv/wp-content/uploads/2024/03/Norma-Tecnica-para-la-Instala.pdf>

Gráfico 3. *Espacios para el desarrollo de actividades educativas a nivel nacional.*



Nota. Elaboración propia 2024.

Otro aspecto que se abordó en la consulta con informantes fue la situación de los recursos utilizados para la atención a la primera infancia. En algunos espacios educativos se comentó que se cuenta con lo necesario. En otros, se requiere de apoyo para el reemplazo del mobiliario o recursos adecuados para la primera infancia, tal como lo exponen algunos relatos: “...en esta aula yo digo que las mesas, por ejemplo, porque el año pasado nos pidieron colaboración para arreglarlas, así que serían pupitres para los niños para que se puedan sentar y puedan aprender mejor...” (GF Familias PC) o que hay ocasiones en que no se les permite a las familias aportar para que en el aula existan los recursos necesarios para el aprendizaje de sus hijos(as) “

En cuanto a recursos apropiados, es necesario revisar la dotación de estos para desarrollar las atenciones. La Vía Familiar Comunitaria, sostenida por los equipos de asistencia técnica para la primera infancia, desarrolla un trabajo de visita a la comunidad y, según datos de los grupos focales, pueden desarrollarse en casas comunales, patio de una casa, iglesias, entre otros. En cuanto a los recursos que se usan son los que los técnicos han adquirido por su propia cuenta o por donaciones de los familiares de la niñez que asisten a los círculos de familia.

...no tenemos los suficientes recursos como para dejarlos guardados, es bien poco el recurso, el año pasado empezamos sin nada, cada quien tomó la iniciativa de comprar por sus propios medios recursos, entonces ahorita yo siento que hay un poco de deficiencia en el tema de los recursos... (GF ATPI)

...el círculo de familia lo hacemos en diferentes comunidades como cantones, iglesias, casas comunales, una casa de algún padre de familia que nos colabora; o sea hay varios lugares donde se puede realizar el círculo de familia. Por lo general a nosotros nos piden que tengamos de 7 a 8 grupos de 10 personas... (GF ATPI)

A manera de síntesis, en lo que respecta a recursos, infraestructura y los espacios físicos adecuados para desarrollar acciones que fortalezcan las experiencias de aprendizaje para la primera infancia, se encontró diversidad de opiniones, algunas favorables como las siguientes:

Muchas escuelas lo que tienen es un espacio o un aula más donde pueden tener a los niños con la ATPI y siento que en ese sentido es más institucional y que el niño se siente más identificado porque siente que va a la escuelita a tan temprana edad y las mamás se sienten más protegidas por el hecho de llegar y concordar en un solo lugar todas. (Informante DDE 1)

... hemos mejorado las instalaciones y las condiciones, el espacio, el tipo de mobiliario, las condiciones de los juegos para toda esta etapa, entonces no es solo en las construcciones sino en todos los requisitos de la infraestructura en este caso. (Informante MINED 1)

... por lo menos la parvularia tiene los baños dentro de sus saloncitos y son baños exclusivos para niños y tienen todo lo necesario las compañeras hay agua potable, aunque en la zona a veces siempre falte siempre hay cisternas que sufren esa necesidad tienen su propio espacio a recreativo y tienen pues en la medida de lo posible lo que los chicos necesitan... (GF DAI)

Mientras que también otros informantes expresaron lo inadecuado de los espacios en los que se trabaja o la inexistencia de recursos proporcionados por las instancias correspondientes:

... a veces la infraestructura no tiene para estos niños [niñez con discapacidad física], yo en mi caso el año pasado tenía un niño de parvularia, porque yo entro [como docente de apoyo] a esas aulas de parvularias... el niño sus miembros inferiores no los mueve, solo chineadito [cargado en brazos], a este niño le tocó todo el año acá [aula donde trabaja la docente de aula de apoyo a la inclusión] ...en el espacio que me han asignado [la dirección del centro escolar] y tenerle una sillita... (GF DAI)

... también son las maestras las que ponen dinero, yo a veces ayudo para las copias porque a veces usan dibujos [fotocopias] y me dice [la maestra] que le ayude porque yo tengo unas tías que tiene un ciber [negocio local para sacar fotocopias, hacer impresiones, usar computadoras con conexión a internet], entonces yo le saco las copias... (GF Familias OR)

Las aulas digamos que no son aulas grandes, pero tienen un espacio adecuado, no tenemos mobiliario y pues, material lúdico tampoco tenemos, el espacio recreativo pues se ajusta porque el recreo de ellos es el tiempo contrario al de básica nosotros lo tenemos integrado así, espacio para comedor no, lo hacen en el aula, pero sí tenemos el proyecto de aulas de escuela nueva. (GF DAI)

En lo que respecta al acceso de servicios básicos, la percepción docente a nivel nacional es alentadora, ya que un 98.7%, informa tener acceso a electricidad, y cerca del 87.3% a agua potable, lo que contribuye a crear un entorno adecuado para la atención a la primera infancia. Además, un significativo 76.6% mencionan contar con medidas de seguridad perimetral, el 69.5% de los docentes reporta que las instalaciones sanitarias se encuentran en buen estado, y el 67.0% destaca la existencia de un servicio de recolección de desechos sólidos.

Aunque estos datos dan la percepción de que los centros educativos cuentan con los servicios básicos adecuados, queda trabajo por hacer para garantizar la inclusión educativa en todos los aspectos del entorno educativo, ya que solamente el 47.0% de docentes informa sobre la presencia de servicios sanitarios exclusivos para estudiantes de primera infancia, lo que muestra si bien es cierto un esfuerzo en adaptar los espacios para atender niños y niñas en este nivel educativo queda camino por recorrer en la promoción ambiente educativo adecuado a la edad y en condiciones de equidad desde el punto de vista del diseño universal:

...no contamos con baños adecuados para nuestros niños, tenemos una parvularia de 32 niños y pues tienen que adaptarse a lo que tenemos, porque la verdad nuestro centro escolar pues desde hace cuántos años no se le ha hecho una mejora en cuanto al servicio sanitario e incluso no tenemos un lugar para juego recreativo porque el espacio es muy reducido (GF DAI)

Por otra parte, otro elemento que se incluyó dentro de la consulta en el ámbito de infraestructura es el acceso a los servicios básicos en los centros educativos. Al respecto, se consultó en la encuesta sobre el acceso a agua potable, electricidad, servicios sanitarios en buen estado, seguridad perimetral, servicios de recolección de desechos sólidos y servicios sanitarios exclusivos para el uso de estudiantes de primera infancia. De acuerdo con la opinión de los y las docentes, los centros educativos presentan mayor necesidad respecto a la existencia de servicios sanitarios exclusivos para el uso de estudiantes de primera infancia 47.0%, servicio de recolección de desechos sólidos 67.0% y servicios sanitarios en buen estado 69.5%, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 12. *Servicios básicos a nivel nacional.*

Servicios básicos	Nacional
Agua potable	87.3%
Electricidad	98.7%
Servicios sanitarios en buen estado	69.5%
Seguridad perimetral (muros, cercos perimetrales, etc.)	76.6%
Servicio de recolección de desechos sólidos	67.0%
Servicios sanitarios exclusivos para el uso de estudiantes de primera infancia	47.0%

Nota. Elaboración propia 2024

También se consultó sobre el acceso al agua potable en los centros educativos, de acuerdo con la opinión de los docentes un 87.3% cuenta con este servicio. Esta situación de falta de acceso a servicios de agua potable también se da en los CDI como comentaba una directora:

En cuanto al agua, no contamos con ese recurso para nuestros niños, la Alcaldía gracias a Dios viene dos veces por semana, pero en las instalaciones que nos han dado en el centro escolar no contamos con un chorro para que los niños se laven las manos, el agua cae muy escasa, un chorrito muy delgadito. (GF CDI CE)

Desde los informantes consultados directamente en los grupos focales o entrevistas, aspectos como el saneamiento, acceso a agua potable o las condiciones adecuadas en los servicios sanitarios, se expresó que en algunos centros escolares se vuelve un desafío, sobre todo cuando el presupuesto escolar es limitado. Referentes de familia resienten que el proceso de intervención arquitectónica de los centros escolares sea lento, pero es importante resaltar que el plan de intervención está siendo implementado y de manera gradual se van identificando los centros y se va avanzando gracias al apoyo financiero de los préstamos con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

En el caso de la escuela... desde el tiempo de la pandemia, no sé qué pasó con las cuestiones de las tuberías y solamente funciona un chorro para 300 alumnos, en este chorro este se utiliza para lavar trapeadores para que los niños laven y llenen su botella, se procura que se llene un cubo y ahí los niños están con su botella, pero igual a veces los niños no tienen cuidado y usan taza que es compartida con todos. (GF Familias OR)

A partir de lo anterior, desde la Vía Institucional se vislumbran dos panoramas, primero el de los centros educativos que ya cuentan con el servicio de educación inicial y parvularia con una infraestructura accesible y segundo, el de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) que están en una etapa de transición debido a los reajustes en la infraestructura y el cambio a nivel administrativo. En este sentido en el periodo de recolección de información se pudo obtener diversidad de respuestas en cuanto a infraestructura adecuada y a recursos pertinentes para la atención de la primera infancia.

...los sanitarios son adecuados y siento que tenemos los suficientes porque hay 3 sanitarios para niños, 3 sanitarios para niñas, y en cada sección hay un sanitario también y todo es a su altura, los lavamos a su altura. El único detalle que yo veo es que a las secciones les falta iluminación, ventilación y como que también es un poco pequeño... (GF CDI OC2)

...estamos pasando por un proceso de readecuación porque nos han reubicado ya que los centros los van a remodelar todos, me imagino yo que en esta construcción han tomado en cuenta esto que ustedes están diciendo de que tengamos rampas, que tengamos pasamanos ...actualmente donde estamos no contamos con las condiciones, pero se espera que el nuevo local las tenga o lo hayan tomado en cuenta. (GF CDI OC2)

Dado que este estudio pretende dar un panorama nacional, es importante focalizar aspectos como los servicios sanitarios, las zonas de juegos, los espacios en las aulas representan un gran desafío para la implementación del modelo educativo para la primera infancia en la Vía Institucional. Representantes de familia, gestores pedagógicos, docentes, manifiestan que las brechas entre centros educativos son amplias, ejemplo de ello podemos citar

...los baños... no son aptos para niños pequeños, sí tienen [los niños] dos específicos que son para parvularia, pero igual los... niños de sexto grado en la mañana... también los usan. [También] no hay espacio [patio, cancha, área de juegos] para cuando ellos salen al recreo y poderse distraer, ya que la escuela sí es bastante pequeña. (GF Familias OR)

...hay escuelas que en ningún momento... [no] existen esos espacios [de recreación] y algunos [centros educativos], ... he ido viendo que van mejorando, pero la mayoría no tienen espacios de recreación para los niños. (GF Familias OC)

Se espera que, una vez que las infraestructuras sean intervenidas y cumplan con las normas de accesibilidad universal, se saldrá la brecha y se potenciará el modelo de atención integral a la primera infancia. Además, para contribuir a la accesibilidad de los espacios y asegurar que sean inclusivos para cualquier niño o niña que requiera adecuaciones específicas, los centros educativos deben contar con normas de salud y seguridad y con planes para afrontar posibles emergencias. Se logró identificar que más del 90.0% de los docentes a nivel de país confirmaron que en sus aulas se realiza el lavado de manos antes de manipular los alimentos, después de usar el sanitario o de manipular algún otro material educativo, como parte de las normas de salud y seguridad.

Así también, la mayoría de ellos manifestaron que se informa oportunamente si un estudiante se siente mal de salud y se trabaja en mantener limpio el espacio de trabajo de las aulas de clases y las zonas de la escuela. Otro aspecto consultado fue en relación con la seguridad de las niñas y niños en la manipulación adecuada de tijeras, reglas y lápices. Más del 85.0% de los docentes confirman cuidar este aspecto y realizarlo en sus aulas. En la siguiente tabla se presenta el detalle de dicha información.

Tabla 13. Cumplimiento de las normas de salud y seguridad en las aulas, a nivel nacional.

Normas de salud y seguridad	Porcentaje nacional
Lavado de manos: antes de manipular los alimentos, después de usar el sanitario, después de usar pintura, pegamento u otro material, etc.	96.1%
Informar si se siente mal de salud un estudiante.	92.1%
Mantener limpio el espacio de trabajo.	94.4%
Manipular adecuadamente tijeras, reglas, lápices, etc.	86.0%
Otros	7.2%

Nota. Elaboración propia 2024

Otros aspectos que se indagaron en la encuesta estuvieron relacionados a la preparación para afrontar situaciones de emergencia. Como es una directriz a nivel del MINED, se puede observar que la mayoría de los docentes expresaron que sí desarrollan los simulacros, seguido de señalización de evacuación y salidas de emergencia; y su Plan de Evacuación. Sin embargo, menos docentes confirmaron tener el Kit de Primeros Auxilios, personal capacitado para atender una emergencia y en menor porcentaje rutas de evacuación para estudiantes con discapacidad. A continuación, en la Tabla 14 se puede revisar el detalle de los resultados sobre este aspecto a nivel nacional y regional.

Tabla 14. Percepciones del personal docente sobre las condiciones del centro educativo ante situaciones de emergencia a nivel nacional.

Condiciones ante situaciones de emergencia	Porcentaje nacional
Señalización (rutas de evacuación y salidas de emergencia para estudiantes)	86.5%
Señalización inclusiva: rutas de evacuación y salidas de emergencia para estudiantes con discapacidad.	22.3%
Plan de evacuación	81.4%
Kit de primeros auxilios	50.2%
Realización de simulacros para emergencias	90.0%
Personal capacitado para primeros auxilios	24.5%
Directorio de números de atención a emergencias disponibles a la comunidad educativa	40.5%

Nota. Elaboración propia 2024.

1.2 Condiciones de conectividad y acceso a la tecnología

La idea de la conectividad como un factor fundamental en el desarrollo nacional es muy relevante en la era digital en la que vivimos. Actualmente no solo se trata de tener acceso a internet y de contar con dispositivos adecuados para aprovecharlo. En el caso específico de El Salvador, la inversión del Gobierno en dispositivos tecnológicos como tabletas y computadoras para el sistema educativo público² fue una medida muy acertada y aunque en el contexto de la pandemia por COVID-19, donde el aprendizaje remoto se convirtió en la norma, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos se volvió esencial para garantizar la continuidad educativa y posteriormente la incorporación de estos en distintos momentos de las experiencias de aprendizaje.

Por tanto, el MINED al entregar las tabletas, para la niñez de primera infancia y laptops para población docente como a las niñas y niños del segundo ciclo de educación básica, se aseguró que todos tuvieran acceso a los dispositivos necesarios para desarrollar los diferentes procesos educativos, lo que no solo ayuda a mitigar las brechas digitales, sino que también contribuye a la equidad educativa porque ofrece oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, independientemente de su ubicación o situación socioeconómica.

Todo este esfuerzo sentó las bases para un futuro donde la integración de la tecnología en la educación se vuelve un aspecto fundamental del sistema educativo. Por ello, en el diagnóstico se consultó a los docentes sobre la conectividad de sus centros. Ante esto, los docentes de la zona urbana y la rural tienen diferencias muy marcadas, mientras que manifestaron en porcentajes próximos al 70% de la zona urbana contar con estos tipos de conectividad, únicamente menos del 50% de la zona rural expresaron que cuentan con acceso funcional a recursos digitales y plataformas en línea, situación que se complementa con la presencia de acceso a internet específicamente para uso educativo que, aunque confirmado en menor porcentaje por los docentes, es un avance significativo como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 15. *Valoraciones sobre las condiciones de conectividad y acceso a recursos tecnológicos por zonas urbana y rural, a nivel nacional.*

Conectividad y acceso a recursos tecnológicos	Porcentaje nacional	
	Zona urbana	Zona rural
Acceso a internet para uso educativo	68.7%	30.8%
Acceso funcional a recursos digitales y plataformas en línea	73.2%	53.8%

Nota. Elaboración propia 2024.

Además de la entrega de los dispositivos el MINED también desarrolló una serie de recursos digitales para la población de primera infancia y primer ciclo de educación básica del sistema educativo público. Al respecto, cabe mencionar que no basta con la entrega de los dispositivos tecnológicos o creación de recursos digitales, pues tam-

² El MINED ha realizado una gran inversión por disminuir la brecha digital de la población estudiantil de los centros educativos públicos desde el nivel de educación parvularia hasta educación media, y también ha incluido la entrega de tecnología de asistencia a estudiantes con discapacidad para dar respuesta a sus necesidades específicas (Alas, 2022; Alas, 2023; Martínez, 2022).

bién es importante el uso que los o las estudiantes les dan a estos, específicamente como apoyo al aprendizaje, como comentaba un participante:

El jugar en la computadora, si no tiene ningún sentido pedagógico, o en la Tablet no produce ningún cambio, un aprendizaje de los niños. De igual forma, lo que decía también la compañera V., otros sí han enseñado a leer, por ejemplo, ha habido casos también de prácticas exitosas... [se pueden] enseñar muchas cosas... donde los niños pueden interactuar con el mundo virtual de una forma responsable, de una forma practicando valores, pero que también que esa práctica es una práctica colaborativa. (GF GP PC).

Con relación al uso de la tecnología por parte de los docentes, además de haberle entregado una computadora portátil a cada uno, el MINED ha desarrollado diferentes formaciones para promover su uso para el aprendizaje. Sin embargo, hay diferentes opiniones acerca del uso que estos hacen de la tecnología o los apoyos con los que cuentan para ello:

...la brecha que tenemos ahorita es que algunos docentes... no lo quieren usar [los recursos tecnológicos], aunque la mayoría de compañeros ... se han animado a utilizarlos, pero sí es una brecha que tenemos el de poder orientar el uso de cada aplicación de manera didáctica... (GF GP CE).

Cuando hablaban también acerca de las tablets, yo pienso que todos tenemos ese mismo problema en todas las escuelas, porque los niños y los padres de familia que trabajan [algunos] dan ese instrumento para que el niño se entretenga y no para ayudarlo a él [al estudiante en su aprendizaje]... (GF Directores PC y OC)

...yo me siento muy satisfecha porque hace poco visité una escuela que está en la falda del cerro y cuando llegué encontré [a] la maestra trabajando un tema con el apoyo de unos vídeos que ella se los había grabado en la computadora... y estaban ahí practicando... con unas cancioncitas las vocales y los números, entonces la creatividad de algunos profesionales en esa área es también digna de admirar... (GF GP PC)

También el MINED identificó las necesidades específicas que presenta la población estudiantil con discapacidad a fin de adquirir tecnología de asistencia que diera respuesta a sus características y contribuyera a su aprendizaje. Dicha tecnología abarca componentes de hardware como teclados con teclas grandes, diferentes ratones ergonómicos, teclados Braille o cámara para digitalizar textos y software de reconocimiento de voz, ampliación de pantalla, funciones de lectura de diferentes documentos y aplicaciones educativas. Al respecto, uno de los informantes comentaba que:

Si vemos las aplicaciones para la primera infancia, las tabletas de los niños y niñas traen por ejemplo el juego de Picto TEA para los niños que adolecen el TEA, que traen las aplicaciones adecuadas para estos niños, los equipos tecnológicos para los estudiantes ciegos vienen adaptados la realidad de ellos, yo sé que son bastante caros económicamente, pero responde a la necesidad de los niños. (GF GP OC)

...la mayoría de los estudiantes y de los docentes también ya cuentan con computadora, ya cuentan también con tablets lo cual es un recurso que facilita mucho los procesos pedagógicos y que se pueden adecuar con algunos softwares educativos para ir dando algunas adecuaciones significativas de acuerdo a la condición de nuestros estudiantes. (GF GP CE)

En la encuesta, los docentes expresaron que tienen diferentes tipos de tecnologías de asistencia que utilizan con estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo, entre las cuales, el mayor porcentaje de docentes mencionan especialmente herramientas de aprendizaje visual, software de lectura y escritura y dispositivos de ayuda auditiva, tal como se muestra en la Tabla 16.

Tabla 16. Valoraciones sobre el uso de tecnología de asistencia a nivel nacional.

Tecnología de asistencia	Porcentaje nacional
Software de lectura y escritura	22.9%
Teclado Braille	1.7%
Sistemas de comunicación aumentativa y alternativa	5.7%
Programas de reconocimiento de voz	7.2%
Herramientas de aprendizaje visual	43.3%
Dispositivos de ayuda auditiva	20.1%
Software de reconocimiento óptico	6.0%
Teclado y/o ratón	12.8%
Otros	14.3%

Nota. Elaboración propia 2024.

Por otra parte, la mayor parte de informantes considera que las familias juegan un papel importante para que sus hijas(os) hagan un buen uso de los dispositivos tecnológicos, ante esto muchos docentes cuestionan el acompañamiento que las familias brindan y destacan que es importante orientarlos. Así, una persona compartía que “...les hago ver el uso de la tecnología que hoy en día está bastante descuidado porque los papás para que se entretengan les dan tablets o teléfono...” (GF ATPI). Además, otro informante planteaba que:

Tenemos niños que vienen trasnochados y vienen con los ojos rojos de que no durmieron toda la noche estuvieron conectados al dispositivo electrónico y fíjense que tal vez a estos dispositivos, la familia de más escasos recursos no tenía acceso, pero hoy sí lo han tenido y como que son ellos los que han salido más afectados porque no tenían como la visión de qué hacer con este equipo. (GF Directores PC y OC)

Las familias valoran los beneficios de la tecnología para el aprendizaje de sus hijas(os) y que los llevan a la escuela, como algunas madres afirmaban “los tiempos van cambiando, imagínese antes que no había tablet ni computadora. Hoy el niño conoce hasta los números, es bien distinto todo hoy con la tecnología” (GF Familias CE) o “allá en el centro escolar el día martes la llevan la tablet y trabajan ahí, los llevan a otra aula y ahí se ponen a trabajar” (GF Familias PC). Sin embargo, manifiestan que “hasta el momento ni un maestro ha dado como una capacitación para cómo utilizar esto [tablet]” (GF Familias OC) o consideran que deben utilizarse con más frecuencia en el aula y que los docentes deben estar formados para ello:

... [los docentes] no conocen las herramientas porque, por ejemplo, el aula virtual sería una herramienta que me ha servido mucho por los tiempos que estuvimos encerrados, pero nadie sabía de eso, a veces lo ocupaban, a veces se ocupaban grupos de WhatsApp, pero o sea, pero bien se pudieron ocupar esta videollamadas para las clases... (GF Familias OC)

Directores, docentes, equipos de gestión pedagógica y familiares son conscientes de que la tecnología ha abierto una nueva ruta para complementar procesos de formación, pero para ello se requiere uso responsable y competencias adecuadas que guíen la incorporación de estas en las experiencias de aprendizaje con niños y niñas.

1.3 Barreras de acceso y participación

Las barreras de acceso y participación en la presente investigación fueron investigadas tanto en la encuesta a docentes, grupos focales y entrevistas a diferentes informantes claves. Estas abarcaron aspectos tangibles como la falta de recursos materiales y financieros en la atención educativa a la primera infancia; y el acceso limitado a recursos educativos para atender las diferentes características y necesidades que presenta la población estudiantil. Además, se incluyeron elementos intangibles como la comunicación (nulo manejo de LESSA, sistema Braille, manejo de agendas visuales o pictogramas), una limitada respuesta de los servicios educativos a las necesidades específicas de apoyo educativo de la primera infancia y las barreras actitudinales que inciden en el acceso y participación a la atención educativa.

Respecto a los recursos materiales y financieros, si bien cada centro educativo cuenta con un apoyo económico para su funcionamiento, muchas veces se vuelve insuficiente debido a las diferentes necesidades que se presentan, tal como comentaron algunos referentes de familia “la escuela está bien escondida, hasta el fondo, y fíjense que creo que las escuelas les dan bien pocos recursos y no alcanzan” (GF Familias OR). Al respecto, con frecuencia los representantes de familia están dispuestos a colaborar de diversas maneras para suplir las necesidades identificadas, pero a veces no hay apertura para hacerlo:

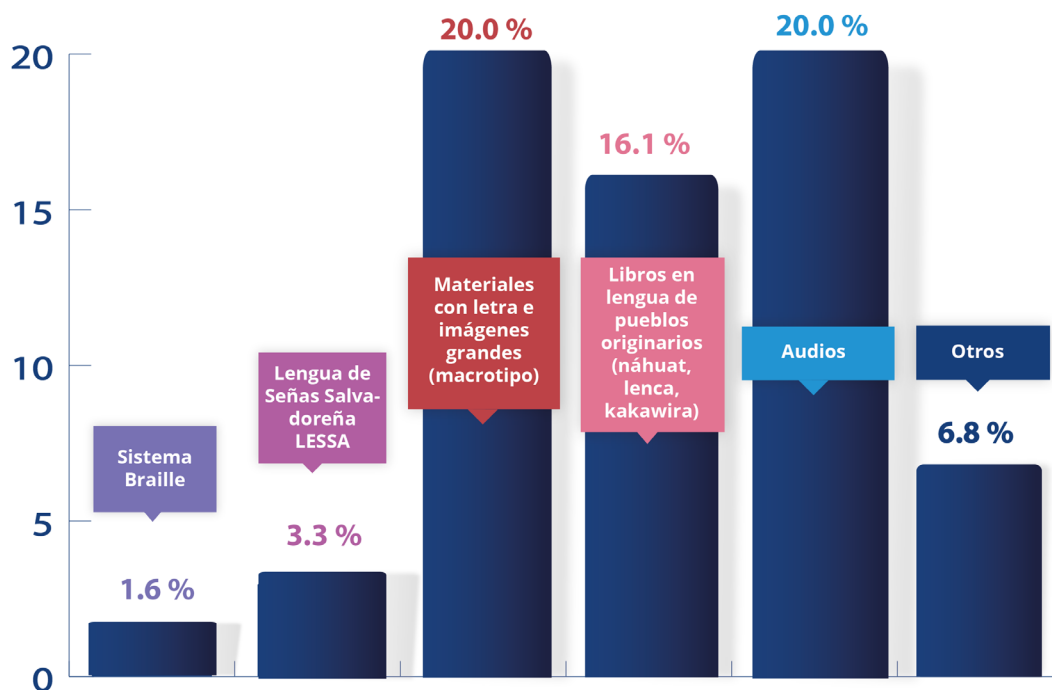
...nosotros como papás estamos de acuerdo en que brinde una colaboración monetaria, porque tal vez algunas mamás o papás no tienen el tiempo de quedarse haciendo limpieza, pero las profesoras ahorita no quieren recibir dinero por lo mismo porque, o sea ellos tienen prohibidísimo, pero yo pienso que eso hasta cierto punto nos limita todo como papá y a los niños también. (GF Familias OC).

Respecto a recursos educativos, las entrevistas a informantes clave se expresaron los avances en la creación de recursos educativos para atender las características y necesidades individuales, por ejemplo “en primera infancia...se procura que además de la producción en tinta también haya una producción en múltiples formatos está Braille, en la producción multimedia está el uso de recuadro del intérprete, la producción en LESSA... y material también sensorial” (Informante MINED 4). Este tipo de medidas minimiza las barreras de acceso a la información.

En la encuesta a docentes se consultó sobre el acceso a recursos didácticos para atender a la diversidad en la primera infancia, en el Gráfico 4 se puede apreciar que recursos como libros en lengua de pueblos originarios, audios y materiales con letra e imágenes grandes (macrotipo) son los recursos que mayormente los docentes expresaron tener acceso, tanto a nivel nacional y regional. Por otro lado, una minoría de docentes indicó que cuentan con acceso a recursos en braille y lengua de señas salvadoreña (LESSA), destacando que para la región central es donde más se indicó el acceso a estos recursos didácticos para atender a la diversidad.



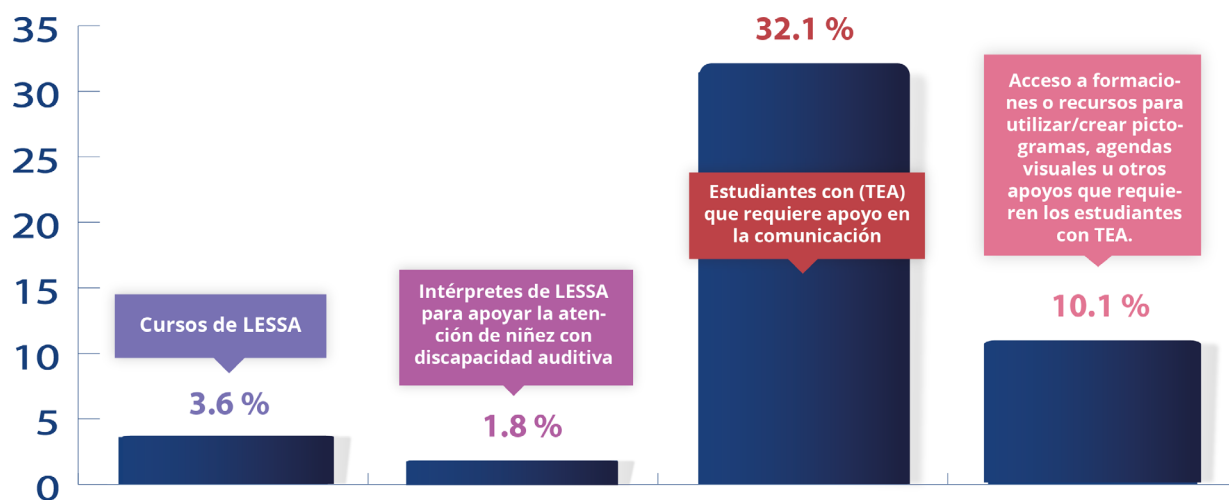
Gráfico 4. Acceso a recursos didácticos para atender a la diversidad a nivel nacional.



Nota. Elaboración propia 2024.

En cuanto a las barreras intangibles, las referidas a la comunicación son frecuentes, tanto por el no manejo de un lenguaje que permita conectar con el estudiante, por ejemplo, LESSA, o por no contar con los recursos adecuados para su atención. En el caso de los docentes que han accedido a cursos de LESSA o a intérpretes de lengua de señas, como puede apreciarse en el Gráfico 5, esto puede ser debido a que la niñez con discapacidad auditiva usualmente es atendida en los centros educativos para estudiantes sordos.

Gráfico 5. Recursos para eliminar las barreras de comunicación a nivel nacional.



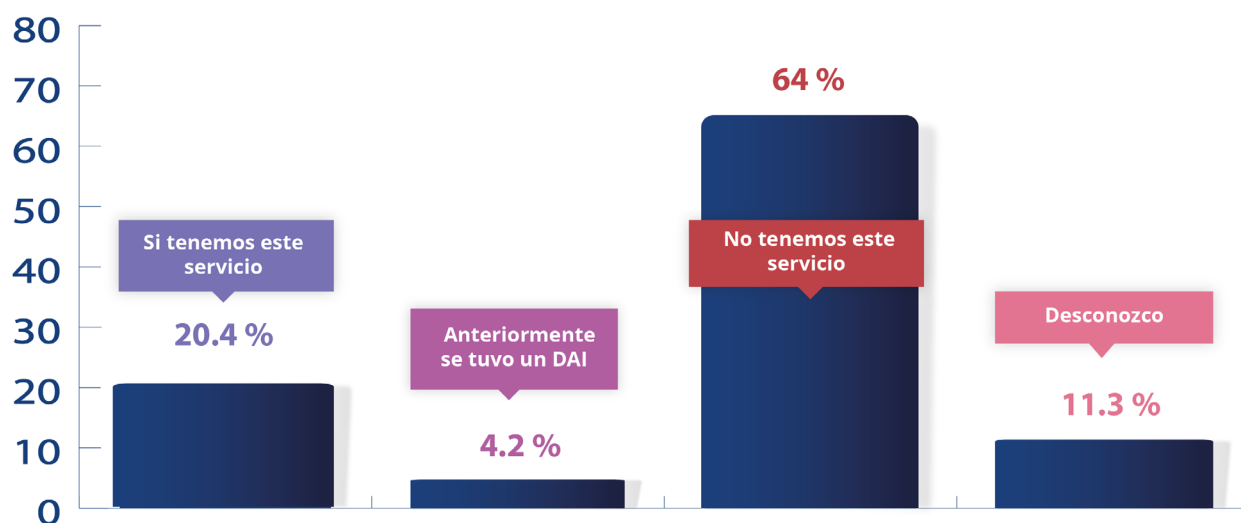
Nota. Elaboración propia 2024.

El Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa (SATIE) ofrece los servicios educativos para las necesidades específicas de apoyo educativo de niñas y niños, como otro aspecto que elimina las barreras de acceso y participación. Entre los servicios se encuentra el docente de apoyo a la inclusión educativa conocido como DAI. Aunque el MINED ha apoyado el incremento gradual de estos, hoy hay 703 docentes de apoyo a la inclusión educativa (MINEDUCYT, 2024a), aún falta ampliar su cobertura a más centros educativos, como se expresó en grupos focales y entrevistas a personas clave. También es un reto el poder cambiar la percepción que se tiene sobre los docentes de apoyo a la inclusión educativa, como comentaba uno de ellos “con los compañeros maestros en muchas situaciones o en muchas instituciones se cree que el docente de apoyo a la inclusión educativa no hace nada... que el trabajo del docente no es significativo” (GF DAIE). Además, una de las preocupaciones que manifestaron los participantes es la garantía de la continuidad de los diferentes servicios de apoyo territoriales a la inclusión educativa:

... garantizar la estabilidad laboral del docente de apoyo de inclusión educativa y ver cómo a través de la Dirección Nacional se apoya a los COR [Centros de Orientación y Recursos] para poderse movilizar, verdad y dar el servicio educativo en la comunidad, donde se necesite. (GF DAIE)

En este sentido, al indagar sobre la presencia del Docente de Apoyo a la Inclusión Educativa en los centros educativos era medular. Los datos obtenidos a nivel nacional en la encuesta reflejan que el 20.4% de los docentes encuestados expresaron contar con el servicio, 4.2% manifestaron que contaron en algún momento con DAIE en su centro educativo y 64.0% dijeron no tener un DAIE y 11.3% desconocían de la estrategia, como se detalla en el Gráfico 6.

Gráfico 6. Presencia de Docentes de Apoyo a la Inclusión Educativa a partir de la valoración de las y los docentes participantes a nivel nacional.



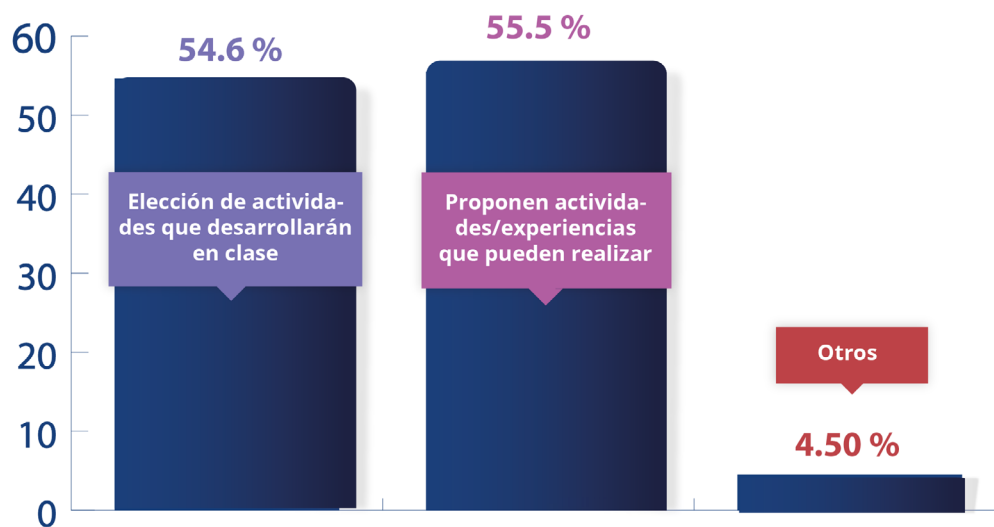
Nota. Elaboración propia 2024.

Ante estos datos, es preciso puntualizar que el servicio del Docente de Apoyo a la Inclusión Educativa está funcionando sobre todo en los centros educativos, no así en las escuelas de educación parvularia y las escuelas de educa-

ción especial³, por lo que el dato reflejado en la gráfica anterior, donde se observa que muchos centros educativos expresaron no tener el servicio o desconocerlo, es válida. Esto lleva a considerar que los Docentes de Apoyo a la Inclusión Educativa (DAIE) también deben estar presentes en las escuelas de educación parvularia, a fin de atender oportunamente las alertas del desarrollo que se puedan presentar.

Otra de las barreras intangibles son la poca o nula participación de la niñez y sus familias en los procesos educativos. En este punto, a nivel nacional en la encuesta se obtuvo respuesta de alrededor del 55.0% de docentes que mencionaron la existencia de participación estudiantil en la toma de decisiones para mejorar experiencias educativas y garantizar la inclusión, reflejado en la elección de actividades en clase y en la propuesta de actividades o experiencias, como se observa en el Gráfico 7.

Gráfico 7. Valoraciones de docentes sobre la participación de niñas y niños en la toma de decisiones para mejorar su atención educativa a nivel nacional.



Nota. Elaboración propia 2024.

Respecto a la escasa o nula participación de las familias, esta también suele ser una barrera intangible en el ámbito de la inclusión educativa, porque usualmente se vuelven entes receptores de información (Calvo et al. (2016) o actores para el desarrollo de actividades domésticas. Por tanto, siendo la participación de las familias un elemento central que ha cobrado importancia en programas y políticas que se impulsan desde el MINED (MINEDUCYT, 2024c), era importante indagar en qué tipo de acciones son las que con mayor frecuencia participa la familia.

El dato a nivel nacional muestra porcentajes más altos en actividades de acompañamiento y colaboración en el centro educativo. A diferencia de acciones que implican toma de decisiones y apoyo en áreas de la vida escolar tales como: contrataciones de docentes, decisiones sobre situaciones conductuales de estudiantes, como se detalla en la Tabla 17.

3 De acuerdo con lo definido en el documento que describe la estrategia del docente de apoyo a la inclusión educativa, este docente se concibe como “el servicio de apoyo pedagógico implementado por un docente en el centro educativo regular en corresponsabilidad con los distintos actores de la comunidad educativa” (Ministerio de educación, 2017a, p. 13).

Tabla 17. Participación de referentes de familia en diferentes actividades a nivel nacional.

Actividades	Porcentaje nacional
Turnos y actividades deportivas	76.8 %
Apoyo en la elaboración del refrigerio escolar	74.4%
Escuelas para padres y madres	63.8%
Apoyo en la limpieza de las instalaciones del centro educativo	51.6%
Toma de decisiones en las inversiones del presupuesto escolar	44.8%
Apoyo en actividades de ordenamiento del centro educativo (limpieza, cambios de salones, pintar la escuela, entre otros)	41%
Toma de decisiones de contrataciones de docentes	22.2%
Decisiones en dificultades con la conducta de estudiantes	35.1%
Ninguna de las anteriores	0.7%

Nota. Elaboración propia 2024.

Los informantes de los grupos focales y entrevistas expresaron que la participación y acompañamiento de las familias en el aprendizaje toma especial valor en la primera infancia donde “el rol de la familia es más de interacción, más de acompañamiento y más construido, más relacionado que de una acción de las que regularmente se hacen en la escuela” (Informante MINED 1).

Por tanto, los informantes consideran que la familia es clave para el desarrollo integral y el aprendizaje de la primera infancia y en las siguientes etapas, por ello es importante identificar en qué tipo de actividades se les invita a participar:

...la familia en muchos casos se les llama solo para que participe cuando hay que trabajar con juegos y esto y lo otro, pero no en la toma de decisiones, la toma de decisiones sigue haciéndolo la escuela como tal y mientras no incluyamos a los padres de familia en ese tipo de decisiones, no puedo hablar tampoco de esa caracterización que me va a ser fundamental para el desarrollo de habilidades, destrezas y competencias que el niño y la niña deben tener para llegar a un proceso real de aprendizaje... (GF GP CE).

... siento que tanto la educación es un esfuerzo con los padres, pero a veces el trabajo es que se lo dejan al maestro y hay muchos papás que son bastante acomodados y no se ve en la casa tal vez no están apoyando y se lo están dejando al maestro, y el maestro este desarrollo de acuerdo al programa. (GF Familias OR)

... ella me decía [la docente] a veces que no sabía qué hacer porque les escribía a los papás y ellos no venían, entonces uno como padre también tiene la responsabilidad de estar pendiente, o sea sí es responsabilidad de los maestros, pero más de uno como padre, entonces yo por eso decidí apoyar bastante a la maestra... (GF Familias CE)

Así mismo, el tipo de participación que se está promoviendo en los centros educativos es crucial, para que no sea solo a través de contribuciones para cubrir necesidades materiales. Es necesario abrir espacios en la toma de decisiones y mejora de los aprendizajes, trascender de una participación contributiva a una política. Respecto a la participación los informantes compartieron las siguientes experiencias:

En el acompañamiento que hacen los gestores pedagógicos. Nosotros hacemos hincapié, que pongan más atención en aquel maestro que más lo necesita; y eso viene de la observación que se haga en el aula, entonces este maestro que más necesita, pues es el que va a demandar mayor apoyo. (Informante MINED 3).

...allá en la escuela sí nos piden apoyo para hacer el arroz, llevar consomé, llevar un tomate porque como no nos dan eso entonces ahí nos dice el maestro que ese día nos toca en la cocina, que si podemos colaborar en esto o lo otro... (GF Familias PC).

Ella [la maestra] me decía a veces que no sabía qué hacer porque les escribía a los papás y ellos no venían, entonces uno como padre también tiene la responsabilidad de estar pendiente, o sea sí es responsabilidad de los maestros, pero más de uno como padre... (GF Familias CE)

...algunas cosas a ellas [las maestras] les toca poner de su bolsa y lo que a mí no me gusta de este nuevo cambio que han hecho es de que no quiere limitar a los padres para que ver de qué colaboremos para ver de ayudarles a ellas... (GF Familias OC).

La participación activa de estudiantes y sus familias es una de las políticas educativas del país, por lo que trabajar con equipos territoriales y las direcciones de centros educativos para cambiar la percepción de la participación y cómo se desarrollan los procesos de formación para la familia es fundamental. En este sentido, este dato puede ayudar a buscar soluciones conjuntas con las instancias territoriales.

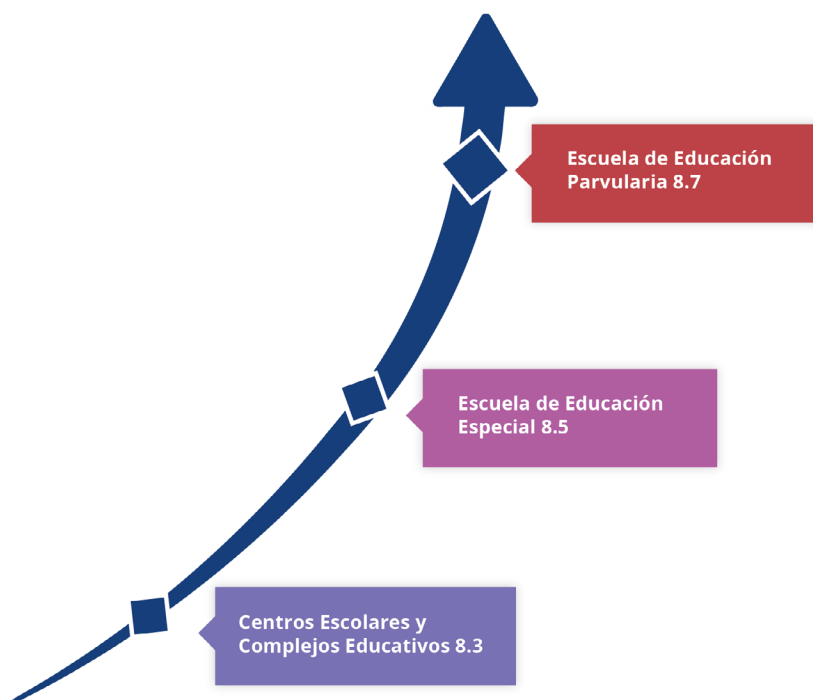
En cuanto a las barreras actitudinales las entrevistas y los grupos de consulta reflejaron que la resistencia que presentan muchas madres y padres para matricular a sus hijas(os) a una edad temprana, ya sea en los círculos de familia o en los centros educativos es frecuente. “La primera barrera es que la familia confíe en la escuela o confíen en los círculos de familia con las ATPI, que no piensen de que poner planas es estudiar, sino que también pueden estudiar” (Informante MINED 3) o “hay comunidades donde los padres y madres de familia, todavía no logran sensibilizarse de la importancia que tiene la digamos las intervenciones a temprana edad” (GF GP CE). Dicha barrera también es percibida por las familias, “por donde yo vivo hay muchos padres que piensan que los niños de 1 a 6 años no deben venir a la escuela y eso es lo que dicen” (GF Familias OR).

Sin embargo, las familias en muchas ocasiones no valoran un proceso de atención temprano como un elemento clave para el desarrollo de sus hijas(os), como comentaba un docente “también la actitud del padre que ve la escuela como depósito y la no aceptación de la condición [discapacidad o necesidad específica de apoyo educativo] y lo otro es también la falta de DAIE en las instituciones educativas” (GF Sistema de apoyos territoriales).

Otro factor intangible que se convierte en barrera son las actitudes que se muestran ante la aceptación de las características individuales. Por esta razón la encuesta consultó sobre la cultura de respeto y aceptación de los niños y niñas en los centros educativos, ante eso 81.2% de los docentes encuestados informaron no haber observado actitudes negativas o de rechazo hacia las diferencias entre los estudiantes en el entorno educativo. El comportamiento a nivel regional es muy similar.

Al preguntar a los docentes su percepción sobre la presencia de una cultura de respeto y aceptación de las diferencias individuales en el centro educativo usando una escala del 1 al 10, expresaron valoraciones promedio mayores a 8.0 en cada tipo de centro educativo, indicando una percepción positiva, como se observa en la Figura 1.

Figura 1. Valoración docente sobre la presencia de una cultura de respeto y aceptación de las diferencias individuales en el centro educativo.



Nota. Elaboración propia 2024.

En contraste, las barreras para la inclusión educativa que fue expresada por los informantes en los grupos de consulta está referida a la actitud de los docentes, ya sea falta de preparación, sobrecarga laboral o por la actitud negativa ante la diferencia, “el docente antes de buscar los apoyos, las ayudas, leer sobre metodologías y todo eso, el de una sola vez se cierra y dice, no, yo no puedo atender este niño” (GF, Sistema de apoyos educativos).

Una de las dificultades a veces que se tienen es la falta de empatía de algunas partes, ya sea de los directores o de los maestros, porque fue una de las situaciones que me pasó a mí cuando él empezó y le afectó, yo sentía que la maestra y la directora no me lo comprendían. (GF Familia PC)

Los informantes expresaron que los docentes no están preparados para dar atención y aunque digan esta escuela tiene inclusión educativa, lo que hacen es solo recibirlos, pero no se les da la atención que ellos necesitan. Por otro lado, están las madres de familia o los encargados que no quieren enviarlo porque este implica tiempo para prepararlos y dicen “ay, es tan pequeño, no mejor hay que vayan después cuando ya estén más grandes”... (GF, GP OR)

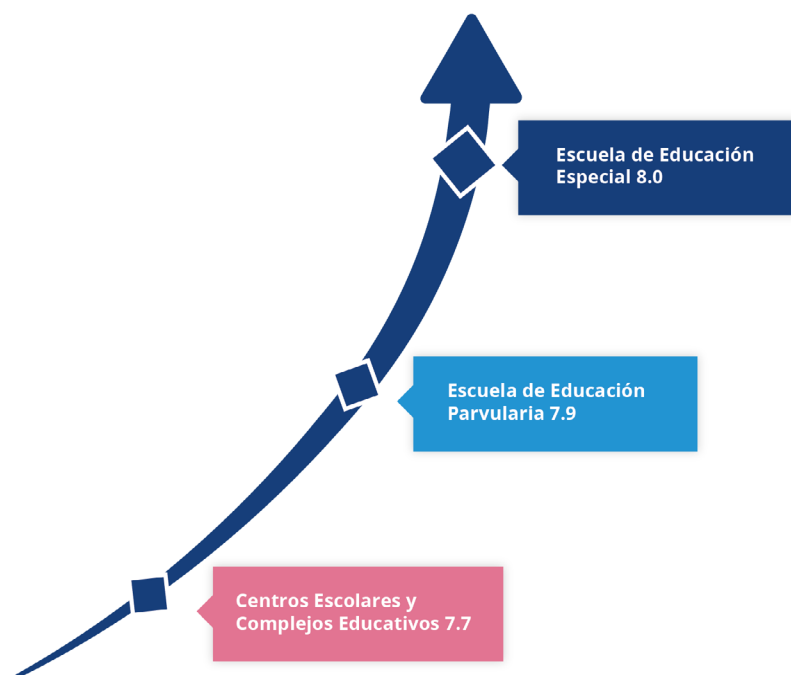
Sobresaturación de aulas en los niveles de parvularia, que los niveles de educación inicial son menos el grupo que tiene la ATPI y tiene mayor oportunidad de brindar un apoyo dentro de lo que ella logra y en las diferentes capacitaciones. (GF GP OC)

También los funcionarios coincidieron con este tipo de afirmaciones, expresando que parte de las actitudes docentes inciden en el proceso de inclusión educativa:

...también que haya docentes que hacen un mal trato de los niños, puede existir esa discriminación, ese estereotipo de estigmatizar estudiantes o a veces la poca conexión que se tiene con el padre de familia, que no hay conexión docente-padre... (Informante DDE1)

Se consultó a los docentes sobre la evaluación de los servicios educativos como actores principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se les pidió que calificaran estos servicios en una escala del 1 al 10, expresando así su opinión sobre la capacidad de la institución para satisfacer las necesidades individuales de los estudiantes. Los resultados muestran que, según la percepción de los docentes a nivel nacional en cada uno de los tipos de centros, los servicios educativos reciben una calificación promedio próxima a 8.0. Esto sugiere que los docentes valoran positivamente los servicios y recursos disponibles en sus centros educativos, como se detalla en la Figura 2.

Figura 2. Evaluación de los servicios de atención a la primera infancia en los centros educativos a nivel nacional.



Nota. Elaboración propia 2024

Esta información invita a desarrollar más procesos de reflexión sobre el contraste entre la valoración personal del servicio y las barreras actitudinales expresadas tanto por los que reciben la atención como por los funcionarios involucrados en la implementación del modelo de atención integral a la primera infancia. Más que señalar lo que está bien o mal, es preciso profundizar en un elemento clave: “la educación como un derecho”, lo cual se convierte en otro desafío que deben superar las instancias que trabajan con la primera infancia. La sensibilización, tal como lo expresa una de las funcionarias del MINED, es crucial: “... las barreras continuamos siendo las personas, los docentes, el mismo sistema educativo, verdad, que tiene que irse realmente exponiéndose de verdad a la vanguardia con lo que establece la Ley Crecer Juntos” (Informante MINED 2). Por tanto, la continuidad en la divulgación de la Política, Ley Crecer Juntos y el modelo de atención integral sigue siendo prioritaria.

1.4 Apoyos en el sistema educativo nacional

El MINED ha creado el Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa (SATIE) con el propósito de facilitar el acceso al sistema educativo, su permanencia, mayores posibilidades de participación, desarrollo y aprendizajes, desde la Educación Inicial hasta la Educación Media. Dicho sistema está conformado por diferentes actores del ámbito local, departamental y nacional (docentes de apoyo a la inclusión educativa (DAIE), centros de orientación y recursos (COR), escuelas de educación especial (EEE), Comité de Territorial de Apoyo a la Inclusión Educativa (COTAIE) y Centro de Recursos para la Inclusión de Estudiantes con Discapacidad Visual (CRIE-DV). Al respecto:

...el planteamiento del sistema de apoyos va desde lo local, verdad, o sea está el centro educativo... y desde el centro educativo que se identifican necesidades e indudablemente vía gestión pedagógica, cómo se escala a nivel ya territorial de lo local a lo territoriales, o sea, a nivel departamental y ahí es donde entre en juego el Comité Territorial de Apoyo a la Inclusión Educativa, Docente de Apoyo a la Inclusión... (Informante MINED 4).

Como parte del sistema de apoyos educativos a nivel local se encuentran los docentes de apoyo a la inclusión educativa y a nivel departamental los centros de orientación y recursos, antes los cuales varios informantes tenían una percepción positiva del apoyo que han recibido de estos. Por ejemplo, un director comentaba que:

... con relación al apoyo de los COR y aula DAI decir que, como escuela, pues tenemos buenas experiencias, tenemos nosotros la bendición de contar con maestro DAI y este, pues sí, verdad, ahí se ven los resultados, se trabaja con los niños que presentan dificultades menores, verdad que se pueden tratar acá en la escuela a través del maestro. (GF Directores OC y PC).

También las familias tienen una buena valoración del apoyo que brindan los DAIE, así un representante de familia decía que:

...la verdad a mí pensar, está bastante bien [la atención del DAI] porque si no, no lo excluye y también parte de ese apoyo del maestro me ha encantado porque lo ha incluido ahí, o sea, tiene problemas de aprendizaje, dislexia, déficit de atención... (GF Familias OC).

Si bien, las diferentes personas consultadas valoran el rol del DAI consideran que aún falta divulgar el servicio que brindan, ya que como mencionaba un informante:

...todavía también nuestros directores no han comprendido la figura del DAI, esté en las instituciones de primera infancia, por ejemplo, en parvularia debería de existir un apoyo de esta naturaleza porque están llegando en este nivel están llegando mucho a un niño con una diversidad de condiciones no solamente ciegos, sordos, con autismo, Síndrome de Down, etcétera, y hay una carestía de docentes de apoyo a la inclusión en este nivel y otros apoyos... (GF Sistema de apoyos territoriales).

En cuanto a las actividades que realiza el DAIE la mayoría de los docentes a nivel nacional expresaron en la encuesta que las actividades que el docente de apoyo a inclusión educativa desarrolla con mayor frecuencia es el refuerzo académico de los estudiantes, seguido de actividades para la orientación de las familias. En la Tabla 18 se puede apreciar la información.



Tabla 18. Actividades que realiza el Docente de Apoyo a la Inclusión Educativa a nivel nacional.

Actividades que realiza el DAI	Porcentaje nacional
Refuerzo educativo	80.0%
Orientación a docentes sobre adecuaciones curriculares	41.5%
Orientación sobre recursos, estrategias y metodologías para atender a la diversidad	45.6%
Orientación a las familias	53.2%
Desarrollo de charlas o formaciones con docentes	28.0%
Identificación de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo	38.0%
Desconozco las acciones/ actividades que realiza.	11.7%

Nota. Elaboración propia 2024.

Un elemento que surgió frecuentemente en los grupos consultados fue el proceso de asignación de la función del docente de apoyo a la inclusión a docentes que no siempre contaban con el perfil que se requiere. En muchas ocasiones la asignación del rol sin tomar en cuenta los criterios técnicos o mantener a los docentes que han realizado sus funciones a cabalidad, ha resultado un desafío:

...le cargan tanto trabajo porque dicen que no tiene grado a cargo que las funciones también las descuida, entonces eso también es bien importante, entonces eso es para solventar lo que están expresando: muchos niños en un salón y que también ya tengo muchos niños con condición o con discapacidad. (GF GP EI)

...debería crearse alguna forma de que estas personas que se están formando para ser apoyo a la inclusión se mantengan por un tiempo mínimo para que realmente la formación y todo el conocimiento que ellos tengan pueda aprovecharse dentro de los diferentes centros educativos, porque resulta ser que en un año la formamos, pero el año siguiente se va entonces esto se va perdiendo, se rompe la cadena... (GF Sistema de apoyos territoriales)

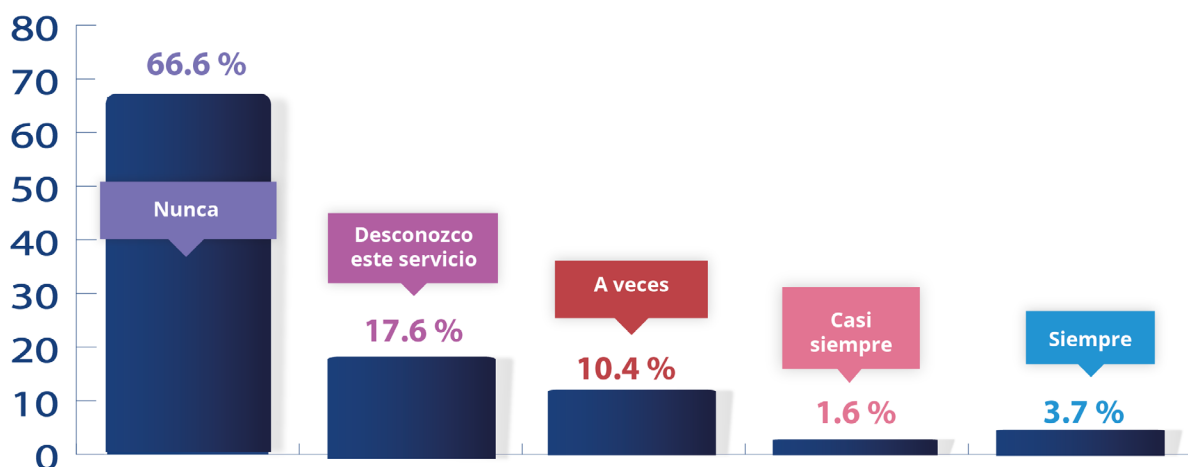
Por tanto, este elemento de selección del perfil idóneo sigue siendo un aspecto de reflexión, para las autoridades del MINED a fin de agilizar procesos que permitan de alguna manera garantizar una correcta selección y permanencia de la persona que asume este rol.

Otro de los servicios del Sistema de Apoyo Territoriales para la Inclusión Educativa (SATIE) es el Centro de Orientación y Recursos (COR), al respecto en los grupos focales los equipos de gestión pedagógica mencionaron que estos contribuyen a la inclusión educativa en los diferentes centros educativos, pero también expresaron que se debe valorar cómo se brindan sus servicios para que toda la población estudiantil tenga acceso a estos, así una persona planteaba que contaban con:

...el COR, pero hay una dificultad que anteriormente ellos se movilizaban a los centros escolares donde eran requeridos, pero en esta oportunidad se nos notificó, que ya nos van a atender *in situ* que deben de llegar hacia la oficina, entonces esto se complica aún más, porque generalmente provienen los niños de familia con limitantes, verdad, y a veces lo económico y estarse movilizándolo eso implica dinero... (GF GP PC).

En la encuesta, la mayoría de los docentes expresaron que no han tenido acceso a un Centro de Orientación y Recursos (COR), servicio que se ubica geográficamente en las principales ciudades en 13 de los 14 departamentos del país y que a su vez brinda atención psicopedagógica a niñez, principalmente, desde el primer ciclo de educación básica. A continuación, se presenta el detalle.

Gráfico 8. Percepciones del personal docente sobre el acceso a los servicios que brindan los Centros de Orientación y Recursos (COR) a nivel nacional.



Nota. Elaboración propia 2024.

Además de la evaluación psicopedagógica, el COR diseña un Plan de Atención Educativa Integral (PAEI), el cual contiene orientaciones para el docente de aula y las familias, por ello es importante que estos lo conozcan a fin de apoyar el aprendizaje del estudiante. Al respecto, un docente compartió el siguiente relato:

...hay que trabajar con los papás, porque, aunque se remitan al COR y nos manden el PAEI aquí en la escuela trabajamos, pero ellos no quieren darle seguimiento en casa a las indicaciones, entonces eso también nos obstaculiza para poderle brindar, verdad, un seguimiento apropiado al niño... (GF DAIE).

Y aún hay familias que presentan resistencia para buscar el apoyo de los COR, ya que tienen algunos prejuicios de la atención que brinda, así una persona comentaba que:

...se les ha dicho a los papás que los vamos a mandar al COR porque ahí le van a poder hacer un diagnóstico y nos van a dar la estrategia para atender a este niño y lo que ha sucedido es que el padre o la madre dicen: mi niño no es anormal, mi niño no está loco para que me lo manden a la escuela especial... (GF GP EI).

Los COR muchas veces brindan recomendaciones a nivel del centro educativo para promover una atención educativa inclusiva y de calidad. Al respecto, uno de los informantes comentaba que habían dado la siguiente sugerencia a un director:

...los maestros no pueden... estarse llenando de muchos casos, porque ellos tienen ya una matrícula bastante alta, que les está exigiendo para este año. Entonces si ellos ya tienen niños con muchas condiciones, pues cómo van a hacer para atender... a estos niños, no se puede porque, atender a los niños regulares y luego a los niños con condiciones... no se da abasto porque la escuela es grandísima. (GF Sistema de Apoyos Territoriales)

Y en el ámbito departamental, se cuenta con los Comités Territoriales de Apoyo a la Inclusión Educativa (CO-TAIE) a fin de articular el trabajo que diferentes actores realizan en el territorio y hasta 2023 se contó las Consejerías Escolares. Al respecto, un informante comentaba que:

... recientemente tuvimos el apoyo de las Consejerías Escolares que era el apoyo de un psicólogo o psicóloga, y siempre igual se están tratando de identificar porque para una de las colegas no es solo niños en condición de discapacidad, sino que aquellos niños que han registrado problemas y que están enfrentando problemas emocionales por diversas circunstancias, se identifican esos niños y se les da atención psicosocial... (GF GP EI).

A pesar de que este servicio ya no está disponible, se consultó si los docentes habían realizado alguna acción para obtener apoyo de las consejerías, obteniéndose las respuestas que se detallan en la Tabla 19.

Tabla 19. *Coordinación con las Consejerías Escolares a nivel nacional.*

Opciones de respuesta	Porcentaje (N)
Desconozco este servicio	31.2% (729)
Nunca	23.6% (551)
A veces	24.9% (582)
Casi siempre	8.9% (208)
Siempre	11.3% (265)

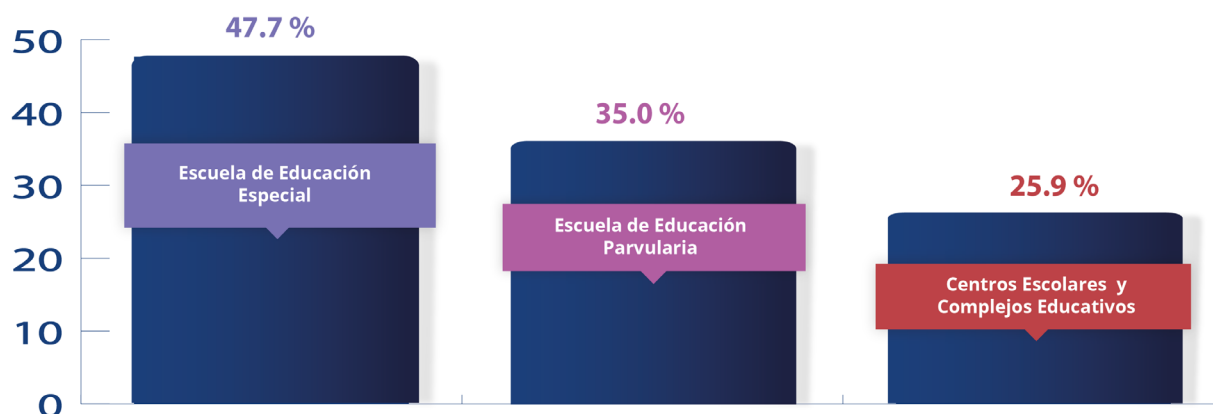
Nota. Elaboración propia 2024.

Por otra parte, uno de los apoyos a nivel nacional es el Centro de Recursos para la Inclusión Educativa para Estudiantes con Discapacidad Visual (CRIEDV), que diseñan y producen materiales en diferentes formatos: macrotipo, audio, Braille, alto relieve, entre otros para apoyar el aprendizaje de los estudiantes ciegos. Así, un profesional comentaba que parte del trabajo es:

... a la par entregamos paquetes tiflológicos que es una inversión que el gobierno de El Salvador y el Ministerio de Educación año con año realiza para que nuestros niños cuenten, con el mismo paquete escolar que los niños que no tienen discapacidad, pero este adecuado a la discapacidad visual... (GF Sistema de apoyos territoriales).

Otro dato investigado, se enfocó a proyectos de mejora educativa mediante asistencia técnica especializada en el apoyo a las necesidades educativas específicas de los estudiantes de primera infancia. Ante esto, a nivel nacional, 47.6% de los docentes de las escuelas de educación especial confirmaron que sí cuentan con esta asistencia técnica, mientras que el 35.0% de docentes de las escuelas de educación parvularia y el 25.9% de centros educativos que manifestaron contar con proyectos de mejora educativa focalizados en la atención a dichas necesidades, según se detalla en el Gráfico 9.

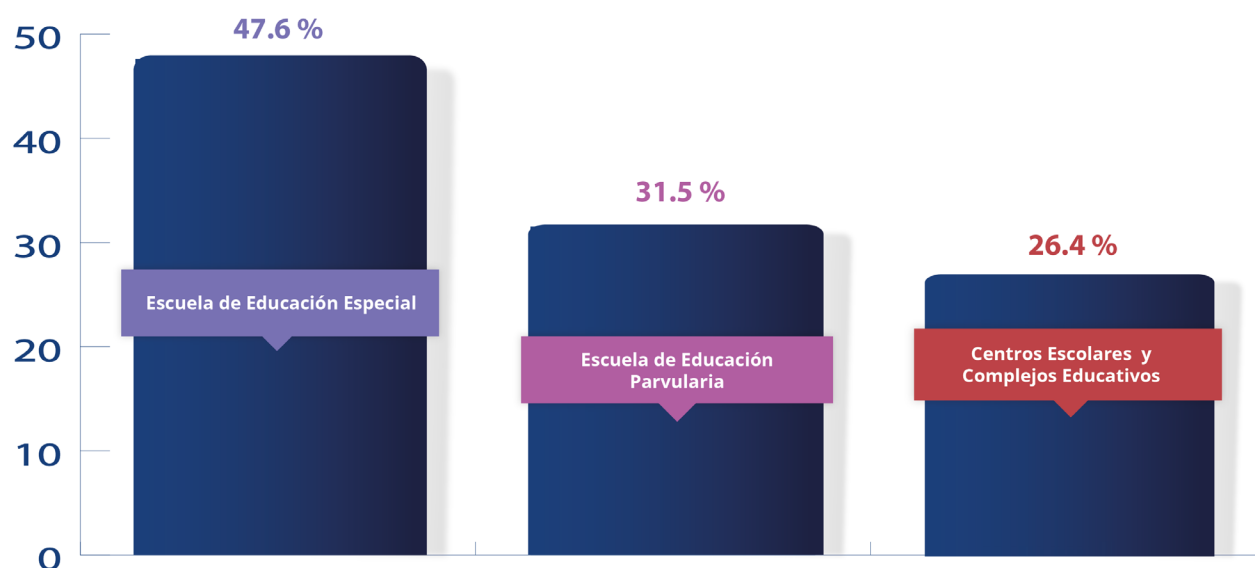
Gráfico 9. Participación del centro educativo en proyectos de mejora educativa para atender estudiantes con necesidades educativas específicas. Dato nacional.



Nota. Elaboración propia 2024.

En lo concerniente a proyectos de intervención a la infraestructura, en la encuesta se consultó a los docentes si su centro educativo había participado en alguno y en las escuelas de educación especial se confirmó más esta participación. En el Gráfico 10 se describen los datos a nivel nacional.

Gráfico 10. Participación del centro educativo en proyectos de mejora de infraestructura. Dato nacional.



Nota. Elaboración propia 2024.

En la investigación también se propuso conocer acerca de las articulaciones interinstitucionales y las gestiones que se realizan en los centros educativos que atienden a la primera infancia, a continuación, se exponen los hallazgos.

1.5 Articulación interinstitucional y gestión

Un elemento clave para dinamizar los procesos de inclusión en los centros educativos es la articulación interinstitucional y la gestión que se realiza, tanto dentro como fuera de la escuela, sumando esfuerzos con las fuerzas vivas en el territorio, los equipos territoriales de gestión y la comunidad educativa.

En la encuesta se consultó a los docentes sobre las instituciones con las que mantienen articulaciones y entre ellas se destacan algunas organizaciones no gubernamentales tales como Save the Children, Plan Internacional, World Vision, entre otras.

Por otra parte, con los informantes consultados en las entrevistas y grupos focales hubo una serie de opiniones en referencia a la articulación interinstitucional que se desarrolla en el territorio, por ello, uno de los retos es lograr que se conozca el trabajo que realiza cada institución, al respecto un informante decía “cómo poder articular o utilizar la información de las instituciones que están en contacto con la niñez y que puedan aportar la información y que a partir de la información puedan tomar decisiones...” (GF GP EI).

Conocer lo que las diferentes instituciones y centros educativos realizan en función de la inclusión educativa puede sumar esfuerzos para fortalecer la articulación de diversos sectores o instituciones. Esto puede servir para fortalecer el tejido comunitario, promover la diversidad cultural (a través de la revitalización del náhuat) o visibilizar los derechos de la primera infancia, como lo planteaban diferentes informantes:

...retomar el tema del fortalecimiento del tejido comunitario, creo que no podemos perder de vista que muchas de las iniciativas que ocurren en la comunidad han logrado concretarse por un esfuerzo comunitario. Nosotros tenemos muchas ADESCO [Asociaciones de Desarrollo Comunal] que están empujando Centros de Bienestar Infantil y con las cuales estamos trabajando también para crear en ellas otro tipo de habilidades... (Informante ICJ).

...la Red de Interculturalidad que yo soy parte de esa red, también donde tenemos aquel contacto para trabajar estas coordinaciones con los directores de todas las escuelas de aquí del municipio e igual está la Red de Santa Catarina y en esta también tenemos como acompañamiento de los compañeros para los trabajos estos que estamos haciendo... (GF NIL).

También estamos siendo apoyados por los Comités Locales de Derecho, si hay una vulneración también hay una intervención como afortunadamente su servidora le corresponde a darle seguimiento a los comités, estando en el equipo gestor. También para que nosotras todas las que estamos aquí, todos los que estamos lo que estamos en la misma situación en sintonía, que somos parte del equipo gestor de cada departamento... (GF GP EI).

Y desde esta articulación, los centros educativos desarrollan diferentes proyectos de intervención o mejora para dar respuesta a sus necesidades. Por tanto, dichos aportes son importantes, como lo comentó uno de los informantes:

...no imagino sin el apoyo de las ONG cómo lograríamos llegar a la fase de la atención comunitaria, pero también tenemos que trabajar con las estructuras nacionales, en este caso debemos darle el rol que necesitan tener en el territorio los Comités Locales de Derecho, por ejemplo, que son estructuras del Sistema de Protección que nos permiten llegar a lo territorial... (Informante ICJ).

La gestión se realiza a diferentes niveles, desde el nivel estratégico institucional, con el diseño de las estrategias trabajadas para el sistema nacional, a nivel territorial apoyado por los equipos de gestión pedagógica y en las instituciones educativas lideradas por la dirección del centro educativo. Además, a nivel estratégico se considera que el acompañamiento que se brinda a los docentes para fortalecer su práctica pedagógica en el aula es un aspecto que no siempre se le ha dado la relevancia que tiene, como planteaba un funcionario:

...siempre hemos hablado de estos pilares de currículo y formación, la gestión, la evaluación y la educación ya en el territorio, pero casi que nos quedamos en los primeros dos y le metemos trabajo a los primeros dos, pero no en el acompañamiento... (Informante MINED 1).

A nivel territorial, con relación a los equipos de gestión pedagógica, se considera que son clave para dinamizar los cambios que se promueven en los centros educativos, un funcionario planteaba que “nunca vamos a tener tantos asesores como quisiéramos, una buena manera es focalizar a quienes necesitan más a propósito de una atención a esa diversidad de centros educativos porque hay liderazgos de directores que las escuelas son un gusto” (Informante MINED 1), destacando así los procesos de mejora que se dan desde la escuela. Ahora bien, el rol que realizan los gestores pedagógicos también abarca la identificación de:

...las necesidades [de los centros educativos] y lo trasladan a la Dirección Departamental quien vía Comité Territorial de Apoyo a la Inclusión Educativa busca las alternativas o las posibles respuestas a las necesidades identificadas, ya sea necesidades específicas directas a un niño o una niña o las necesidades enfocadas más a la labor a la práctica docente... (Informante MINED 4)

Además, los gestores pedagógicos pueden proponer estrategias para potenciar los apoyos que están en el territorio, en el caso de los docentes de apoyo a la inclusión educativa, no todos los centros educativos cuentan con el recurso, un informante compartía que “...también los DAI itinerantes, nosotros hablamos [gestores pedagógicos] con los docentes y les decimos que como en su municipio solo él está ¿cree que me le puede ayudar a tal persona porque dicen que necesita esto?” (GF GP EI)

Por otro lado, a nivel del centro educativo la gestión que se lleva a cabo desde los centros educativos a través de los directores y Consejos Directivos Escolares (CDE), algunos informantes comentaban:

Entonces al ver una sugerencia, como padres nosotros damos [hacemos la sugerencia] a los demás miembros del CDE para que ellos lo lleven a asamblea y así es como asamblea o grupo general, entonces si están de acuerdo en poder ... pagar el Internet, aunque sea de nuestro bolsillo porque muchos en el centro escolar dicen, estar recargando cada semana, cada semana no es lo mismo que dar una colaboración al mes y que así el niño lleve su Tablet, lleve su laptop y puede hacer uso del Internet que está en la institución... (GF Familias OR)

...cuando vemos niños en extrema pobreza se ha podido gestionar apoyo de una canasta básica para esa familia, entonces ha sido una de las experiencias para poder palear, no del todo, pero para poder ayudar a la identificación de la población que se encuentra en vulnerabilidad y que trae barreras para su desarrollo como con los niños de primera infancia. (GF GP EI)

Finalmente, tanto la articulación interinstitucional y la gestión ofrecen salidas que permiten fortalecer el servicio de atención a la primera infancia, además de consolidar un proceso de inclusión educativa a la población estudiantil.

1.6 Organización escolar

La organización escolar en el modelo de atención integral a la primera infancia se realiza por dos vías definidas. La primera la vía institucional, que abarca la atención desde educación inicial hasta el primer ciclo de educación básica en los centros educativos, así como en los Centros de atención a la primera infancia (CAPI), varios de los cuales antes funcionaban bajo la figura de Centros de Desarrollo Infantil (CDI). La segunda vía es la familiar-comunitaria, implementada en el ámbito educativo se implementa a través de los círculos de familia, que son coordinados por Asistentes Técnicos de Primera Infancia (ATPI).

En los centros educativos, uno de los desafíos que enfrentan, de acuerdo con los informantes de los grupos focales, es el número de estudiantes matriculados en el aula, pues “...muchas veces están tan saturadas las aulas de niños de parvularia y primero y segundo ciclo que ya no tienen un espacio, aunque quieran no pueden ofrecerlo porque no tienen más espacio” (Informante DDE 1). Al respecto, una madre de familia también comentaba que “en el [nivel de educación] inicial... se recarga mucho a la maestra, o sea, con más de veinticinco niños para ella solita y los niños son muy tremendos...” (GF Familias OC).

Sin embargo, también hay situaciones de baja matrícula donde “lamentablemente hay escuelas donde no quieren atender parvularia, aunque tengan una baja matrícula, y la comunidad es bastante lejana, sobre todo en aquellos municipios... [que] quedan en la punta de un cerro literalmente” (GF GP EI). También se da el caso de la existencia de aulas integradas de parvularia, como compartía un gestor pedagógico:

Si tienen 5 y 6 ¿por qué no incluir 4? Yo sé que eso implica mayor trabajo para los maestros que deben de planificar al triple, no solamente al doble como 5 y 6 sino que poner énfasis en dosificar la planificación, también por el número de niños que están atendiendo... [que] incluyamos a estos niños que se quedan de tres años sin poder llegar a la escuela. (GF GP EI)

En cuanto a los datos de la encuesta se puede observar a nivel nacional que los docentes que participaron atienden en su gran mayoría las secciones de 4, 5 y 6 años, primer y segundo grado de educación básica. Y en lo referente a aulas integradas o multigrado, el porcentaje es bajo, como se detalla en la Tabla 20.

Tabla 20. *Distribución de grados atendidos por docentes a nivel nacional.*

Grados atendidos	Porcentaje nacional
Educación inicial 1	0.5%
Educación inicial 2	0.7%
Educación inicial 3	1.9%
Parvularia 4	25.8%
Parvularia 5	30.8%
Parvularia 6	31.4%
Primer grado	27.0%
Segundo grado	21.0%
Tercer grado	18.1%
Aula integrada (parvularia)	5.0%

Aula integrada (primer ciclo de educación básica)	3.2%
Aula multigrado (parvularia, primero y segundo ciclo de educación básica).	0.5%
Otros	1.1%

Nota. Elaboración propia 2024.

En función a la segunda vía de atención de la primera infancia, el trabajo que se realiza desde la vía familiar comunitaria es valorado positivamente por la mayoría de los informantes, como comentaba un gestor pedagógico “... hemos avanzado bastante, porque hoy con los círculos de familia las personas que realmente llevan a sus niños se motivan y le dan seguimiento con la parvularia y con el primer grado” (GF GP PC) u otros informantes:

...tenemos dos círculos dentro de la institución y hemos tenido una experiencia bonita, porque eso nos ha permitido tener cinco secciones de primer grado, antes solo teníamos cuatro, entonces como director he tenido la ventaja de tener la educación inicial como la vía familiar comunitaria... (GF Directores OC y PC).

...se ha visto bastante oportunidad de poder hacer los círculos y los papás atienden cualquier cosa que uno quiera o les pida, o están llamando que cuándo vamos a empezar y en realidad es una experiencia muy bonita al poder socializar con todas las personas de una comunidad... (GF ATPI)

También la implementación de los círculos de familia ha permitido acercar la oferta educativa al territorio para facilitar el acceso a la educación desde los primeros años de vida:

...el círculo de familia lo hacemos en diferentes comunidades como cantones, iglesias, casas comunales, una casa de algún padre de familia que nos colabora; o sea hay varios lugares donde se puede realizar el círculo de familia. Por lo general a nosotros nos piden que tengamos de 7 a 8 grupos de 10 personas... (GF ATPI)

Por otra parte, en los círculos de familias un aspecto estratégico para su organización e implementación es la participación de las familias, pues “es el elemento potenciador en la unidad básica de la sociedad que es la familia haciendo a la par y guiada por una ATPI...” (Informante MINED 1) o como otra informante planteaba que “la madre de familia o el responsable va con el niño y que aprende a estimularlo y que lleva tarea en la casa...” (Informante MINED 3). Además, como parte del proceso de organización que realizan los ATPI en hacer un censo de la población que van a atender para planificar acciones que den respuesta a sus características y necesidades:

... desde que hacen el censo ya del lugar donde van a trabajar lo que se ha puesto en la normativa, es que en aquellos lugares donde se identifica una niña, un niño con discapacidad, el círculo funcione cercano a, y que se haga una labor de sensibilización para que la niña y el niño pueda participar... (Informante MINED 2).

Y también desde los círculos de familia se ha logrado impulsar el trabajo intersectorial, incorporando a instituciones del territorio como compartía un informante “la expe-



riencia que las ATPI al llegar a comunidades tanto rurales como urbanas marginales han podido identificar niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad social, pobreza extrema, por ejemplo, y lo que han hecho las ATPI es ... dinamizar los apoyos intersectoriales” (GF GP EI).

Finalmente, al cierre de este apartado sobre las condiciones de la atención educativa que se pudieron identificar tanto en la encuesta como en las entrevistas y grupos focales, se puede confirmar que existe un avance en la mejora de las condiciones de atención a la primera infancia. Aún hay desafíos por superar en infraestructura adecuada, accesibilidad a recursos, procesos de asistencia técnica y tanto equipos técnicos como funcionarios que trabajan en Primera Infancia saben de esta deuda y trabajan para continuar avanzando hacia la instalación de las mejoras que el Modelo de Atención Integral plantea.

2. Caracterización de la atención educativa que se brinda a la primera infancia

En este apartado se abordan los principales aspectos relacionados con la atención educativa a la primera infancia, desde su caracterización hasta cómo se atiende a la población estudiantil en el aula a través del uso de diferentes metodologías y recursos educativos. Además, se presenta cuáles son las necesidades específicas de apoyo educativo que presenta la población estudiantil de primera infancia, o las condiciones de discapacidad que son atendidas.

Luego, se describe cómo se realiza la identificación y seguimiento de las alertas del desarrollo que se detectan en la población de primera infancia, así como la orientación que se brinda a las familias y la articulación que los centros educativos buscan con otras instituciones a fin de garantizar los apoyos que se requieren para dar una respuesta integral a dicha población. Y para finalizar este apartado se presentan otras modalidades que se desarrollan en el territorio para atender a la primera infancia.

Por tanto, los resultados obtenidos en el proceso de consulta en relación con la atención educativa que se brinda a la población estudiantil de primera infancia y las alertas del desarrollo se presentan a continuación. En un primer momento, se describen las opiniones de los docentes encuestados, organizando los resultados a nivel nacional y por tipo de centro educativo (Escuela de Educación Especial, Escuela de Educación Parvularia y Centros Escolares y Complejos Educativos). Y luego, se incluyen las valoraciones que dieron los representantes de familias, funcionarios, directoras(es) de centros educativos, equipos de gestión pedagógica, entre otros.

2.1 Atención educativa a la primera infancia

La población estudiantil de primera infancia es atendida a través de diferentes modalidades, las cuales se organizan en dos vías: la institucional que abarca los centros educativos y los Centros de Desarrollo Infantil, y la Familiar Comunitaria a través de los Círculos de Familia que son responsabilidad del MINED.

Características sociodemográficas de la población de primera infancia

La población de primera infancia que es atendida en la vía institucional va desde los 0 a los 8 años, iniciado en los centros de desarrollo infantil (CDI) y luego, pasan a los centros educativos. En el país se cuenta con diferentes tipos de centros educativos: Escuelas de Educación Parvularia, Escuelas de Educación Especial y Centros Escolares y Complejos Educativos para brindar la atención a la primera infancia.

A nivel nacional y regional, según los datos brindados por los docentes en relación con el número promedio de niñas y niños que son atendidos en cada tipo de centro, los resultados obtenidos muestran que tanto las Escuelas de Educación Parvularia como los Centros Escolares y Complejos Educativos tienden a tener un promedio muy similar de niñas y niños matriculados. Mientras que, las Escuelas de Educación Especial tienden a tener menos niñas y más niños matriculados en el aula⁴, como se muestra en la Tabla 21.

Tabla 21. Promedio de estudiantes matriculados, según tipo de centro educativo y sexo a nivel regional y nacional.

Región	Tipo	Promedio de estudiantes en aula		Promedio total de estudiantes en aula
		Promedio de niñas	Promedio de niños	
Central	Escuela de Educación Especial	6	10	16
	Escuela de Educación Parvularia	14	14	28
	Centros Escolares y Complejos Educativos	13	13	26
Occidental	Escuela de Educación Especial	5	8	13
	Escuela de Educación Parvularia	13	13	26
	Centros Escolares y Complejos Educativos	13	13	26
Oriental	Escuela de Educación Especial	4	9	13
	Escuela de Educación Parvularia	14	14	28
	Centros Escolares y Complejos Educativos	12	12	24

4 De acuerdo con las Orientaciones técnicas y administrativas de las escuelas de educación especial, en el nivel de educación parvularia, ciclo I, II y III se establece por aula un mínimo de 8 estudiantes y un máximo de 12 (Ministerio de Educación, 2017b, p. 20).

Paracentral	Escuela de Educación Especial	8	17	25
	Escuela de Educación Parvularia	16	16	32
	Centros Escolares y Complejos Educativos	13	13	26
Nacional	Escuela de Educación Especial	5	9	14
	Escuela de Educación Parvularia	14	14	28
	Centros Escolares y Complejos Educativos	13	13	26

Nota. Elaboración propia 2024.

En la Vía Familiar Comunitaria (VFC), las Asistentes Técnicas Pedagógicas de Primera Infancia atienden a las niñas y niños a partir de los dos meses de edad y el servicio ofrecido se concentra en orientar la estimulación y concientizar a sus familiares sobre la importancia de la atención temprana. En estas edades, la atención directamente es con el acompañamiento de la madre o el padre, quienes participan de manera activa en el proceso educativo que se ofrece por medio de los Círculos de Familia.

Según los relatos de las ATPI y de los informantes claves del MINED, los lugares donde funcionan los Círculos suelen ser en zonas geográficas rurales, donde las madres se dedican plenamente al cuidado del niño (s) y al hogar y el padre es responsable de trabajar, algunos en la agricultura, otros son policías u otras ocupaciones diversas, esto depende mucho de la zona donde viven, al respecto comentaban que “en estas áreas rurales hay personas, al menos en las comunidades donde yo doy mis círculos, ahí las mamás se dedican a cuidar de los niños y el papá es el que trabaja” (GF ATPI) o “en mi caso yo tengo papás que son policías y ellos cuando tienen libre llegan, pero son contaditos” (GF ATPI).

Por otra parte, las edades de los progenitores también suelen ser variadas, algunos bastante jóvenes, tal como expresaba una informante “...uno llena la ficha y por lo general hay personas bien jovencitas que ya tienen su bebé, niñas de 15 años tienen bebés” (GF ATPI). Mientras que, otra persona también comentaba sobre cómo la edad puede influir en la manera que las madres o padres participan en el círculo de familia, planteaba que:

...una mamá con experiencia que ya ha tenido niños ya sabe que no puede llegar y que haga lo que el niño quiera, y se ven las actitudes a veces de las madres que no quieren participar en las actividades o tal vez que son

los más jóvenes son los que no quieren participar, que son penosos, que no quieren bailar con sus niños, pero es parte del círculo de familia que ellos hagan eso. (GF ATPI)

En los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), los relatos de las personas consultadas evidenciaron que las edades de la niñez pueden variar de acuerdo con la demanda de la institución, la infraestructura y el personal. En los grupos focales se expresó que algunos CDI reciben a niños y niñas a partir de los cuatro meses “...tengo bebés hasta de 4 meses, entonces es bastante interesante porque los niños aquí pasan todo el día...”(GF CDI PC y CE) y otras informantes comentaron que la atención es a partir de año y medio, “...nosotros recibimos de diferentes edades, desde año y medio...”(GF, CDI OC2).

Con relación a las condiciones de empleo de los padres, madres o referentes de familias de los niños y niñas que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) las personas consultadas compartieron que existe una diversidad de ocupaciones, algunas son personas que trabajan en oficios varios, maquilas o en empleos formales. Al respecto, una informante comentaba que “por lo menos nosotros tenemos personal de las maquilas, tenemos que hacerles una convocatoria firmada de entrada y salida, hay que hacerles dos para que les dejen [venir a las escuelas de padres]” (GF CDI OC1).

Cada CDI posee un contexto muy diverso, sin embargo, una prioridad es brindar la atención a niñez más vulnerable, tal como se comentó en un grupo focal “...trabajamos con padres de familia de escasos recursos, esa es nuestra prioridad, pero también atendemos padres de familia que tienen su trabajo formal, ellos también pueden venir y aquí los atendemos” (GF CDI OC2).

Respecto a los centros educativos, el establecimiento de las secciones de educación inicial y parvularia también suelen variar en función del recurso humano, es decir, el personal adecuado que pueda atender a la niñez, la infraestructura y los recursos, tal como se expresa en el siguiente relato: “...hay una población estudiantil de 650 alumnos aproximadamente y atiende desde kínder 4 hasta noveno grado, ambos turnos...” (GF Directores CE). La mayoría de los centros educativos cuentan con el nivel de educación parvularia, por lo que la atención generalmente inicia a partir de los cuatro o cinco años y los directores también deben conocer las características y necesidades específicas de esta población para apoyar su desarrollo integral.

En el caso de las escuelas de la modalidad de educación especial, no todas cuentan con el nivel de parvularia. Con el proceso de transformación y el nuevo modelo de atención en dichas escuelas⁵, se orienta a que los niños más pequeños se queden en espacios educativos con otros niños sin discapacidad, es decir, en centros educativos regulares más cercanos a su lugar de residencia, promoviendo así los espacios más inclusivos, como compartían algunos directores de estas escuelas “...brindamos una atención desde parvularia, niños de cinco a seis años y hasta formación laboral (GF Directores OR) En general, podemos afirmar que las atenciones educativas para la primera infancia varían según la modalidad educativa y el grado de sensibilización y convicción de las familias sobre la importancia de la atención temprana, tal como fue expresado en algunos relatos:

5 En el documento de la Propuesta de transformación. La nueva escuela, se sugiere que en el nivel de Primera Infancia “la niñez con discapacidad acceda a los espacios educativos en las escuelas de Educación Parvularia cercanos a su zona o municipio de residencia, procurando la convivencia con niños de su misma edad, con la posibilidad de ser acompañados por un familiar, a fin de garantizar la inclusión y minimizar barreras de acceso, actitudinales y de participación” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2021, p. 24). Y que la niñez con discapacidad sea matriculada en las escuelas de educación especial a partir de los cinco años cuando requiera de apoyos extensos y orientación a las familias para abordar la discapacidad.

Yo a veces les digo que en nuestros casos nunca hubo una oportunidad así y hoy nos damos cuenta que aquí y en San Salvador hasta se paga por este tipo de educación preescolar, así les vendemos la idea, es un programa gratis y se les viene a dar hasta las comunidades y tratamos de acomodarnos y a ponernos más cerca de ellos para venderles esa idea y la verdad es que es un trabajo duro pero como le digo, muchas madres sí valoran pero también hay gente que no, pero ahí vamos. (GF ATPI)

Es por esta razón, que muchos centros educativos registran, sobre todo en las zonas rurales donde no hay una incidencia de la Vía Familiar Comunitaria, un tardío ingreso a la Vía Institucional.

... lo que tenemos en educación básica de 1° a 6° grado es casi el 50% de la población estudiantil del país y todos los indicadores en negativo están en estos grados, entonces tenemos por ejemplo ingreso tardío al primer grado sin haber hecho la parvularia, tenemos sobreedad de entrada de 8, 9, 10 años entran por primera vez al primer grado... (Informante MINED 1)

Este estudio recogió elementos de la población de primera infancia, desde la experiencia de los profesionales encargados de los procesos, directamente por ser parte del personal que atiende a la niñez o por estar en un nivel estratégico como parte de los actores clave que tienen como responsabilidad diseñar y dirigir las políticas y normas de atención a la primera infancia.

En cuanto a las características expresadas por funcionarios de instituciones que velan por la primera infancia, estos expresaron la existencia “además del factor prematuridad tenemos el factor desnutrición, dentro de nuestros centros [CBI, CDI y CAPI]” (Informante ICJ). Mientras que, con relación a la condición de discapacidad, todavía la información suele ser inexacta, tal como lo dice Velásquez (2023):

No todas las instituciones gubernamentales cuentan con registros desagregados, siendo esta una limitante para el acceso a la información estadística. Por otro lado, está la demanda de estandarizar los criterios para la identificación de la condición de discapacidad. Se mencionan las entidades gubernamentales cruciales para la prestación de servicios a la población, como el Registro Nacional de Personas Naturales (RNPN), el Ministerio de Salud (MINSAL), el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MINED) y la Policía Nacional Civil (PNC), quienes poseen registros que permiten identificar la condición de discapacidad a su población usuaria, pero no necesariamente lo hacen de una forma homologada. Utilizan diferentes procedimientos para la captura de información y criterios de clasificación; de este modo, poseen niveles de subregistro diferenciados. (p. 21)

En este sentido, el MINED sigue fortaleciendo el mecanismo de registro de los datos sobre discapacidad que se suben al SIGES o en las bases de datos que se manejan a nivel de las Direcciones de Nivel, para que exista mayor precisión en el proceso y datos recolectados. Sin embargo, en los distintos grupos de informantes tanto en los datos cuantitativos recolectados en la encuesta y en los relatos de los grupos focales se evidenció que existe niñez con diagnóstico de discapacidad en los distintos servicios de atención, entre estos niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), Síndrome de Down, discapacidades motoras, entre otros.

...como CDI... nosotros tenemos ahorita 3 niños diagnosticados con autismo, dos severos y uno leve, realmente comentar que los que están que son severos se dificulta mucho, pero son muy lindos, muy tranquilos, se integran en alguna medida, no tenemos ningún problema con ellos a excepción de cuando les dan sus crisis... (GF CDI CE)

Un aspecto que surgió en la recolección de información fue que los informantes expresaron que muchas niñas y niños no viven con sus progenitores, si no al cuidado de un tercero, algunos con abuelas, tíos u otros familiares y, en el peor caso, al cuidado de conocidos. Esta situación fue comentada también en los grupos de consulta con los

representantes de los Centros de Desarrollo Infantil y directores(as) de los centros escolares, no así en los círculos de familia.

... en mi CDI son como unas 5 familias que están afectadas por eso, la mayoría se quedó o solo con mamá o solo con papá o sin ambos, se quedaron con sus abuelos... hubo bastantes niños que manifestaban con tristeza, con llanto, a veces peleaban y estaban irritados... no están con su propia familia... (GF CDI OC)

... otro factor quizás es también como la configuración de la familia en cuanto a los niños no están con mamá con papá están como un familiar, están con una persona responsable de que probablemente también no tiene quizás las condiciones básicas como llevarlos a la escuela son uno de los factores que se han podido determinar en algunos centros escolares. (GF GP PC)

...lo de los niños que han quedado en abandono, digo abandono porque quedan con un pariente que pues se tiene que hacer cargo de ellos porque no le queda de otra. (GF Directores PC y OC)

...en el caso de aquí de mi CDI son como unas 5 familias que están afectadas por eso, la mayoría se quedó o solo con mamá o solo con papá o sin ambos, se quedaron con sus abuelos... (GF CDI OC1)

En cuanto al acceso a servicios básicos, en la mayoría de los grupos focales tanto de familia, gestores y directores proporcionaron información bastante similar. La niñez de primera infancia tiene el servicio educativo por distintas modalidades y el acceso al servicio de salud se puede hacer por unidades de salud o promotores, pero no se puede acceder a médicos de especialidad para atender situaciones que requieren interconsultas o exámenes de mayor complejidad.

...lastimosamente aquí en el departamento tampoco se cuenta con un neurólogo infantil, que pueda... brindar esa atención de manera más inmediata. Sino que debemos de referir este en la mayoría de los casos hasta San Miguel, para que puedan los niños ser pues evaluados por un neurólogo, entonces esa también situación se vuelve una barrera. (GF Sistema de apoyos territoriales)

Por otro lado, también se identificó factores como la conectividad vial, aspecto que sí incide en la calidad de vida de las familias de estudiantes con discapacidad. En las opiniones de los informantes que conocen o residen en la zona rural, se expresó que muchas calles suelen estar en mal estado y con un servicio de transporte deficiente y eso limita el desplazamiento de la niñez y, por tanto, esto se convierte en una limitante para llevar a los niños y niñas de menor edad a los servicios de atención tales como la escuela o a médicos especialistas.

Estas condiciones, tales como la ruralidad, el poco acceso a servicios de agua potable, el limitado transporte público, el mal estado de las calles, falta de recolección de desechos sólidos, mala señal de internet o telefonía, entre otros, inciden en la calidad de vida de las personas y aumentan la brecha de acceso a los servicios, siendo una barrera para la atención integral a la primera infancia y su desarrollo.

Población estudiantil con necesidades específicas de apoyo educativo

En términos de comprensión sobre la diferencia conceptual entre la discapacidad y las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), en la información recabada se puede identificar que no hay manejo total de ambos conceptos, tanto a nivel micro, es decir, en los centros educativos, a nivel territorial en los equipos de gestión pedagógica y en las direcciones del nivel central, salvo aquellos funcionarios que han estado más inmersos a las políticas de primera infancia y de educación inclusiva. Aún falta mucho por recorrer para ampliar la discusión sobre las necesidades específicas de apoyo educativo y la discapacidad.

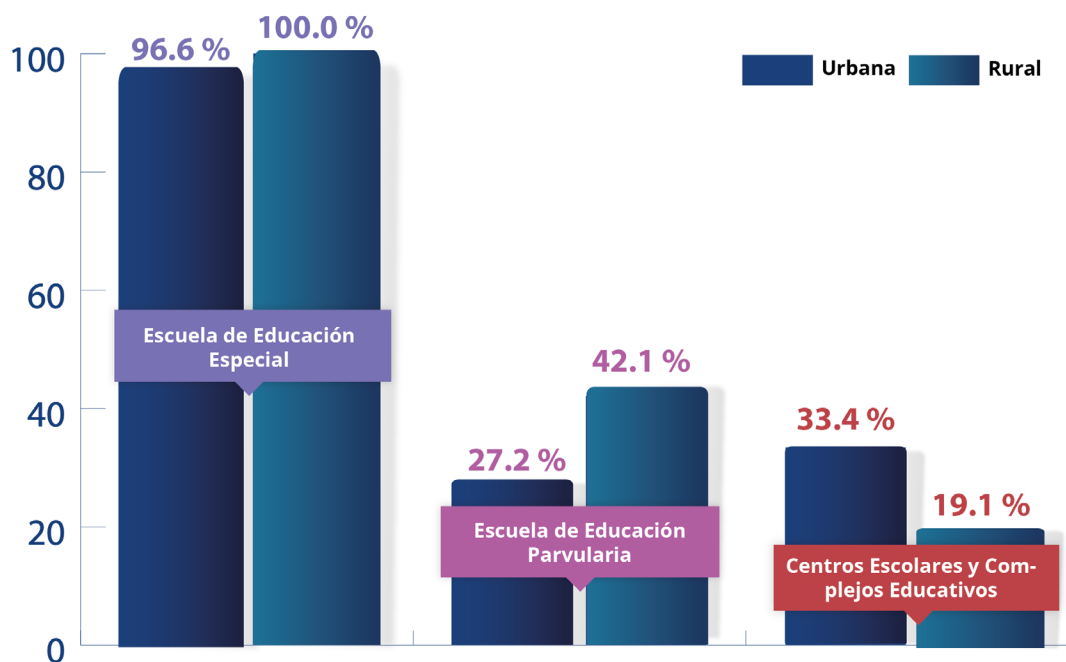
En el artículo 52 de la Ley Crecer Juntos (Asamblea Legislativa de El Salvador, 2023), se plantea que las necesidades específicas de apoyo educativo están referidas dificultades de aprendizaje, altas capacidades o la incorporación tardía al sistema educativo lo cual puede incidir en el proceso de inclusión de la niñez en edades tempranas. Para las autoridades de las instituciones que trabajan con el tema de la primera infancia, hay claridad que muchos factores que se ven y que impactan el desarrollo de la niñez.

...cuando nosotros empezamos a hablar del tema de necesidades específicas de apoyo educativo y ponemos sobre la mesa con nuestro personal todo este abanico de situaciones: niñez migrante, desplazamiento forzado, altas capacidades, niños que viven con adolescentes, niños que viven con personas adultas mayores porque sus papás están en el extranjero, o sea un montón de elementos que al final condicionan una necesidad específica de apoyo educativo que no es discapacidad. (Informante ICJ)

Sobre las necesidades específicas de apoyo educativo de la población estudiantil de primera infancia a nivel nacional, el 96.6% de los docentes de las escuelas de educación especial de la zona urbana expresaron que sí tienen estudiantes con esas necesidades en el aula, y en la zona rural, el 100 % de docentes. Mientras que en las escuelas de educación parvularia de la zona rural reportan un mayor porcentaje de estudiantes con alguna necesidad específica, 42.1% y en la zona urbana el 27.2%.

En los centros escolares y complejos educativos los docentes de la zona urbana reportan una mayor presencia de estudiantes con alguna necesidad específica de apoyo educativo, el 33.4% y en la zona rural, el 19.1%, como se detalla en el Gráfico 11.

Gráfico 11. Porcentaje de docentes que reportan estudiantes con diagnóstico de alguna necesidad específica de apoyo educativo a nivel nacional por tipo de centro educativo y zona geográfica.



Nota. Elaboración propia 2024.

Adicionalmente, se consultó a los docentes que manifestaron tener niñas o niños con alguna necesidad específica de apoyo educativo diagnosticada y entre las necesidades específicas que se consultaron en la encuesta estuvieron: altas capacidades, Trastorno del Espectro Autista, problemas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad u otros.

Se logró identificar que, en la Escuela de Educación Especial, las niñas presentan un porcentaje significativamente mayor de diagnósticos de altas capacidades, mientras que los niños predominan en los demás tipos de condiciones. En la Escuela de Educación Parvularia, las niñas tienen un porcentaje superior de diagnósticos de Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), en tanto que los niños superan en otros diagnósticos. Finalmente, en los Centros Escolares y Complejos Educativos, los niños registran los porcentajes más elevados en el resto de necesidades específicas de apoyo tomadas en cuenta. A continuación, en la Tabla 22 se puede conocer los datos nacionales por tipos de centro educativo: Escuela de Educación Especial, Escuela de Educación Parvularia y, Centros Escolares y Complejos Educativos; y sexo.

Tabla 22. Porcentaje niños y niñas en aula con necesidades específicas de apoyo educativo por tipo de centro educativo y sexo a nivel nacional.

Necesidades específicas de apoyo (NEAE)	Tipo de centro educativo					
	Escuela de Educación Especial		Escuela de Educación Parvularia		Centros Escolares y Complejos Educativos	
	F	M	F	M	F	M
Trastorno del Espectro del Autismo	55.7%	88.5%	17.1%	47.0%	13.7%	32.3%
Altas capacidades	9.8%	4.9%	6.0%	11.1%	10.5%	12.2%
Problemas de aprendizaje	50.8%	57.4%	23.1%	27.4%	44.4%	52.6%
Trastorno del Déficit de Atención e Hiperactividad	27.9%	52.5%	15.4%	7.7%	21.2%	33.0%

Nota. Elaboración propia 2024. F: Femenino y M: Masculino

Población estudiantil con discapacidad

En relación con la atención de estudiantes con discapacidad en la primera infancia, en la encuesta los docentes expresaron la presencia en sus aulas de estudiantes matriculados con alguna condición de discapacidad y que ha sido previamente diagnosticada por un médico o equipo multidisciplinar.

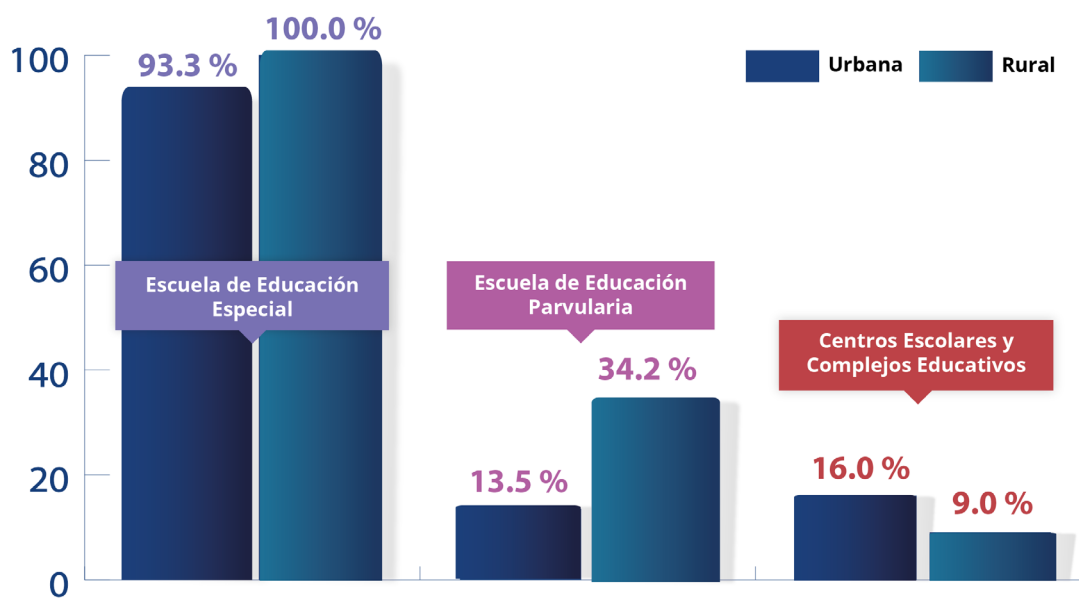
A nivel nacional, los docentes de las Escuelas de Educación Parvularia y de Centros Escolares y Complejos Educativos tienden a tener un porcentaje similar de población estudiantil con discapacidad de primera infancia, que pre-

viamente ha sido diagnosticada por un médico o equipo multidisciplinar. A diferencia de las escuelas de educación especial, que el criterio para ingresar a este centro educativo es precisamente tener una discapacidad intelectual, tal como lo establece el MINED (2016) en sus Orientaciones Técnicas y Administrativas:

En el contexto educativo salvadoreño, la Escuela de Educación Especial es un centro educativo que brinda una atención educativa específica permanente o transitoria a la población estudiantil en condición de discapacidad intelectual, dando respuesta a sus características y necesidades individuales; con lo cual se busca favorecer la formación de competencias académicas y funcionales para lograr su plena participación en la comunidad. (p. 10)

A continuación, se presenta el detalle de los datos obtenidos a nivel nacional.

Gráfico 12. Porcentaje de docentes que reportan estudiantes con diagnóstico de discapacidad a nivel nacional por tipo de centro educativo y zona geográfica.



Nota. Elaboración propia 2024.

Por otra parte, a estos docentes se les consultó en la encuesta sobre el tipo de discapacidad de los estudiantes: discapacidad física, auditiva, visual, intelectual o múltiple. Se analizaron los datos segmentados por sexo, niños y niñas y por tipo de centro educativo: Escuela de Educación Especial, Escuela de Educación Parvularia y Centros Escolares y Complejos Educativos. Mientras que, en las escuelas de la modalidad de educación especial el porcentaje más alto de niños y niñas presenta discapacidad intelectual, seguido de estudiantes con discapacidad múltiple, como se muestra en la Tabla 23.

Tabla 23. Porcentaje de estudiantes con discapacidad a nivel nacional, según sexo y tipo de discapacidad.

Tipo de Discapacidad	Tipo de centro educativo					
	Escuela de Educa- ción Especial		Escuela de Educación Parvularia		Centros Escolares y Complejos Educati- vos	
	F	M	F	M	F	M
Física	22.0%	32.0%	6.3%	20.3%	16.6%	18.0%
Auditiva	8.5%	8.5%	1.6%	6.3%	6.6%	7.1%
Visual	10.2%	10.2%	6.3%	6.3%	12.8%	10.4%
Intelectual	76.3%	84.7%	15.6%	15.6%	25.6%	33.2%
Múltiple	32.2%	40.7%	12.8%	14.7%	12.8%	14.7%

Nota. Elaboración propia 2024.

En las Escuelas de Educación Parvularia, el tipo de discapacidad con mayor presencia es la discapacidad física, específicamente en niños. También se observa un alto porcentaje de estudiantes con discapacidad intelectual y múltiple para niños y niñas de manera similar. Respecto a los centros escolares y complejos educativos, los tipos de discapacidad más frecuentes son la discapacidad intelectual, la física y la múltiple. En cada tipo de discapacidad, se observa una ligera disparidad, con más niños que niñas.

Según los datos presentados, se observa que la población con discapacidad que accede a los servicios de atención a la primera infancia es diversa y se registra en los sistemas de información oficiales. Sin embargo, a veces el dato no siempre es confiable, porque no se cuenta con un diagnóstico y quienes atienden a niños comparten la información, bajo la experiencia y datos que poseen, como expresa una funcionaria del Ministerio de Educación «...tenemos que seguir trabajando por ser más detallistas en toda la caracterización de los niños y niñas, hay información de algunas características, pero quizás algunas con más a ojo de buen cubero de lo que el maestro conoce...» (Informe MINED 1).

En lo que respecta a la Vía Familiar Comunitaria, los asistentes técnicos de primera infancia (ATPI) llenan una ficha y de ahí trasladan la información al Sistema de Información para la Gestión Educativa Salvadoreña conocido mejor por sus siglas como SIGES. Cuando la discapacidad es más visible tal como la ceguera, parálisis cerebral, Síndrome de Down, estas se pueden registrar sin mayor necesidad de diagnóstico. En cuanto al trastorno del espectro autista (TEA), discapacidad intelectual, sordera u otras condiciones menos visibles, se requiere diagnóstico y el proceso para obtenerlo es más largo. Y el dato se puede compartir en el sistema bajo la opinión del profesional que atiende al niño o niña y es por esta razón que las bases de datos pueden ofrecer una información no tan confiable.

... creo que tenemos que avanzar y es siempre un desafío el registro, pero el mayor desafío es una vez hecho el registro, si cumplimos esa condición de que la información que subimos es más acertada, que no sea a ojo de buen cubero, sino que tenga más elementos, una vez registrada la información lo más importante es el cómo la usamos... (Informante MINED 1)

En la consulta desarrollada a diferentes informantes, se logró constatar que en la actualidad las barreras para la inclusión de la niñez con discapacidad son menos frecuente en los niños y niñas de menor edad. En los Círculos de Familia (CF), los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y centros educativos existe presencia de niñez con alguna condición específica y son incluidos en las actividades y en la dotación de recursos, tales como los dispositivos electrónicos (tablets) en los niveles educativos correspondientes.

En los Círculos de Familia, a pesar de no contar con una orientación clara sobre cómo abordar al niño o niña con discapacidad, las ATPI desarrollan las rutinas y tratan la manera de incluirlos en el grupo. Al respecto, un informante compartía que:

...tengo dos niños que tienen síndrome Down, entonces yo las incluyo. En realidad, uno tendría que tener especialidad para ellas, pero en realidad las mamás las incluyen como si fueran ellas niñas normales, y digamos si vamos a colorear o algo ella me dice que le dé la página porque la niña lo va a hacer, entonces yo las incluyó así. (GF ATPI)

En los Centros de Desarrollo Infantil, la atención a la niñez con discapacidad es usual y dada la experiencia del personal que labora en estas instancias, ya cuentan con alianzas para hacer referencia a centros de rehabilitación, instituciones de salud, entre otros.

...gracias al apoyo que nos brinda la Unidad de Salud el año pasado estuvo dando seguimiento el psicólogo en algunos casos, tuvimos dos casos, un problema mental leve y a este niño lo referimos al COR de la Escuela Especial y el niño iba para recibir sus clases y retornaba al CDI nuevamente. En el caso de otro niño con hiperactividad el psicólogo lo refirió. (GF CDI CE)

Las profesionales de las diferentes vías de atención, al identificar que hay niños o niñas con alguna alerta, proceden a dialogar con la familia, para buscar los apoyos necesarios y hacer un trabajo conjunto con instituciones del sistema de salud a fin de garantizar una atención oportuna e integral de la niñez. Sin embargo, en los grupos focales con los centros de desarrollo infantil, se expresó que la barrera de atención a niñez con discapacidad suelen ser la familia, debido a la negación que suele pasar en reconocer la condición del niño o niña, como comentaba una de las informantes:

He tenido en crisis a algunas mamás cuando ya vienen con diagnóstico de los niños, ...me toca atenderlas a ellas también cuando ya vienen con diagnóstico del ISRI, del neurólogo, pero ya empezando el proceso van a las terapias, y ya es más fácil ... pero más que una barrera yo pienso que es la dificultad de los padres de aceptar una condición diferente de su hijo o hija (GF CDI CE)

Por otra parte, en los centros educativos, existe una dualidad en el proceso de atención de la niñez con discapacidad. Aún es persistente el modelo de rehabilitación en los equipos docentes, ya que se piensa que la niñez con discapacidad debe ser atendida en lugares especializados, que las escuelas de educación especial son pocas y que es un desafío incluir a la niñez en el aula regular. A pesar de esto, son conscientes que la matrícula a niñas y niños con discapacidad no se puede negar. Y con base en las buenas intenciones algunos directores tratan de buscar soluciones y resuelven según consideran conveniente. En la investigación, se encontró que existen instituciones donde se han creado aulas de educación especial para dar respuesta ante la necesidad de familias que tienen niños con discapaci-

dad y no poseen la capacidad de ir a las escuelas de educación especial por un servicio de transporte deficiente o por una situación económica que no permite desplazarse con la frecuencia que requiere ir a las clases.

...en nuestro centro educativo tenemos desde parvularia a noveno grado y de hecho tenemos también dos secciones de educación especial, ... una de las limitantes ... es que ... los padres de familia no quieren que los niños permanezcan tres años en parvularia... (GF Directores OR)

En otros centros educativos, la atención a la niñez con discapacidad se auxilia del Docente de Apoyo a la Inclusión Educativa (DAIE), servicio enfocado a apoyar a los docentes que requieren orientaciones para trabajar con la niñez con necesidades específicas de apoyo educativo o discapacidad. Cabe destacar, tal como se ha comentado anteriormente, que este docente no es un recurso disponible en todos los centros⁶, existen departamentos donde sí está más extendido el servicio, mientras que en otros aún no se ha podido instalar, debido a múltiples factores:

...yo veo hay varias aristas ahí, que se deben de tocar... garantizar la estabilidad laboral del docente de apoyo a la inclusión... [que] no depende de las departamentales, sino que depende de los directores, de las necesidades del centro escolar, ... [también se necesita] garantizar que el mismo docente de apoyo que ya tiene... formación [continúe] el siguiente año... (GF DAI)

...nuestros directores no han comprendido la figura del DAI, [es necesario que el DAI] esté en las instituciones de primera infancia, por ejemplo, en las parvularias debería de existir un apoyo de esta naturaleza porque están llegando... niños con una diversidad de condiciones no solamente ciegos, sordos, con autismo, síndrome de Down, etcétera, y hay una carestía de docentes de apoyo a la inclusión en este nivel y otros apoyos... (GF Sistema de apoyos territoriales)

Sobre este servicio, los directores consideran que la formación brindada a los Docentes de Apoyo a la Inclusión Educativa es valiosa, por lo que sería oportuno que fueran extendidas a docentes que atienden niñez con alguna condición en específico:

...las capacitaciones que les están dando a las maestras DAI sería bueno que la extendieran a las escuelas que no tenemos maestra DAI para poder enviar una maestra que se fortalezca en estas capacitaciones y luego pueda reproducir en la escuela... (GF Directores OR y PC).

Otro aspecto a considerar para la atención a niñez con discapacidad es la sobrepoblación de estudiantes en las aulas de clases, lo que limita la atención adecuada a la niñez, sobre todo en aquellos casos que el estudiante necesita adecuaciones curriculares, espacio en el aula, atención más directa, entre otros factores.

...en el inicial, de que se recarga mucho a la maestra, con más de veinticinco niños para ella solita y los niños son muy tremendos, pero el año pasado ya tenía 23 niños, tienen 25 para ella solita, siento yo que es demasiado para recargar tanto a una sola maestra y a veces cuando le toca capacitación a ella le atienden maestras que no están capacitadas para atender esos niños... (GF Familias OC)



6 De acuerdo con los datos proporcionados por el MINED, en 2024 se cuenta con 703 docentes de apoyo a la inclusión educativa a nivel nacional (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2024) y hay más de cinco mil centros educativos.

Las familias consultadas agradecen la dedicación y esmero de aquellos docentes que sí atienden a la niñez, sin importar cantidad de niños y niñas, inclusión de niñez con discapacidad u otras situaciones. Se valora que han tomado el reto, sabiendo que los recursos y las condiciones del aula no son las óptimas, “ahorita ella [la docente] tiene 39 alumnos en su salón de todos los niños, mi hija es la única que tiene una condición entonces, se parte para todo pues, porque tampoco desentiende a los demás alumnos” (GF Familias OR). La actitud docente es clave para hacer que el niño o niña se sienta bien y atendido:

...mi niño que va a tercer grado, él tampoco hablaba y yo le expliqué a la maestra y entendí que tenía miedo que le hiciera bullying, pero a los maestros a todos les indiqué y trataron la manera de ayudarlo ...siempre hubo apoyo. Y también ya le contamos porque lo llevé a terapia de lenguaje y ya habla bien (GF Familias OR)

Por otra parte, la discriminación por situación de discapacidad también sigue siendo un factor de exclusión, en ocasiones la familia es una de las primeras barreras para incluir a la niñez en los espacios de atención, ya sea de la vía familiar comunitaria o en la vía institucional, y también los centros educativos, ya que se sigue considerando que la discapacidad únicamente se debe abordar por especialistas.

...yo pienso que es hacerle como conciencia a todas las escuelas... de que ellos también pueden agarrar a estos niños, no solo decir no y más llévelo al H. [centro escolar regular] que ahí hay especialistas... entonces yo siento que es ahí el llamado a la conciencia de que todos los centros pueden agarrar estos niños [con discapacidad] ... (GF Sistema de apoyos territoriales)

También existen experiencias negativas en los intentos de inclusión que hacen que las familias y en la negación del derecho a la matrícula:

...no hay escuelas directamente especializadas para niños con principios de autismo, porque yo tengo un sobrino que tiene principios de autismo y en ninguna escuela me lo va agarrar ¿y qué pasa qué le dicen a uno, llévelo a la escuela especial?, pero la escuela especial no los quiere agarrar porque no son niños directamente con el gran problema y de incapacidad porque no es muy grave, pero la escuela dice, “no, no se lo podemos agarrar porque tiene un nivel de autismo”. Entonces ¿dónde está la inclusión? (GF Familias OC)

...al principio cuando íbamos a kínder 4 me lo rechazaron. Yo me sentí mal cuando el maestro me dijo que lleve los documentos, ella sin conocerme me dijo de buenas a primeras que no me iba a matricular a mi niño porque “yo no voy a estar dando clases y su niño yo lo voy a andar siguiendo afuera...” (GF Familias PC)

Las experiencias compartidas de las madres a otras madres que han sorteado las barreras con sus hijos/as con discapacidad, favorece la identificación de los apoyos para poder avanzar y encontrar alternativas en centros escolares que verdaderamente promuevan la inclusión educativa.

Otras poblaciones vulnerables

En cuanto a los avances en la inclusión educativa, los funcionarios del MINED expresan que se han logrado registrar aquellas alertas que pueden ser una barrera para que el niño o niña logre un desarrollo pleno.

...en Primera Infancia si se ha logrado desarrollar todo el tema de las alertas en el desarrollo, ... cuando un niño una niña se sale de la norma; que puede ser que una condición de rezago en el desarrollo, por múltiples razones, a veces porque están privados de estímulos y de posibilidades en el ambiente socio familiar del que proviene el niño. (Informante MINED 2)

Respecto al rezago educativo, hay una preocupación por parte de los responsables de la educación básica del MINED, en las que se evidencia una gran necesidad de equiparar todos los esfuerzos políticos y programáticos para lograr eliminar las barreras existentes. Según datos de la Dirección de Educación Básica, el 50% de toda la población estudiantil del país se encuentra en los grados de primero a sexto y de los cuales, la niñez en primera infancia cursa los primeros dos o tres (primer, segundo y tercer grado). Sin embargo, es inquietante que los indicadores en negativo son en esta etapa escolar, debido a que existe un ingreso tardío en el primer grado y muchos niños y niñas inician su escolaridad sin haber cursado la parvularia, esto genera sobreedad y deserción, además de provocar rezago en los siguientes grados.

... existe un ingreso tardío al primer grado sin haber hecho la parvularia, tenemos sobreedad de entrada de 8, 9, 10 años entran por primera vez al primer grado...es como un 14% de todo el grupo que está en primer grado ...la repetición y deserción en el primer grado, luego la sobreedad que se va generando por esta repetición en el 2º y 3º grado que no permite las condiciones de aprendizaje básico, principalmente en las habilidades de lecto-escritura y las habilidades de razonamiento lógico-matemático. (Informante MINED 1)

A esto puede sumarse que, por un ingreso tardío, la adquisición de las competencias lectoras y de lógica matemática, requieren una especial atención, lo que muchas veces puede ser limitada porque los docentes suelen trabajar bajo metodologías tradicionales y al encontrarse con problemas de aprendizaje tales como la dislexia, discalculia o disgrafía, los retos suelen ser más abrumadores y pocos docentes aceptan a estudiantes con estas condiciones, tal como se puede interpretar en este relato:

La verdad a mí pensar, está bastante bien [la atención del DAI] porque si no, no lo excluye y también parte de ese apoyo del maestro me ha encantado porque lo ha incluido ahí, o sea, tiene problemas de aprendizaje, dislexia, déficit de atención. (GF Familias OC)

[algunas barreras son] ...la actitud de algunos docentes, el acceso a nivel por distancias geográficas, docentes en algunos casos con prácticas pedagógicas tradicionales. Importancia del tema de las metodologías didácticas que muchas veces no son coherentes a las edades. (GF GP OC)

Por tanto, las necesidades específicas de apoyo educativo y su abordaje dependen en gran medida de la calidad de formación o disposición que el docente posea para atender a los niños y niñas, un ejemplo de esto es el comentario de una madre de familia “mi niño es de segundo año ..., cuando entró era bien activo, no le hacía caso a nadie (...) sacaba los juguetes y no ponía atención, solo se dedicaba a jugar, yo le agradezco a seño (...) porque ella nos ha ayudado” (GF Familias PC).

Sin embargo, es necesario enfatizar, que el manejo de las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) son un elemento fundamental en la formación docente, por lo que se vuelve un reto para el modelo de atención integral a la primera infancia, garantizar que los docentes que están atendiendo este nivel educativo cumplan con un perfil idóneo para el apoyo y atención de la niñez con las NEAE.

Por otro lado, para los estudiantes que presentan altas capacidades, todavía no hay definido un abordaje, no se ha desarrollado formación a docentes y todavía el MINED no cuenta con una estrategia específica para su atención. También otro grupo en riesgo de exclusión educativa son las niñas y niños migrantes o niñez retornada. Esta es otra preocupación para las autoridades de primera infancia, tal como lo expresan algunos relatos:

...El Salvador no tiene que pensar solo en el hecho de la discapacidad [en lo que respecta a la educación inclusiva], por ejemplo, tenemos un gran volumen de población en primera infancia migrante retornada que se desconectó del sistema educativo o que nunca lo tocó o que nunca tocó una modalidad de atención a primera

infancia, ahora después de todo el tema de la mejora en las condiciones de seguridad hay otras posibilidades de entrar a territorios donde no había otras modalidades...(Informante ICJ)

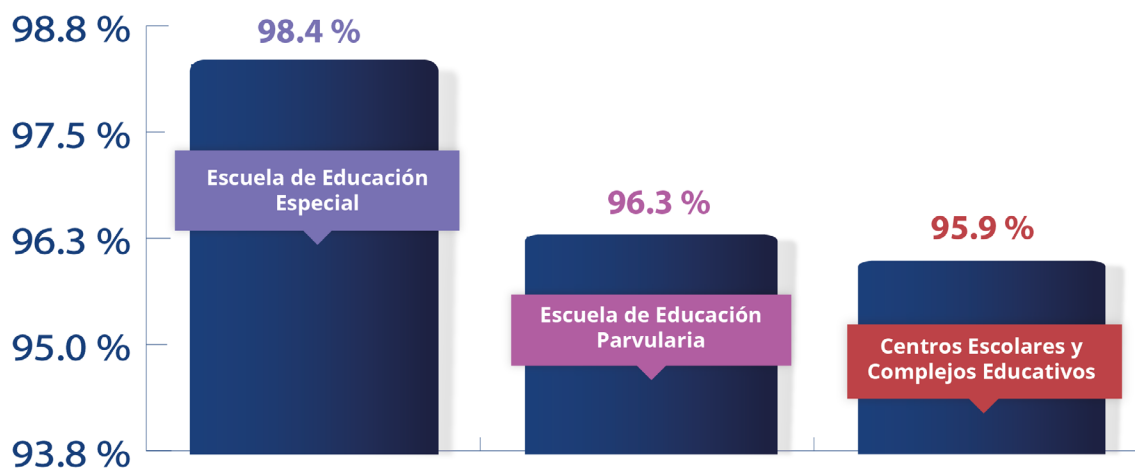
Esta población es atendida a través de proyectos gestionados por CONAPINA (Consejo Nacional de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia), los cuales no fueron abordados en esta investigación.

Adecuaciones curriculares

El currículo es fundamental en la educación de cualquier país, orienta cómo se desarrollarán los aprendizajes en el sistema educativo, definiendo los niveles en que se implementará, las competencias y habilidades que se promoverán, el perfil del ciudadano que se formará, entre otros. Actualmente en El Salvador se está desarrollando una reforma educativa, que tiene como pilares del currículo: articulación de actores, diseño y desarrollo curricular, formación docente, asesoramiento educativo, evaluación de los aprendizajes y visión de desarrollo social. Esta reforma tiene a su base el dar respuesta a algunos vacíos o barreras que existían en relación con el currículo, que con frecuencia se implementaba de manera rígida y sin tener en cuenta los diferentes perfiles del estudiantado, "...un currículo muy generalizado para poblaciones indígenas que hay unos programas específicos, pero creo que todavía se puede hacer más..." (Informante MINED 1).

En la encuesta, se les consultó a los docentes si realizan o no adecuaciones curriculares en el aula, como se puede observar más del 95.0% de docentes de todos los centros educativos confirmaron hacerlas tal como se muestra en el Gráfico 13.

Gráfico 13. Implementación de adecuaciones curriculares en el aula por tipo de centro educativo a nivel nacional.



Nota. Elaboración propia 2024.

Un aspecto importante del proceso de adecuación curricular es el acompañamiento que se brinda en su diseño e implementación. Al respecto, se consultó sobre la persona que realiza la revisión de las adecuaciones curriculares que se implementan para asegurar la inclusión de la primera infancia, y en la siguiente tabla se muestran las respuestas que dieron los docentes a nivel nacional.

Tabla 24. Detalle de quién realiza la revisión de las adecuaciones curriculares por tipo de centro educativo a nivel nacional.

ROL	Tipo de centro educativo	Porcentaje nacional
D	Escuela de Educación Especial	95.2%
	Escuela de Educación Parvularia	86.8%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	86.5%
GP	Escuela de Educación Especial	38.7%
	Escuela de Educación Parvularia	51.5%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	55.3%
DPI	Escuela de Educación Especial	6.5%
	Escuela de Educación Parvularia	14.2%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	16.%
ATPI	Escuela de Educación Especial	1.6%
	Escuela de Educación Parvularia	4.3%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	6.7%
Otro	Escuela de Educación especial	1.6%
	Escuela de Educación Parvularia	2.8%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	3.4%

Nota. Elaboración propia 2024. D: Director(a), GP: gestor pedagógico, DPI: colega docente de primera infancia, ATPI: asistente técnico pedagógico de primera infancia.

Por otra parte, cabe mencionar que el MINED está implementado diferentes cambios curriculares, los cuales están teniendo una buena recepción, un docente comentaba que:

...en las mallas pues para mí, pues yo las he estado viendo y me gusta mucho como se está transformando la educación del país, como les digo no lo vamos a hacer de un día para otro ni un par de años se necesita mucho más de tiempo... (GF DAI).

Así, se está tratando de dar respuesta a los diferentes desafíos que se plantean en cada nivel educativo, por ejemplo, respecto al desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de educación básica, compartían la siguiente experiencia:

...con el equipo de currículo lo que estamos haciendo es establecer las habilidades lingüísticas en la etapa emergente desde 0-3, 4-6 años y traslaparla con la etapa inicial que es propiamente ya el estudio del código y consolidarla, digamos la etapa inicial la vamos a establecer más o menos entre 6 y 8 años, otros países lo hacen de 7 a 9, nosotros lo queremos traslapar de 6, 7 y 8 años, y de 3° grado en adelante trabajar remedial con los que ya están. (Informante MINED 1)

Y en el caso de los círculos de familia, también se incorporan diferentes adecuaciones curriculares para implementarlos y desarrollar los seis momentos de la sesión: saludo, compartiendo experiencias, jugando en familia, lectura interactiva, acuerdos con la familia y evaluación (MINED, 2013). Al respecto, un informante comentaba que “... cada quien les hace las adecuaciones porque como no todos tenemos un grupo ideal de inicial 3, inicial 2 y así, sino que los tenemos integrados entonces les hacemos adecuaciones y se desarrollan momentos dentro de la clase...” (GF ATPI).

Por otra parte, también el cambio educativo que se está realizando busca trascender a las adecuaciones curriculares e incorporar el diseño universal para el aprendizaje, como estrategia para flexibilizar el currículo y hacerlo inclusivo, así uno de los funcionarios consultado planteaba que:

...el DUA no es más que tener la capacidad de tener alternativas para cada uno y en esa visión de diversidad... cuando planifico sé cómo es mi grupo y yo llevo ya las alternativas posibles, lo que hemos aprendido como maestros es a ser unilaterales, o sea tener una sola visión y para variar casi siempre solo es visual o verbal u oral sin ningún otro tipo de apoyo aun cuando no haya ningún tipo de discapacidad, pero cada niño y niña es diferente, van a aprender más con unas formas y con otras no... (Informante MINED 1)

Conocimiento de diferentes metodologías y recursos educativos para dar respuesta a las necesidades de la primera infancia

El manejo de diferentes metodologías y recursos educativos para dar respuesta a las necesidades específicas de la niñez representa un desafío. En los círculos de familia, las metodologías implementadas están basadas en las experiencias de aprendizaje que son acordes a las edades de los niños y niñas atendidos. Estas pueden ir desde la orientación para una adecuada lactancia materna, hasta el desarrollo de actividades que garanticen un correcto desarrollo cognitivo, motriz, de expresión e interacción. Estas metodologías y los recursos que se usan facilitan que tanto el responsable de familia y el niño o niña se sienta en un espacio cómodo y motivante y la brecha entre niñez que requiere más apoyos y los que no, no suele ser tan perceptible.

Por otro lado, en la vía institucional, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) están en un proceso de transición y la metodología de atención está cambiando. Con el nuevo modelo de administración, los CDI están implementando los momentos o experiencias de aprendizaje y, por lo tanto, están armonizando las rutinas de cuidados y protección con elementos educativos, siempre bajo la metodología lúdica.

En las experiencias compartidas por personal de los CDI, se logra observar una diversidad de posturas ante la atención de la niñez que presenta alguna condición específica, algunas funcionarias consideran que es necesario contar con los apoyos especializados para lograr un proceso de atención adecuado, mientras que otras profesionales, abren sus puertas y orientan en la medida de sus posibilidades.

...si el niño sale con un poco de déficits pues vamos estimulándolo; si salió siempre con déficits vamos haciendo mensual la evaluación, hago un plan y vamos a hablar con el papá para que el papá también nos ayude en casa para que él aprenda las diferentes actividades y nosotros acá también, hasta que sacamos a ese niño dejamos la evaluación ... con la nueva malla curricular nosotros siempre evaluamos ... y vamos delegando también cuando ya se sale de nuestras manos (GF CDI OC2)

En los centros educativos, la metodología se vuelve más apegada al cumplimiento de la malla curricular propuesta por el MINED para el nivel de primera infancia, en la encuesta un 95.0% y 99.0% de docentes confirmaron aplicar estrategias pedagógicas y recursos adecuados.

Para las secciones de Educación Inicial 2 y 3 y las secciones de Educación Parvularia 4, 5 y 6 años, se establece el cumplimiento de las jornadas provistas por el MINED, las cuales integran diversidad de elementos para desarrollar las áreas personal y social, de expresión, comunicación y representación y de relación con el entorno. Los equipos docentes hacen su mayor esfuerzo para seguir el lineamiento y cumplir con lo establecido:

... creo que vamos en ese proceso, pero decirle que los procesos con los niños en cuanto a las mallas, procesos educativos, pues se van acomodando las maestras, pues tienen esa habilidad para poder hacerlo y la apertura, sobre todo para poder ir modificando los espacios, aunque no se cuente con los recursos (GF DAI).

En cuanto a la transición al primer grado, desde el año 2023 se está impulsando un cambio en la propuesta educativa, que permita a la niñez transitar desde la parvularia a un primer grado sin romper drásticamente con la metodología adecuada a la primera infancia. Así, un docente comentaba que:

...me parece fabuloso el hecho de que ahora se está promoviendo mucho el juego en el aula, que prácticamente estaba, no sé por qué verdad el docente no lo hace, pero el juego en el aula todos sabemos que es bien importante y es necesario, porque el niño aprende jugando... (GF DAI)

Sin embargo, pese a la indicación del MINED, este ha sido un reto mayor por el cambio de las asignaturas a rutinas de aprendizaje, no solo para las o los docentes, sino también para concienciar a las familias, que creen que a la escuela el niño o niña solo juega.

... siento que hay capacidades en los niños que podemos aprovechar porque mi hija ahorita en 5 años se sabe la tabla del 1, del 2, del 3 y del 4, porque escucha a mi hija grande que se las está aprendiendo. Entonces me dice la maestra, “hay muchas cosas que yo tengo que parar a Sofía porque ella va mucho más adelante”, pero siento que en esa parte ...el plan de trabajo de su grado la está frenando... (GF Familias OR)

Por su parte, en algunos casos gestores pedagógicos y funcionarios afirman que la escuela regular (centros educativos) no están preparados para el trabajo con la diversidad de estudiantes, entendiéndose como diversidad aquellos niños y niñas que tienen una necesidad específica de apoyo educativo o discapacidad, tal como compartían algunos informantes:

Queremos llegar a todo mundo que trabaja con alguna modalidad de atención de niñas y niños para que conozcan el modelo [Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia] y para que vayamos precisamente desmitificando estos elementos. Primero, temas como inclusión. Segundo, temas de recursos porque estamos encasillados con los recursos, estamos casados con la visión tradicional de un aula donde hay sillitas y mesas y así tenemos que atender a nuestros niñas y niños. (Informante ICJ)

... También hace falta [la formación] para una buena parte del sector [docentes] para poder atender a las diferencias, porque desde el hecho de respetar las diferencias individuales, de desarrollo de los aprendizajes, ¿qué realizamos?... pero lastimosamente en estos procesos [la formación] no se han dado tal cual debe ser, entonces más que decir, comparado a la magnitud de la importancia que tiene la formación sobre inclusión estamos con los pañales. (GF GP PC)

A esto se le suma, lo que expresaron algunos profesionales sobre la necesidad de afrontar otro reto: niños y niñas que han quedado bajo el cuidado de familiares u otros responsables por diferentes circunstancias. Y ante eso los docentes no cuentan con una preparación que les permita afrontar las emociones de la niñez que ha quedado en desamparo, pues en muchos casos situaciones complejas que requieren no solo una intervención desde el área educativa. Al respecto, un director comentaba que:

...para mí fue algo sorprendente de tres niños que quedaron solitos porque su mamá fue detenida por el régimen, y yo informé porque de hecho quedó un niño de seis meses y quedaron solos completamente, entonces de hecho nosotros como docentes estuvimos dándole la alimentación, nos dividíamos ahí por semana pero pues después ellos tuvieron que irse a otro lado abandonaron el sistema educativo, porque pues prácticamente empezaron a trabajar los dos más pequeñitos para poder mantener su hermanito pequeño de seis meses. (GF Directores OR)

Esta situación también es visible en los círculos de familia, en las que los asistentes técnicos de primera infancia comparten que es un desafío trabajar con la niñez que está pasando una situación de este tipo.

...yo estoy trabajando en ..., ahí lamentablemente hay bastantes niños que tienen padres que se los ha llevado el régimen, entonces había una niña que al principio se había quedado con la tía, entonces ella al principio no quería hacer nada, toda indiferente, se sentaba y yo le miraba la expresión a la niña como de enojada, frustrada, tenía dos añitos... (GF ATPI)

Ante esta diversidad de situaciones es preciso retomar la necesidad de abordar temas de formación y acompañamiento relativos a las habilidades de apoyo emocional que se puedan brindar a los profesionales que trabajan con la primera infancia y ofrecer una atención integral y de calidad para la niñez que ha quedado en desamparo por el régimen de excepción. Así, un gestor pedagógico compartía que "...los niños y las niñas no están siendo atendidos emocionalmente como debería ser..." (GF GP PC) y un director planteaba que:

En mi centro escolar hemos tenido niños de cuatro y de 5 años que han quedado con un familiar ni tan cercano, ha sido un trauma bien doloroso, porque los niños desde ese momento en que quedaron con ese pariente han cambiado su conducta totalmente... viven su situación emocional no muy bien, porque un cuidador no es lo mismo que un padre de familia, hemos tenido los casos de gente que se la han llevado enfrente de los niños... otros que han visto [que]... su papá está o su mamá está esposado... (GF Directores PC y OC)

Por otra parte, los recursos educativos para responder a las necesidades de la primera infancia deben variarse y ajustarse a las edades y niveles de los programas de intervención, y a las condiciones específicas de la niñez. Durante la investigación se identificaron fuertes necesidades respecto a estos en las diferentes instancias de atención.



En cuanto a la vía familiar comunitaria, se expresó tener pocos materiales didácticos en los diversos círculos de familia. Sobre todo, en los que se realizan en varios lugares dentro de las comunidades, donde las ATPI se desplazan a los sitios más cercanos a las viviendas de los niños. La movilidad se realiza por sus propios medios, a veces con el apoyo de otras organizaciones de la zona que usan vehículos institucionales o a pie, transportando los recursos en mochilas, lo cual representa una limitación para poder llevar consigo diferentes tipos de recursos. Además, las ATPI mencionaron que a veces deben comprar algunos

materiales para realizar las actividades programadas, o las familias se organizan para suplir los requerimientos de las actividades y apoyar el trabajo de la profesional que orienta el círculo familiar.

...no es un trabajo fácil, porque como decían nos tenemos que trasladar de un lugar a otro con una mochila y nos cuesta cuando vamos en las veredas, a veces pasamos ríos, potreros, pero ahí vamos porque sabemos que nosotros estamos aportando algo porque no solo es el trabajo, sino que a veces es voluntario por el material que hay que comprar y hacer, entonces si nosotros de trabajar motricidad fina y hay que usar papel, nosotros lo compramos para que el niño sea estimulado, eso también viene de nuestro deseo de querer aportar algo a los niños... (GF ATPI)

Esta situación es diferente cuando se trabaja en instituciones, donde los recursos pueden ser resguardados y estar a disposición de los niños y niñas que se atienden, mientras que en el caso de los círculos de familia con frecuencias las ATPI movilizan los recursos a los diferentes lugares donde realizan el trabajo con la niñez de primera infancia y sus familias.

En lo que concierne a la vía institucional, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI), cuentan con una serie de recursos que son tanto para el cuidado y protección (alimentación, artículos de higiene personal) así como recursos didácticos. Actualmente, los CDI están en fase de transición, los recursos que se tienen son los que han sido heredados del anterior Instituto Salvadoreño de la Niñez y Adolescencia (ISNA) ahora Instituto Crecer Juntos. Los recursos didácticos y de estimulación, son los que se utilizan en los momentos de la jornada de atención.

Respecto a los recursos de cuidado y protección, estos son enviados por parte de las instituciones del Estado para mantener los espacios adecuados, limpios y dotar de la dieta alimenticia cumpliendo los requerimientos nutricionales adecuados. En algunos CDI se ha requerido de la compra de insumos/recursos tanto por parte de los profesionales que laboran en estos o con el apoyo de los padres o madres de familia, "...a veces también nos quedamos sin recursos como jabón de manos, papel higiénico, pero gracias a Dios que los padres de familia nos han colaborado y con eso hemos tratado de salir adelante..." (GF CDI OC1).

Pero en otros espacios de atención a la primera infancia, los referentes de familia resienten que están siendo limitados a poder otorgar apoyos a la institución y solventar los recursos de cuidado y protección que requieren los niños y niñas:

...si ellos no permiten que nosotros le llevemos, entonces que abastezcan, que no nos dejan sí, y eso, o sea, todo el año pasado y nos tuvimos que reunir para poder esté en las reuniones decir verdad este traigamos esto porque nuestros niños lo necesitan no había papel toalla, no había papel higiénico donde esas cosas ...para eso son prácticamente en todas las reuniones. (GF Familias OC)

Por lo que hay que prestar atención a los recursos vitales para una adecuada atención a la primera infancia. En cuanto a los recursos de carácter didáctico, también se requiere de dotar a los centros educativos con los materiales idóneos para el trabajo con la diversidad de condiciones de la niñez.

...estamos hablando de muchos recursos para nuestros niños ciegos, material concreto, o sea, el niño aprende con materiales concretos, necesitamos materiales de lectura o de apresto a la lectura acorde a la situación de su condición visual porque tenemos niños ciegos o con baja visión o también tenemos situaciones donde los niños no cuentan con muchas cosas para poder aprender dentro de su casa, porque a veces el niño tiene todo en la escuela, pero en la casa no lo tiene. (GF Servicios de apoyos territoriales)

Considerar la inclusión como eje medular en la primera infancia, requiere pensar que además de la producción puntual de materiales en múltiples formatos se necesita llevar a las instituciones los materiales necesarios, la formación para el buen uso y el abastecimiento en el tiempo requerido, no esperar cuando el año lectivo está por finalizar.

Tampoco contamos con material didáctico entonces a veces nosotros lo compramos de los recursos que da el padre de familia o a veces de manera personal, ellas toman a bien porque también quieren tener bonito, ellas compran el material y de esa manera es como a veces logramos solventar... (GF CDI OC1).

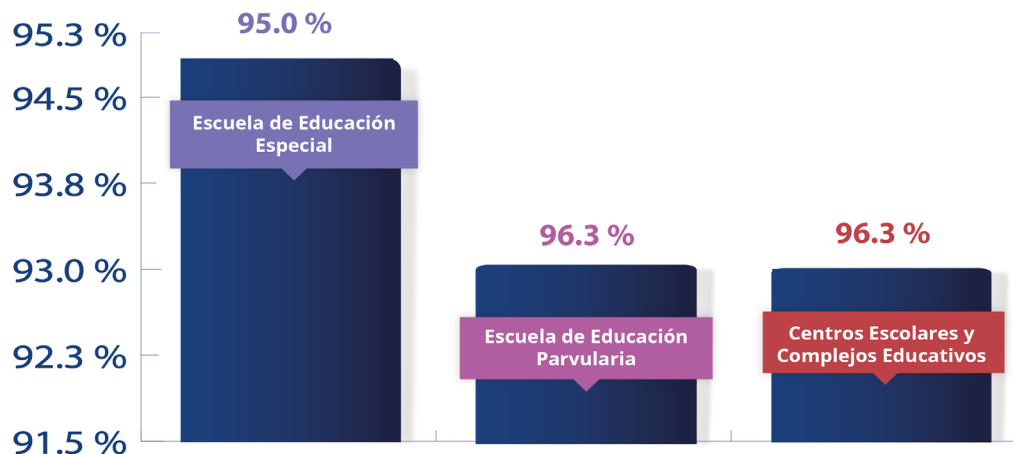
Por tanto, es necesario revisar el tema presupuestario a fin de garantizar una adecuada atención a la primera infancia y que garantice, tal como la Ley mandata, los recursos necesarios para la intervención educativa.

Evaluación de los aprendizajes

Se consultó a los docentes sobre la evaluación y registro de los avances de la población de primera infancia en las diferentes áreas de desarrollo: motora; desarrollo personal y social; expresión, comunicación y representación; y relación con el medio. Al respecto, a nivel nacional el 95.0% de los docentes de las escuelas de educación especial y las escuelas de educación Parvularia confirmaron que realizan la evaluación y registro de los avances de cada estudiante, mientras que en el caso de los docentes de centros educativos solamente lo confirmaron un 93.0%.

A continuación, se presentan los resultados por región y tipo de centros educativo en relación con la evaluación y registro de los avances que alcanza la niñez en las diferentes áreas de desarrollo. Se evidencia a nivel nacional y en todas las regiones más del 90.0% de docentes que expresan que si evalúan y registran los avances en las áreas de desarrollo, como se detalla en el Gráfico 14.

Gráfico 14. Evaluación y registro de avances en las áreas del desarrollo a nivel nacional.



Nota. Elaboración propia 2024.

Desde la experiencia de las familias en relación con la evaluación de los aprendizajes en primera infancia, estas asocian la evaluación al seguimiento del desarrollo de las habilidades y competencias del estudiantado y de las alertas del desarrollo que él o la docente realiza en el aula. Al respecto una madre de familia compartía que:

...nosotros de padres también tenemos que estar pendientes de nuestros hijos, de ver cada alerta que pasen y bueno la maestra explicaba muy bien, en mi caso me explicó cada calificación que se les daba a los niños porque fue nuevo, eran como 4 o 5 páginas donde se evaluaba... (GF Familias CE)

...a mí me explicó la maestra que como con el nuevo método se evalúan por semana y a veces no lograba cumplir mi niña con todo, pero me decía que la siguiente semana la iban a volver a evaluar, en ese caso la maestra sí estuvo bien pendiente, pero como decía la otra mamá, ayuda si los papás nos involucramos. (GF GP CE)

Los representantes de familia mostraron opiniones diferentes, sobre todo respecto al cambio del primer ciclo de educación básica, ya que ya no se evaluará con nota numérica sino con criterios cualitativos, por ejemplo, si el niño ha logrado determinada habilidad, si está en proceso o aún no lo hace. Así una madre compartía que “... antes se evaluaba de una forma y que ahora segundo grado ya no iba a ser así, de que ya iba a ser con números, pero si, no tuvimos ningún problema la seño explico bien como se iba a hacer” (GF GP OC). Mientras que otra madre de familia compartía su experiencia:

... lo único que han hecho [en primer grado] es en la evaluación que creo que es diferente, ya no los califican con notas, sino que sólo por criterios, así como en parvularia, sí han hecho eso, pero yo a veces siento que no es justo, en lo personal a mí no me parece justo porque lo evalúan a puro criterio del maestro y si el maestro no es empático con el alumno los criterios lo dicen... (GF GP PC)

2.2 Alertas del desarrollo

Identificación de las alertas del desarrollo y orientación a las familias

Las alertas del desarrollo son diferentes señales que las familias, los docentes u otros actores vinculados con la atención a la primera infancia pueden identificar sobre dificultades para alcanzar algún hito del desarrollo infantil. Dichas alertas pueden darse en cualquiera de las áreas de desarrollo motor, socioemocional, lingüístico, cognitivo, entre otros. Estas alertas pueden estar vinculadas o no a la discapacidad o a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Al respecto, un ATPI comentaba:

...cuando el niño cumple sus dos años o un año, están ahí las alertas, y cuando se identifican y vemos que no logran los indicadores de su edad, ya nosotros ahí caemos en alerta y tenemos que derivar para diagnosticar lo que el niño pueda tener, yo les digo a las compañeras que se apoyen de las unidades de salud, ya sea hasta del promotor, porque ellas tienen muchos contactos... (GF ATPI)

Estas alertas del desarrollo se deben registrar de manera periódica en el SIGES para las secciones de Parvularia 4 y 5, y en la encuesta se consultó a los docentes de dichas secciones si realizaban el registro de estas y el dato obtenido muestra que, en los tres tipos de centros educativos se evidencia que los porcentajes son muy similares, sin embargo, existe un leve incremento en los porcentajes de docentes de Parvularia 4 que siempre registran las alertas, teniendo porcentajes cercanos al 80%. Ver detalle en la Tabla 25.

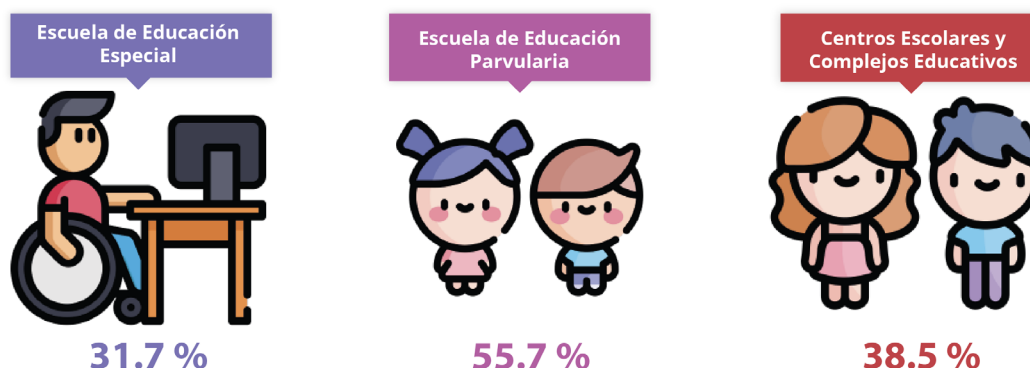
Tabla 25. Detalle de la frecuencia en que los docentes de Parvularia 4 y 5 registran las alertas del desarrollo en el SIGES, a nivel nacional, según el tipo de centro educativo.

Frecuencia	Tipo de centro educativo	Porcentaje nacional	
		Parvularia 4	Parvularia 5
Siempre	Escuela de Educación Especial	75.0%	50.0%
	Escuela de Educación Parvularia	87.1%	86.3%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	81.8%	80.6%
A veces	Escuela de Educación Especial	25.0%	8.3%
	Escuela de Educación Parvularia	9.3%	10.0%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	13.2%	13.9
Nunca	Escuela de Educación Especial	0.0%	41.7%
	Escuela de Educación Parvularia	3.6%	3.7%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	5.0%	5.4%

Nota. Elaboración propia 2024.

Por otra parte, también se le preguntó a los docentes sobre otros aspectos relacionados con el manejo, seguimiento y coordinación para dar respuesta a las alertas del desarrollo que se identificaban en la población de primera infancia. A nivel nacional, cuando se les consultó específicamente a los docentes si conocían sobre el seguimiento que las autoridades pertinentes brindan a las alertas del desarrollo que se reportan en SIGES el 31.7% de los docentes de las Escuelas de Educación Especial contestaron que sí lo conocían, de las Escuelas de Educación Parvularia respondieron el 55.7% y de los Centros Escolares y Complejos Educativos el 38.5% de los docentes también expresaron que sí lo conocían como se presenta en la siguiente figura.

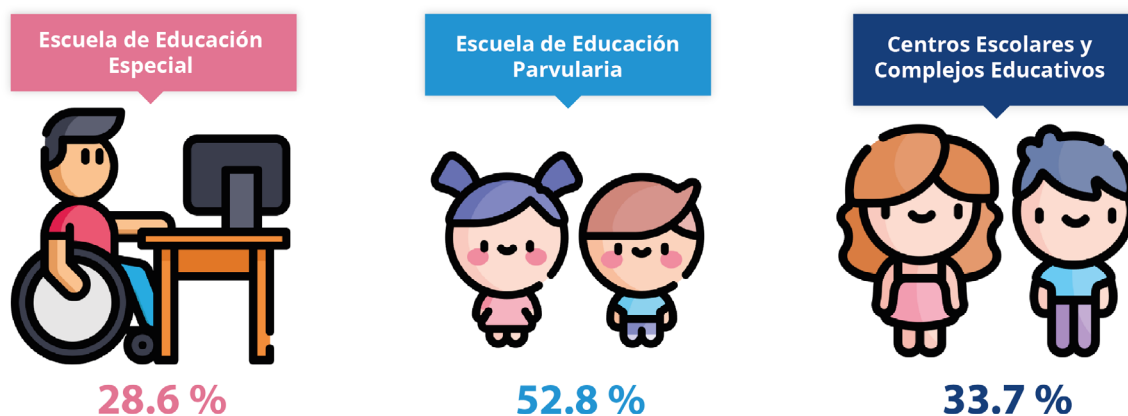
Figura 3. Conocimiento de los docentes sobre el seguimiento que hacen las autoridades de las alertas del desarrollo.



Nota. Elaboración propia 2024.

A nivel nacional, también se les consultó a los docentes participantes sobre si habían sido capacitados para implementar el protocolo de seguimiento a las alertas del desarrollo, según el tipo de centro educativo: el 28.6% de los docentes de las escuelas de educación especial, el 52.8% de las Escuelas de Educación Parvularia y el 37.7% de los docentes de los centros educativos respondieron afirmativamente como se muestra en la Figura 4. Por tanto, más del 50% de docentes que tiene conocimiento sobre el seguimiento que las autoridades le dan a las alertas y que han sido capacitados para implementar el protocolo de seguimiento a las alertas, pertenecen a las Escuelas de Educación Parvularia.

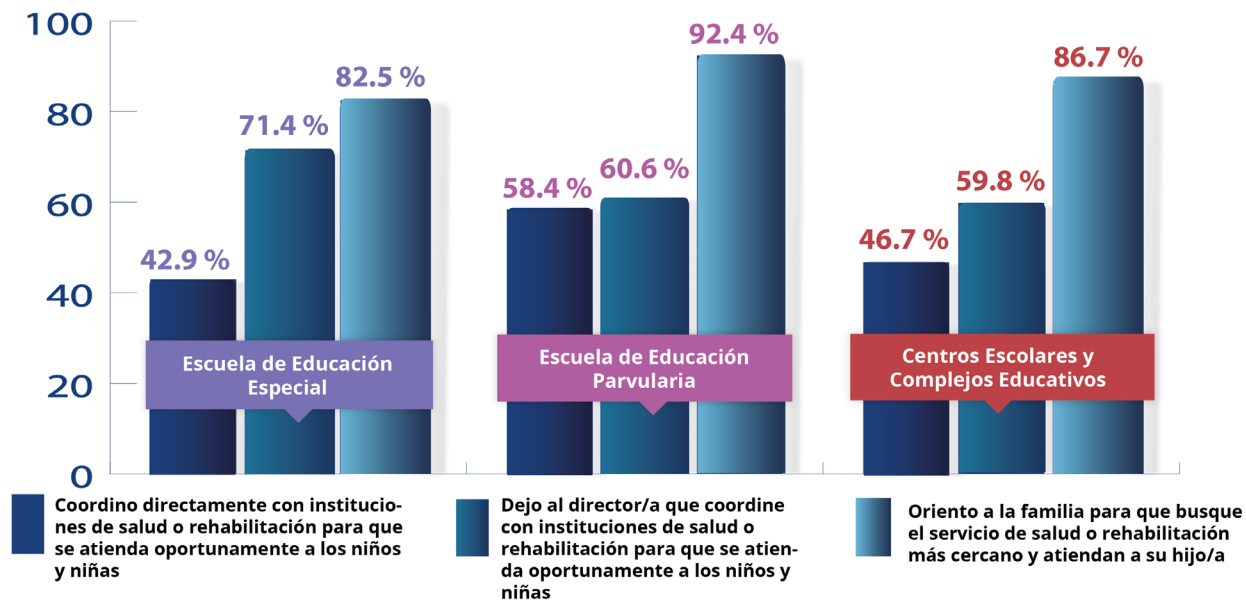
Figura 4. Porcentaje de docentes que han sido capacitados para implementar el protocolo de seguimiento a las alertas del desarrollo.



Nota. Elaboración propia 2024.

Por otra parte, cuando los docentes identifican las alertas del desarrollo realizan diferentes acciones, una de ellas es el informar y orientar a las familias para que busque el servicio de salud o rehabilitación más cercano a fin de que le brinden a la niñez la atención que requiere, más del 82% de docentes consultados a nivel nacional, respondieron que realizan dicha orientación a la familia. También los docentes realizan otras acciones al identificar las alertas del desarrollo como se detalla en el Gráfico 15.

Gráfico 15. Detalle de acciones que realizan los docentes al identificar alertas en el desarrollo a nivel nacional, según el tipo de centro educativo.



Nota. Elaboración propia 2024.

Por otra parte, al identificar una alerta del desarrollo en la primera infancia, los docentes opinaron sobre cómo se informa a las familias sobre las situaciones identificadas. Los resultados a nivel nacional sobre cómo se informa a las familias, resaltan que se realiza con un informe escrito y apoyo del director(a) en todos los centros educativos, seguido por la modalidad de un informe verbal con apoyo del director.

Tabla 26. Detalle de cómo se informa a las familias sobre las alertas del desarrollo identificadas en sus hijos(as) por tipo de centro, a nivel nacional.

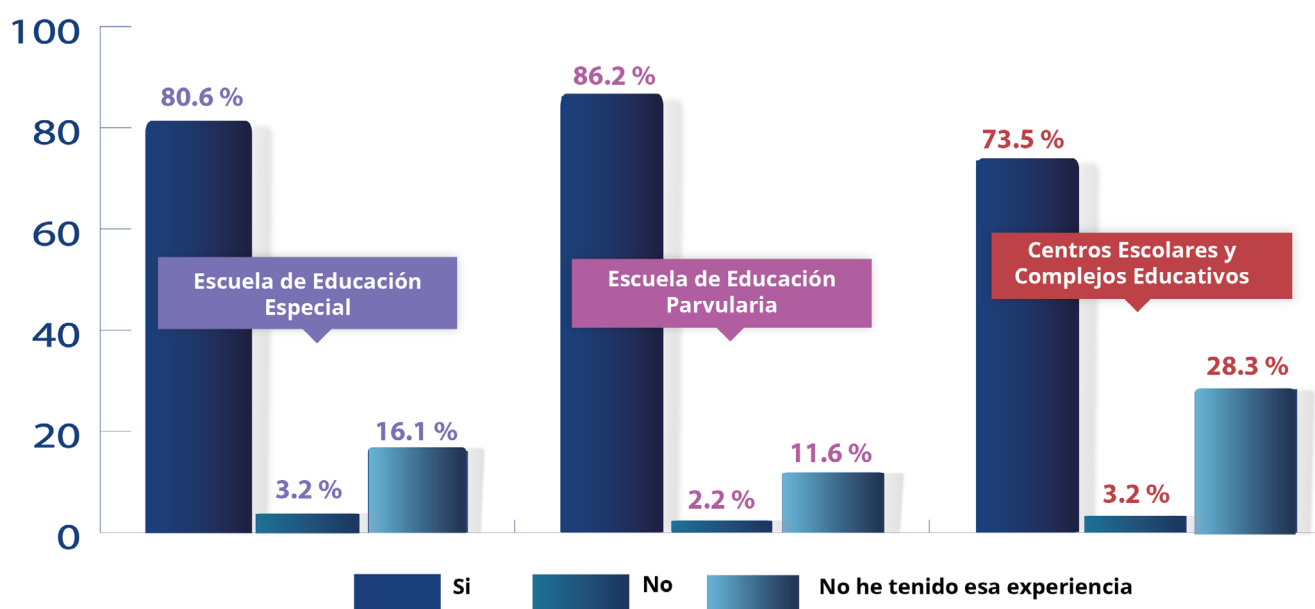
Forma de informar a familia	Tipo de centro educativo	Porcentaje nacional
Con un informe escrito y con apoyo del director(a)	Escuela de Educación especial	28.6%
	Escuela de Educación Parvularia	33.5%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	27.5%
Con un informe escrito	Escuela de Educación Especial	11.1%
	Escuela de Educación Parvularia	13.0%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	8.9%

Con un informe verbal y con apoyo del director(a)	Escuela de Educación Especial	19.0%
	Escuela de Educación Parvularia	24.2%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	21.1%
Con un informe verbal	Escuela de Educación Especial	17.5%
	Escuela de Educación Parvularia	18.1%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	16.3%
No se informa	Escuela de Educación Especial	1.6%
	Escuela de Educación Parvularia	0.5%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	1.8%
No he tenido esa experiencia	Escuela de Educación Especial	22.2%
	Escuela de Educación Parvularia	10.8%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	24.5%

Nota. Elaboración propia 2024.

Por otra parte, respecto a si se orienta a la familia sobre las alertas del desarrollo, y la comunicación y trabajo interinstitucional que se realizan para dar respuesta a dichas alertas, los docentes tenían diferentes opiniones. A continuación, en el Gráfico 16 se detalla lo que expresaron.

Gráfico 16. Detalle de la orientación que brindan los docentes a las familias sobre las alertas del desarrollo y apoyos para estas, a nivel nacional



Nota. Elaboración propia 2024.

Cabe mencionar que en este proceso de identificación de las alertas en las diferentes edades que abarca la primera infancia una oportunidad de mejora, es el poder llevar un registro de estas por un período más prolongado, pues hasta la fecha se registran hasta los 5 años, así un director compartía que:

... a veces los niños ingresan a los seis años a la parvularia y no tenemos cómo poder evaluar las alertas en esos niños podemos retomar las de 5 y 4 años, pero no las podemos introducir a SIGES es porque sí que no las tiene como tal” (GF Directores CE y OR).

Además, en este proceso de identificación y registro de las alertas en el desarrollo en el SIGES, es importante involucrar a otros actores como el Centro de orientación y recursos (COR) para su atención y seguimiento:

...identificar cuáles son las áreas de su desarrollo y en cuál se encuentran los niños en una situación de rezago o que no lo han alcanzado, y eso ha permitido también referir al COR o inclusive no solo referir, sino que enviar a los niños al MINSAL... (GF GP EI)

Los docentes de apoyo a la inclusión educativa pueden jugar un papel fundamental en la identificación de las alertas del desarrollo, pues pueden orientar a los docentes de aula en cómo detectarlas y darles seguimiento, así un DAI comentaba “...es bien importante que le demos a conocer a las compañeras de aula regular las alertas que deben tomar en cuenta, no sólo manejarlas nosotros, sino también compartirlas con ellas porque al final pues somos un equipo” (GF DAI). Además, varios DAIE destacan el aporte que se puede hacer a este proceso desde la caracterización del estudiante que debería realizar el docente de aula y que puede ser un insumo para el diagnóstico que realicen otros profesionales:

...entonces es bien importante de allí la caracterización del niño, que es muchas veces que el docente de aula no logra concretar, verdad y tener un diagnóstico eficiente para conocer las necesidades que tiene el niño para darle solución a la necesidad... (GF DAI).

Seguimiento de las alertas del desarrollo y articulación con otras instituciones

En relación con el proceso de identificación de las alertas del desarrollo, también es clave el seguimiento que se les da, así como la articulación con otros actores e instituciones para darles respuesta. Por tanto, el docente o la familia pueden identificar la alerta del desarrollo, pero no hacer un diagnóstico, y es ahí cuando entran en juego el sistema de apoyos educativos y otras instituciones del territorio para dar la atención idónea, como afirmaba uno de los informantes:

...ya les recalcamos que ellos [docentes] debían hacer una derivación, referir, verdad, todo ese proceso para que no sean ellas quiénes ni etiqueten ni diagnosticar, ni qué pues sean ellas las que hagan a los padres, verdad, esa, que les den indicaciones a los padres sin tener un diagnóstico médico y como tenemos el apoyo ahora del MINSAL... (Informante MINED 2)

Parte de este trabajo articulado para identificar y atender las alertas del desarrollo en la primera infancia, ha conllevado la elaboración de diferentes instrumentos, por ejemplo, antes se mencionaba el registro que se hace en el SIGES en el contexto educativo. Sin embargo, desde el sector salud se están haciendo otros esfuerzos, como compartía uno de los informantes:

...ahorita ya trabajamos en conjunto con el Ministerio de Salud para el primer año de vida y vamos a empezar ahora la estandarización de una herramienta para 1 a 3 años y luego vendríamos con la herramienta de 4 a 7 años

para poder homologar el tema de qué vamos a entender por un desarrollo adecuado o típico para la edad en función de estándares de desarrollo y aprendizaje que El Salvador ya definió y qué vamos a considerar a un niño con un rezago en el desarrollo y qué vamos a considerar a un niño que tiene una discapacidad... (Informante ICJ)

También hay otras alertas que están disponibles en SIGES y son las alertas tempranas ante determinadas situaciones de riesgo, y algunas de estas se podrían retomar en la atención de la primera infancia para un abordaje integral. Al respecto uno de los funcionarios entrevistados comentaba que:

...nosotros tenemos un sistema de alerta temprana a la desertión y también a la violencia, a la prevención de la violencia, entonces en la primera infancia creo que un elemento muy pero muy importante y es como el detonante es la asistencia entonces ese ausentismo del niño y que la familia no reporta nada de eso, eso tiene que ser un indicador en el sistema de alerta de tal manera de que no sea para nosotros normal... (Informante MINED 3)

Una vez identificadas las alertas del desarrollo es clave orientar a las familias para que les den seguimiento por medio de los apoyos e instituciones que están en el territorio, así una madre comentaba su experiencia:

...me han dicho mire, posiblemente tiene deficiencia en esto, pero hay que hacer no es un diagnóstico porque no soy especialista en esto, pero tenemos que buscar ayuda tenemos que buscar esto puede ir acá y al menos yo sí he recibido apoyo y siento que también ha sido como las palabras correctas... (GF Familias OR).

Una vez que se cuenta con el diagnóstico hay que continuar trabajando de la mano con las familias, a fin de aclarar las dudas que tengan, incluso los miedos u otros sentimientos que pueden surgir, así una docente comentaba que "...muchos papás incluso llevando referencia, llevando diagnóstico en la mano, al momento de llenar la matrícula no ponían la condición del niño por miedo, por desconocimiento..." (GF DAI).

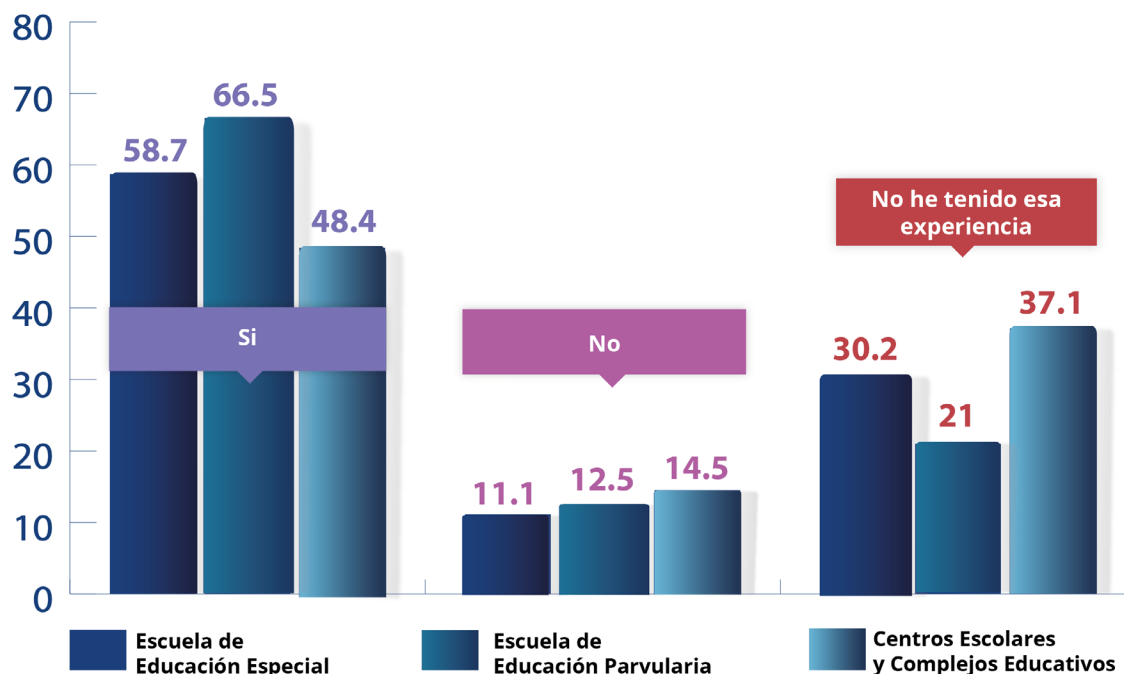
Por tanto, las alertas tempranas han facilitado en gran medida, una atención oportuna a través de la activación de todas las instituciones de atención, permitiendo un mejor abordaje tanto institucional como familiar. Al respecto, los docentes a nivel nacional comentaban que sí se establece la comunicación y colaboración con otras instituciones para atender adecuadamente las alertas del desarrollo identificadas, siendo estas unidades de salud, centros de rehabilitación u otras organizaciones claves tal como se relató en algunos grupos focales:

Existe la intersectorialidad donde hablamos de que tenemos que apoyarnos de la unidad de salud con este tipo de alertas, pero estamos de la mano con toda la comunidad: la policía, iglesias, unidades de salud, escuelas alrededor, ADESCOS, entonces estamos trabajando con toda la comunidad. (GF ATPI)

Ya gestioné con la Unidad de Salud y ya tengo programado y va a venir la psicóloga para que nos dé la evaluación y ella va a mandar a niños que necesiten apoyo y si no pues nosotros seguiremos aquí con los niños apoyándoles en las áreas que ellos necesiten. (GF CDI OCC)

A continuación, en el Gráfico 17 se muestra la opinión docente, sobre la frecuencia de comunicaciones con instituciones para abordar cualquier alerta del desarrollo que se identifica en los estudiantes.

Gráfico 17. Detalle de la comunicación y colaboración que se desarrolla con otras instituciones para la atención adecuada de las alertas del desarrollo identificadas, a nivel nacional.



Nota. Elaboración propia 2024.

Ante estos hallazgos, se podría afirmar que la articulación entre instituciones (salud, educación, rehabilitación, jurídicas, etc.) es parte de las acciones cotidianas para responder a las alertas, quizá faltará fortalecer los mecanismos para agilizar las respuestas de atención, pero la conciencia sobre la necesidad de trabajar coordinada ha iniciado.

2.3 Otras modalidades de la atención educativa a la primera infancia

Centros de Desarrollo infantil

Los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) son parte de la Vía Institucional y atiende a la población de primera infancia de los 0 a los 4 años, dichos centros están bajo la dirección del MINED desde 2022. Y en el marco de la Ley Crecer Juntos y el modelo de atención integral a la primera infancia "...los CDI pasarán a ser CAPI. Eso es como todo el proceso que ha venido [desarrollándose], ellos vienen de ser CDI, pasan con educación, pero sin ninguna orientación..." (Informante DDE2). Esta transición también la confirmaron otros actores, que comentaron que ahora varios CDI han pasado a otros espacios físicos porque les están interviniendo la infraestructura o porque se ubicarán en un centro educativo. Además, la transición al nuevo modelo de atención de la niñez ha cambiado radicalmente las rutinas que ellos desarrollaban cuando estaban bajo la anterior modalidad:

La situación es que estamos en un proceso de transición porque con este son tres años desde que los CDI han pasado a ser parte del Ministerio, pero hay ciertos vacíos todavía en cuanto a cómo van a funcionar, puesto que ellos tienen una rutina de desarrollo de cada espacio en donde se apega más a los cuidados y protección... (GF CDI)

Por tanto, los cambios que se están dando en los CDI van más allá de la infraestructura, ya que también se están haciendo propuestas para que la atención educativa que se brinda tenga en cuenta las características y necesidades de la población que atiende. Así, una persona comentaba:

...en el diseño de la planificación, en el diseño de cómo trabajar los momentos dentro de un CDI, no vieron la parte de cuidado y protección solo la parte educativa, eso es el meollo del problema porque esa parte no se ha considerado dentro del planteamiento dentro del diseño... (Informante DDE2).

Estos cambios son un reto, ya que no solo hay que tener en cuenta el componente de cuidados sino también educativo, una informante compartía sobre cómo se desarrolla la jornada en el CDI:

Los niños tienen sus hábitos higiénicos, lavarse las manos, recalamos bastante en eso, tratamos de tener esa rutina y sabemos que es muy importante y esencial para los niños. Luego, los niños desayunan, ahí va la oración porque también inculcamos valores en los niños; luego nuevamente nos vamos a los hábitos higiénicos, luego tenemos saludo y bienvenida con los niños, aquí realizamos diferentes actividades: oración, cantos, saludamos al día; también tenemos las experiencias de desarrollo, eso sigue después sobre la malla curricular (GF CDI OC2)

Lastimosamente no contamos con los recursos necesarios para las demandas que tenemos día a día, nos hacen falta muchísimas cosas que nos dejaron pendientes, tenemos por ejemplo la cocina que solo se colocó lavamanos y es un aula, no hay para conectar las refrigeradoras en donde se resguarda la comida de nuestros niños y niñas porque solo tiene un toma corriente entonces no podemos saturarla. (GF CDI CE)

En cuanto a los recursos y espacios de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) los equipos profesionales, equipos técnicos y referentes de familia manifestaron la limitación existente en suministros y en las condiciones de los espacios:

Es bastante completo el servicio que se les da en general, tenemos muchos inconvenientes como toda institución, recursos humanos, financieros, materiales, didácticos, todo eso nos toca ver cómo le hacemos porque no contamos con la parte financiera, que venga alguien y nos dé bonos de funcionamiento para las instituciones, pero así se les brinda el servicio dentro de lo que se puede, aunque algunas veces hemos tenido problemas con la alimentación, no vienen los alimentos completos, no vienen a tiempo, el menú es uno pero no se logra porque no hay cierto ingrediente, son varias cosas. (GF CDI OC2)

...antes era de ISNA [el CDI] y se colaboraba, ya que se hizo ese cambio de gobierno, no les dan desinfectante y todo eso, no colaboran, y hay padres que no colaboran y a veces las maestras ellas de sus bolsillos... (GF Familias OC1)

Está la parvularia y a allí está el CDI y a ellos han sufrido cosas, pobrecitos quizás son los que más han sufrido... el tubo de gas se salió de la válvula donde se iban a conectar y los tanques que nos autorizaron llenarlos la base, no, no aguantó y cayó, menos mal que no había niños. El sistema de eléctrico... está sobre saturado porque no hay muchos tomas [conexiones eléctricas] y como hay muchas refrigeradoras cómo guardan carnes o cosas así, o congeladores o cosas así. (Informante DD2)

Finalmente, es importante tener en cuenta lo importante que es garantizar que los CDI estén en espacios seguros y que tengan acceso a los recursos que se requieren para su funcionamiento, especialmente porque en la implementación de los CDI hay diferentes actores involucrados. Por tanto, es clave que reciban formación y orientación para trabajar en el marco del modelo de atención integral a la primera infancia, todos los actores involucrados, pues son

varios centros como compartía una informante: “... tenemos alcaldías que tienen Centros de Desarrollo Integral, en un primer barrido que hicimos tenemos identificados 28 centros de 15 municipalidades y que deben entrar en esto...” (Informante ICJ).

Nidos de inmersión lingüística

Desde el 2023 el MINED, desarrolla el Programa Nidos de inmersión lingüística, a partir de la Cunas Nahuát que impulsó la universidad Don Bosco desde 2010 para revitalizar el náhuat. Dichos nidos se desarrollan en dos escuelas, una ubicada en el municipio de Santo Domingo de Guzmán y la otra en Santa Catarina Masahuat, ambas en Sonsonate. Los nidos de inmersión lingüística surgen para dar respuesta a las necesidades y características específicas de la población náhuat pipil, a fin de revitalizar el náhuat y preservar la identidad cultural de estos. Por lo que en los nidos de inmersión lingüística se desarrollan en centros educativos en el nivel de educación parvularia y en algunas secciones de educación básica a manera de refuerzo, uno de los informantes comentaba que:

...los niños y niñas... están con nahua-hablantes, les llaman “nantzin”⁷ a las femeninas y “tajtzin” a los masculinos, entonces ellos conviven con los niños y les hablan directamente en el idioma Náhuat. Claro que también tienen profesor asignado por el Ministerio de Educación que se encarga de las planificaciones, de la journalización y de la temática que se pueda dar, entonces sí ha habido inversión, se han hecho aulas. (Informante DDE 1)

Entonces, la atención que se brinda en los nidos de inmersión lingüística tiene a la base el currículo oficial de educación parvularia, y lo característico es que se desarrolla en náhuat en el aula y se incorporan conocimientos, tradiciones y elementos culturales del pueblo náhuat pipil. Para brindar dicha atención, se realizó previamente un proceso de diagnóstico para identificar apoyos en el territorio, por ejemplo, “... los maestros [que] han participado en clases del idioma náhuat, perdón de la lengua y que ellos promueven de manera muy natural, las costumbres, verdad tienen toda una currícula donde aparecen todas las tradiciones hacen festivales de culturas...” (Informante MINED 2). Además, se ha hecho un trabajo articulado entre las nantzin y la docente de educación parvularia, algunos de los informantes compartían la experiencia que han tenido:

Trabajamos talleres de capacitación con ellas, el modelo pedagógico que se trabajó todo fonético de una manera natural, así como ellas aprendieron de sus abuelos, de sus padres, que no les andaban diciendo silla y quiere decir esto en náhuat, no, a ellas se les dio la indicación de que enseñaran al niño así tal como ellas lo aprendieron de sus padres... (GF NIL)

...lo que hacemos es que el programa de educación adaptarlo a la realidad de ellos y de los niños, entonces lo que hacemos es que las Nantzin por ejemplo si ven las plantas, ya le van poniendo su componente cultural, ellos les enseñan a los niños qué plantas pueden utilizar para medicina, plantas que se comen, esta parte de la comida ancestral y todo eso... (Informante NIL)

Por otra parte, un aspecto para tener en cuenta respecto al aprendizaje del náhuat es que quienes lo hablan ya son personas mayores, como mencionaba una de las informantes “ellas son la generación más joven, andan entre los 65 y 70 años. Es la última generación, por eso es la importancia de formar una [nueva] generación...” (Informante NIL). Y esto incide en la continuidad o no de los nidos de inmersión lingüística, ya que si no hay nahua hablantes no se podrá continuar con estos. Además, hay que reconocer el hecho de hablar náhuat sigue siendo motivo de

7 La palabra nantzin significa señora, madrecita o doña en náhuat y también se utiliza para nombrar a las mujeres nahua-hablantes que enseñan la lengua náhuat, y en el caso de los hombres se les llama tajtzin, que significa señor o don (Pérez y Martínez, 2023).

discriminación en la comunidad, una de las nantzin compartía, “...yo me sentía penosa por los maestros, como ya hay muchos que nos ven de menos y siempre lo discriminan y siempre lo ven de menos a uno y esa era la pena que yo tenía” (GF NIL).

Por ende, uno de los retos es continuar la sensibilización no solo hacia el aprendizaje del náhuat sino especialmente hacia la identidad cultural y los nahua-hablantes:

Cuando yo entré, entré con mucha pena, era muy penosa y yo no podía ni hablar siquiera porque yo como siempre digo que el náhuat lo he aprendido desde pequeña, así he crecido con mis padres, pero la pena siempre lo molesta a uno... ya tengo tiempo de venir trabajando con los niños con el náhuat, ya tengo mucha experiencia como le digo, es mi primer idioma y nunca lo he olvidado. (GF NIL)

A las nantzin ya las identifican y las aceptan como maestras del idioma, antes no, antes yo recuerdo cuando nos veníamos a un acto les decían que, si iban a bailar porque las veían con el refajo, pero era algo así como despectivo, no porque en realidad les quisieran hacer un cumplido. (GF NIL)

Otro de los retos está en promover el aprendizaje del náhuat en la comunidad, tanto de las familias de la niñez que asisten a los nidos de inmersión lingüística como de otras personas, a fin de preservar la lengua y la identidad. Algunos miembros de la comunidad empiezan a valorar lo importante que es, como planteaba una de ella “...yo vengo de una familia nahua-hablante, mi papá es nahua-hablante, mi abuela también era nahua-hablante, pero quizás caímos en cuenta de que realmente nuestro idioma se está extinguiendo, quíerase o no pues los abuelos ya están con avanzada edad...” (GF NIL). Y a esta tarea de preservación contribuirá que, la experiencia que se ha desarrollado en los nidos de inmersión lingüística de Santo Domingo de Guzmán y Santa Catarina Masahuat se espera ampliar a otros municipios, como comentaba uno de los informantes:

...para 2024 ya tenemos identificados tres municipios más donde van a empezar, no tenemos nahua-hablantes ahí, pero hay profesores que han tenido formación en náhuat y tal vez no tienen náhuat de nacimiento, pero lo han aprendido en un 50%, por decir algo, para que pueda atender a los niños. Es el caso de Izalco, Caluco y Santa Isabel Ishuatán. (Informante DDE 1)

Por tanto, esta iniciativa de los nidos de inmersión lingüística requiere no solo de dotación de recursos o pago de servicios, al contrario, debe haber una especial atención a fin de que se valore todos los esfuerzos de las nantzin y se rescate sus enseñanzas a fin de preservar la lengua y sus costumbres.

Otras modalidades de atención

El modelo de atención integral a la primera infancia es el marco de referencia que tiene el país para desarrollar las diferentes acciones dirigidas a la población de primera infancia, desde su gestación hasta cumplir los 8 años, tomando en cuenta aspectos relacionados con las diferentes áreas o dimensiones de su desarrollo. Por tanto, dicho modelo es implementado por diferentes actores y sectores, tanto gubernamentales como de la sociedad civil, a fin de brindar servicios de salud y nutrición, educación y cuidados; implementar intervenciones enfocadas en la promoción y protección de derechos, y garantizar las condiciones para el fortalecimiento de las prácticas de crianza en las familias y la generación de entornos protectores y estimulantes (ICJ, 2023b).

Este nuevo modelo de atención conlleva “... un nuevo componente enfocado en la equidad, en la inclusión y en la diversidad cultural para entender que nuestras niñas y niños son seres diversos y que por lo tanto necesitamos

diferentes contextos para que se puedan desarrollar...” (Informante ICJ). Por tanto, es un desafío el que todas las instituciones gubernamentales, actores y organizaciones de la sociedad civil, cooperación internacional, entre otros, estén alineados bajo el modelo de atención integral de la primera infancia a fin de generar las condiciones óptimas para la implementación de las diferentes vías y modalidades de atención.

Una de las instituciones encargadas de implementar el modelo de atención integral es el Instituto Crecer Juntos, que se encarga de actualizarlo y supervisar su implementación, así como de la articulación y provisión de los servicios de atención integral para niñas y niños en su primera infancia, y el fortalecimiento familiar (Asamblea Legislativa de El Salvador, 2023). Además, es responsable directo de velar por la atención de niñas y niños desde su gestación hasta cumplir los cuatro años, por lo que se encarga de los Centros de Bienestar Infantil (CBI) y de los centros de acogimiento que atienden a población de primera infancia en conjunto al Consejo Nacional de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia (CONAPINA).

Los Centros de Bienestar Infantil⁸ forman parte de la vía familiar comunitaria, la cual está integrada también por: educación Prenatal, Centro comunitario de atención a niñez y familia, círculo de familia, visita domiciliar, atención de fin de semana y facilitador itinerante de desarrollo (ICJ, 2023b). También el modelo de atención integral a la primera infancia cuenta con: talleres de formación a familias y espacios para el juego y la promoción de la lectura. Además, desde estas diferentes modalidades se está realizando “la transversalización del componente de inclusión, también estamos pensando en el rediseño de otras modalidades de atención a la primera infancia. Además de la modalidad de tipo centro, el año que viene [2023] con fondos de la cooperación vamos a impulsar el tema de la visita domiciliar como una modalidad importante también...” (Informante ICJ), como expresaba uno de los informantes.

A continuación, se describirán algunos hallazgos encontrados durante el proceso de consulta relacionados a los Centros de Bienestar Infantil (CBI), Centros de acogimiento, facilitador itinerante del desarrollo, visita domiciliar y las modalidades complementarias.

Vía familiar comunitaria: Centros de Bienestar Infantil, Centros de acogimiento, facilitador itinerante del desarrollo y visita domiciliar.

En El Salvador hay 187 Centros de Bienestar Infantil (CBI) que son gestionados por 163 entidades administradoras, los cuales reciben una subvención del Estado para asegurar una atención integral y de calidad a niñas y niños a través de la implementación del Modelo de atención integral a la primera infancia (ICJ, 2023a). También hay 8 centros de acogimiento para la primera infancia, niñez y adolescencia, administrados por CONAPINA como una modalidad de protección especial, y solo uno de ellos atiende a población de primera infancia.

En el caso de los Centros de bienestar infantil, estos “responden a un modelo de cogestión, que significa que quien administra estos centros es una entidad que puede ser una iglesia, una alcaldía, una ONG, que está debidamente acreditada como una organización y que lleva la asistencia técnica constante del Instituto y las conexiones con otras instituciones...” (Informante ICJ). Mientras que los centros de acogimiento son modalidades de protección especial:

⁸ Estos centros están ubicados en zonas rurales y urbanas del país, brindando la atención a niñas y niños de 2 a 6 años 11 meses de edad (Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia, 2017), y actualmente se proyecta que los 190 CBI “transiten de forma natural hacia una de las Modalidades de Atención que desarrolla la caja de herramientas, sin perder aquellos elementos básicos que durante muchos años garantizaron la Atención Integral a la niñez que asistía a los diferentes centros” (ICJ, 2023b, p. 90).

...cuando un niño, niña o adolescente por alguna condición específica tiene necesariamente que pasar a una modalidad de acogimiento, la ley establece dos grandes elementos: puede ser un acogimiento familiar, ya sea en su misma familia o en una familia sustituta, y está el tema del acogimiento institucional. (Informante ICJ)

En el caso del acogimiento institucional actualmente hay un centro a nivel nacional que concentra la atención a la población de primera infancia, y se espera que estos “...sean espacios de paso u hogares de paso y que en algún momento logremos que se supere la institucionalización de esos niños...” (Informante ICJ).

Por otra parte, el facilitador itinerante de desarrollo es una modalidad:

...donde los servicios se acercan al niño o la niña que lo necesitan, ya sea porque tienen una condición de discapacidad o necesita una atención personalizada o porque tiene fatalidad geográfica, vienen de muy lejos y no le vamos a pedir a ese niño que tenga que trasladarse, a menos que tuviéramos un busito que recorriera todos los lugares para poder hacerlo... (Informante ICJ).

Y se complementa con la visita domiciliar, dicha visita generalmente se realiza desde el sector salud a través de los promotores, aunque se proyecta realizar también con fines educativos por medio de los ATPI y docentes de educación parvularia a fin garantizar el acceso y la permanencia de la población de primera infancia, al respecto en el grupo focal que se realizó con el nido de inmersión lingüística compartían la siguiente experiencia:

...hemos realizado con las nantzin visitas domiciliarias a padres de familia porque ya tres faltas o cinco faltas que el niño no vino y les llamamos y no nos respondió, ya lo visitamos y vemos por qué razón no vienen y dicen que los van a mandar, pero igual no los mandan, entonces siento yo en lo personal que aquí en Santo Domingo se tiene que trabajar mucho el fortalecimiento de la identidad cultural... (GF NIL)

Y en esta línea se sitúa la visita domiciliar que se propone desde el modelo de atención integral, ya que a través de esta se espera que “... al menos dos veces al mes [la familia] debería recibir una visita en su hogar para saber cómo se desenvuelve en otro contexto que no sea el tipo centro [vía institucional]” (Informante ICJ). Estas visitas deberían articularse con otras modalidades de atención para brindar un abordaje integral.

Modalidades complementarias.

El modelo de atención integral a la primera infancia, además de implementarse por la vía institucional y la familiar comunitaria, tiene dos modalidades complementarias de atención: talleres de formación a familias y espacios para el juego y la promoción de la lectura (ICJ, 2023b). Durante el proceso de consulta realizado se habló de estas modalidades complementarias y cómo se pueden vincular con las otras vías de atención:

...al menos una o dos veces al mes esas familias que están conectadas a través de una modalidad debería participar de procesos de formación también, entonces ahí ya estamos sumando una modalidad institucional más una visita domiciliar más un taller de formación a familias, pero también a lo mejor este niño puede tener acceso a visitar una modalidad complementaria como puede ser una bebeteca o una ludoteca, entonces se van complementando las atenciones y a todo esto es lo que nosotros llamamos atención integral... (Informante ICJ).

Las bebetecas y las ludotecas son parte de los espacios para el juego y la promoción de la lectura, las bebetecas tienen como objetivo “motivar y estimular su desarrollo cognoscitivo, el lenguaje y la identidad cultural. Es un lugar donde se puede compartir el tiempo de juego con la lectura” (ICJ, 2023b). Al respecto, los equipos de gestión pedagógica manifiestan que han tenido una buena acogida, por ejemplo, compartían que:

... con lo de las Bebetecas, tanto las estacionarias como las móviles, son otros espacios donde las familias pueden acercarse para poder recibir la atención de los niños. Sobresale las culturas de las familias, hoy ellas son las que se acercan para poder demandar esta atención... (GF GP EI).

Además, destacan que estos espacios contribuyen a la estimulación temprana de la primera infancia, especialmente de aquellos que tienen una necesidad específica de apoyo educativo o una condición de discapacidad, es otro apoyo con el que las familias pueden contar:

...bebetecarias que están dando el todo por el todo para poder estimular y en eso sí las compañeras tienen la parte de la estimulación y estrategias excelentísimas para trabajar la parte sensorial y de estimulación que es estas etapas justamente es lo que necesitamos con nuestros niños que tienen una alerta o una condición ya diagnóstica. (GF GP CE)

Las diferentes modalidades de atención a la primera infancia que se brindan hoy por hoy en el país facilitan el abordaje integral de sus características y necesidades para promover su desarrollo integral en condiciones de equidad, inclusión educativa y garantía de derechos. Por ello, para uno de los informantes el desafío es:

Nuestra tarea debería, en temas de primera infancia, deberíamos darnos por satisfechos cuando hemos logrado que el niño haya hecho una transición efectiva y satisfactoria al primer grado de la educación básica y que logre superar el primer grado sin deserción, repitencia y tantos elementos que pudieran haber ahí. (Informante ICJ)

Finalmente, los datos sobre la caracterización de la atención a la primera infancia nos muestran la diversidad de estrategias para ofrecer una adecuada intervención a la niñez y al igual que en las condiciones, los desafíos se vuelven mayores, por la cantidad de particularidades que el país posee y las necesidades a solventar para atender a las poblaciones más vulnerables. A continuación, se describen los resultados obtenidos en relación con el tercer objetivo de investigación sobre el dominio del enfoque de inclusión educativa que tienen los profesionales que atienden la educación de la primera infancia.

3. Dominio del enfoque de inclusión y formación docente

La implementación del enfoque de inclusión educativa conlleva un reto, ya que se interponen aspectos que van desde la comprensión del fenómeno, la claridad conceptual, la formación en aspectos teóricos y metodológicos, pero, sobre todo, la eliminación de las barreras actitudinales que no se ven a simple vista, pero que persisten en la mirada hacia la diferencia en una persona.

Dentro de las políticas y leyes, que están liderando las instancias gubernamentales para atender a la niñez de primera infancia, el enfoque de inclusión educativa está presente y es medular. En la Ley Crecer Juntos, en el artículo No. 47 se establece la garantía del derecho a la educación, expresando que “las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad, inclusiva e integral desde la Primera Infancia, que garantice el aprendizaje hasta alcanzar su máximo potencial de desarrollo” (2023, p. 51).

En cuanto a la capacitación sobre la Ley Crecer Juntos, se tiene registro de que hay un buen porcentaje de docentes que han participado del curso formativo en modalidad virtual. Este se ha llevado a cabo bajo la conducción de la Dirección Nacional de Formación Docente del MINED, instancia que desde el año 2022 viene impulsando esta iniciativa. Además de contar con esta formación, funcionarios han comentado que toda la apuesta por la primera infancia espera transformar la formación inicial docente, aspectos legales, el nuevo currículo para primera infan-

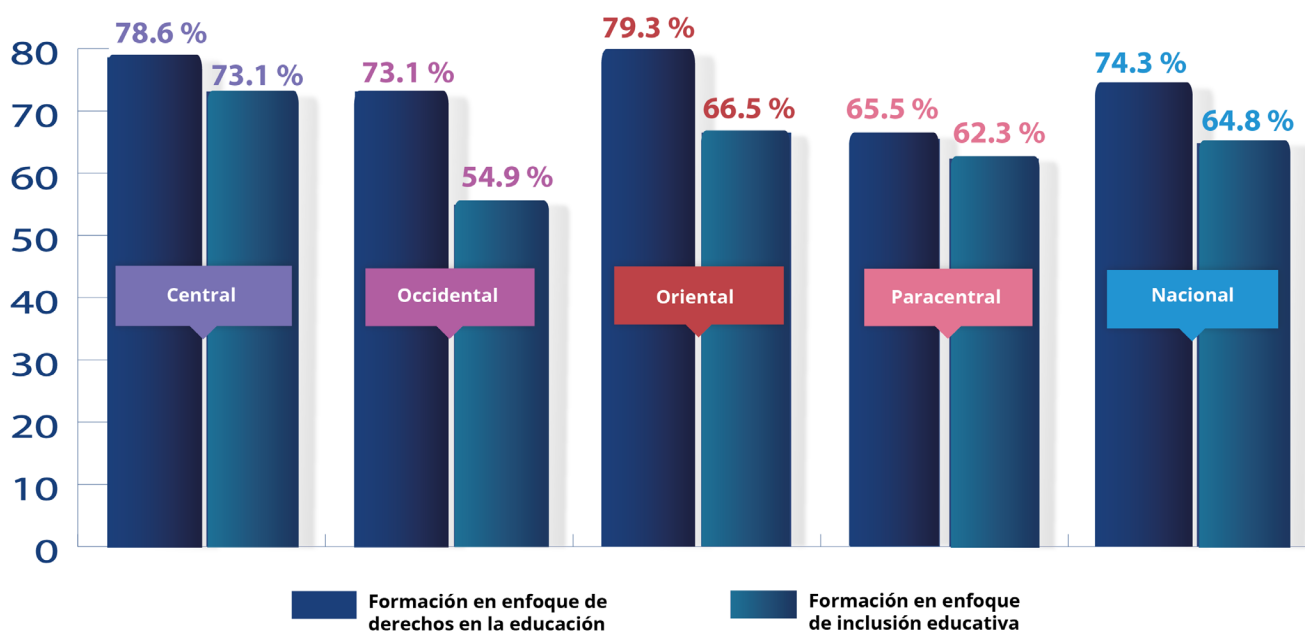
cia, además de la formación en servicio. La intención es ir aplicando todos los esfuerzos e inversiones para que el profesional responsable de los niños y niñas tengan las competencias idóneas y el perfil adecuado para atenderlos:

...la transformación que se hace en Primera Infancia es bien integral, porque, incluye la formación inicial, se va a tomar luego el currículo que está vigente en la academia ahorita y se va a adecuar a la ley, a la política, y al nuevo currículum, pero también la formación el servicio... (Informante MINED 2)

...hemos pensado en formular una certificación para que todo maestro en servicio se prepare específicamente desde esta visión, no del uso del material sino desde el desarrollo de las habilidades de los niños y las niñas y de cómo mi didáctica apunta a ese proceso, y por supuesto a la reformulación de los planes de estudio de las universidades... (Informante MINED 1)

También se consultó a los docentes acerca de los procesos de formación sobre el enfoque de derechos e inclusión educativa recibidos y los resultados obtenidos a nivel nacional y regional muestran que en un alto porcentaje sí se han formado en ambas áreas, como se observa en el Gráfico 18.

Gráfico 18. Formación específica que los docentes manifiestan que han recibido sobre el enfoque de derechos e inclusión educativa en la primera infancia, a nivel nacional y regional.



Nota. Elaboración propia 2024.

A nivel regional, los docentes respondieron en un porcentaje más alto que han recibido formaciones sobre el enfoque de derechos en la educación, sin embargo, siendo la región paracentral la que más bajo reportó con un 65.5% y en la zona de oriente con un nivel más alto con un 79.3%. Mientras que, los docentes que manifiestan que han recibido formación sobre el enfoque de inclusión educativa, el mayor porcentaje se ubica en la región central con un 73.1% y el menor en occidente con el 54.9%.

Por tanto, el gran desafío es llegar a todos los docentes del territorio nacional, puesto que los procesos formativos a partir de la pandemia se han migrado a modalidad virtual, utilizando las plataformas que el MINED pone a dis-

posición para toda la comunidad educativa y esto limita el acceso a un buen número de docentes. Al respecto, un participante decía que:

... en los procesos creo que van un poco lentos en las zonas rurales, sobre todo, siento yo que en las cabeceras tenemos muchos procesos de formación, pero no todos los docentes pueden acceder a estos por el tema de que la movilización de un cantón a otro cantón o a la cabecera del departamento se les hace muy difícil... (GF Sistema de apoyos territoriales)

Además, hay que considerar que la instalación de competencias adecuadas en los docentes requiere de los procesos de formación continua, un acompañamiento más cercano desde los equipos de gestión del territorio, para llegar a la atención educativa inclusiva, equitativa y de calidad.

Tenemos grandes problemas realmente con lo que es la capacitación, el manejo técnico, la metodología, la planificación, es lo más difícil ahorita que se está trabajando y las mismas compañeras que están dentro de la primera infancia tanto parvularia, como primer grado se observó y comentan que está difícil, está trabajando con la malla y que no le han dado mucha capacitación todavía. (GF Sistema de apoyos territoriales)

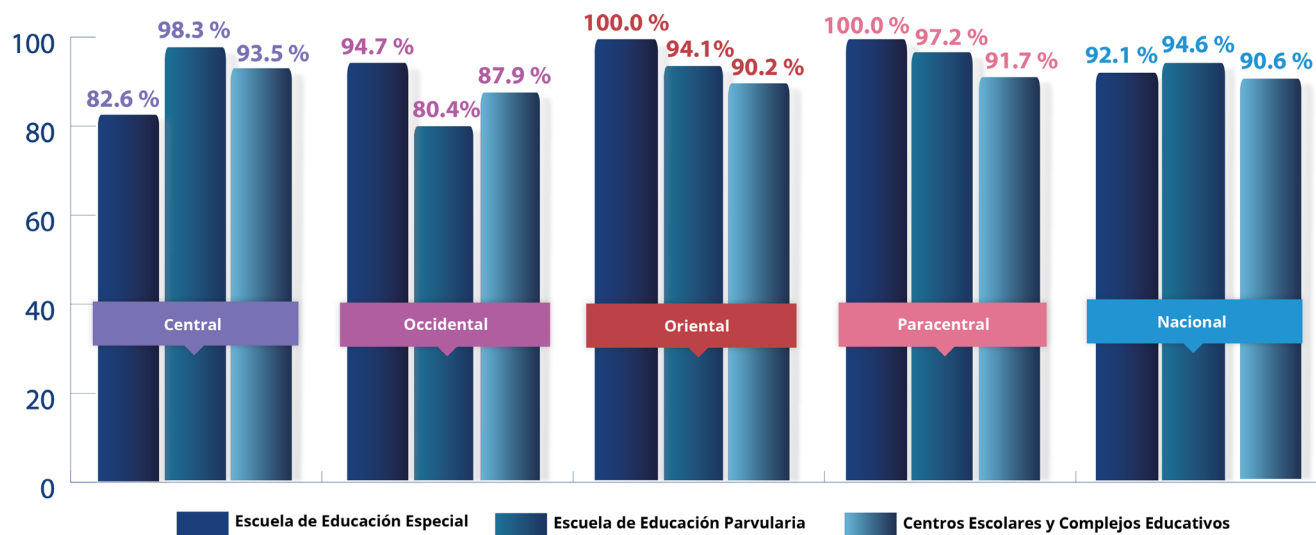
Por otra parte, los funcionarios de las instancias vinculadas con la primera infancia y la inclusión educativa también expresaron que se han desarrollado diversos procesos de formación a lo largo del tiempo. En lo que concierne a la Política de Educación Inclusiva, estrategias adecuadas para la atención a la diversidad, conocimiento del Lenguaje de Señas Salvadoreñas (LESSA), manejo del sistema Braille, entre otros temas relacionados a la discapacidad o a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) que se han desarrollado. Al respecto un informante compartía que:

...en cuanto a la Política creo que un 30% del equipo docente conoce la Política de Educación Inclusiva vista desde la óptica educativa, sí conocemos los términos, la atención a la diversidad, la atención inclusiva, todo eso sí, pero conocerla en su totalidad y analizarla y aplicarla creo que nos hace falta mucho porque de lo contrario no tuviéramos barreras en el centro escolar que nos impiden tener una educación de calidad para cada niño y niña. (GF GP PC)

También, se consultó a los docentes sobre qué tan esencial es la aplicación del enfoque de inclusión educativa para promover la participación y el aprendizaje de los estudiantes, independientemente de sus capacidades y necesidades, y a nivel nacional el 91.6% de los docentes respondieron que sí lo consideran importante. Y si se separan los datos por tipo de centro educativo se puede revisar que en todos los tipos de centros esto se considera importante, como se muestra en el Gráfico 19.



Gráfico 19. Porcentaje de docentes que otorgan importancia a la aplicación del enfoque de inclusión educativa para la participación y el aprendizaje de los estudiantes por tipo de centro educativo a nivel regional y nacional.



Nota. Elaboración propia 2024 .

En lo que respecta al dato regional, en la mayoría de las regiones superan más del 90.0% en considerar que es importante la aplicación del enfoque de inclusión educativa.

Por otra parte, los funcionarios expresan que es necesario que todos los profesionales que atienden a la niñez en la primera infancia comprendan que el enfoque de inclusión educativa no solo está centrado en la atención a la niñez con discapacidad, este es uno de los primeros desafíos. Un informante comentaba que “...el primer enfoque que tratamos de posicionar es sobre la inclusión que hace referencia a diversidad tanto de ritmos de aprendizaje como de estilos de aprendizaje también y como de condiciones particulares de cada persona...” (Informante ICJ).

Cabe destacar que, al preguntarles a los docentes sobre la importancia de promover la inclusión educativa en el ámbito escolar, el 96.0% de los docentes lo considera fundamental. Y en cuanto a la participación en la promoción de valores que favorezcan la inclusión, como el respeto, la empatía y la aceptación de la diversidad, más del 90.0% de los docentes indicó que siempre fomentan estos valores.

Otro aspecto necesario retomar son las diferencias culturales, que se han abordado mínimamente. Actualmente en varios proyectos de primera infancia se incluyen algunos elementos de rescate de la cultura y de la lengua. Es por ello, que como parte del enfoque de inclusión educativa también se puede citar la activación de los nidos de inmersión lingüística, sustituyendo a la anterior iniciativa Cuna náhuat, y que están instalados en centros educativos en las zonas de presencia de nahua hablantes. También se ha elaborado una producción de materiales para la niñez en diversos formatos tales como Braille, alto relieve, en LESSA y en lengua náhuat, respecto a este último una informante comentaba que “... el año pasado nos trajeron libros de texto de la colección Amate, también Árbol de Vida y también la libreta de trabajo de parvularia también ya vienen partes que traen el idioma...” (GF NIL).

En relación con otras formaciones que las y los docentes han recibido sobre inclusión educativa y la atención a la primera infancia por parte del MINED, a nivel nacional un 72.6% de los docentes mencionó que sí ha tenido formación, mientras que un 5.3% se encuentran en proceso de hacerlo. Además, se indagó sobre experiencia previa en el diseño e implementación de procesos de inclusión educativa en el aula y un 49.5 % de los docentes la confirmaron. También en la encuesta se consultó sobre formaciones recibidas, hay un comportamiento muy similar en las cuatro regiones del país, como se observa en la Tabla 27.

Tabla 27. Participación de los docentes en otros procesos formativos relacionados con la atención educativa en la primera infancia por tipo de centro educativo y zona, a nivel regional y nacional.

Participación procesos formativos	Tipo de centro educativo	Regiones								Nacional	
		Central		Occidental		Oriental		Paracentral			
		U	R	U	R	U	R	U	R	U	R
Desarrollo infantil temprano	Escuela de Educación Especial	13.8%	0.0%	11.1%	20.0%	13.3%	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	0.0%
	Escuela de Educación Parvularia	16.7%	10.5%	15.4%	0.0%	16.0%	16.7%	16.4%	0.0%	16.3%	11.1%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	11.0%	10.7%	9.0%	6.9%	10.8%	9.9%	9.3%	7.9%	10.3%	8.9%
Métodos y estrategias de aprendizaje para la primera infancia	Escuela de Educación Especial	19.0%	0.0%	29.6%	20.0%	16.7%	50.0%	40.0%	0.0%	21.7%	28.6%
	Escuela de Educación Parvularia	27.3%	29.8%	26.0%	0.0%	28.2%	25.0%	26.0%	0.0%	27.1%	27.8%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	25.7%	25.3%	22.6%	24.6%	23.1%	24.3%	22.8%	23.0%	23.9%	24.2%
Estimulación a la lectura	Escuela de Educación Especial	25.9%	0.0%	11.1%	20.0%	16.7%	0.0%	0.0%	0.0%	19.2%	14.3%
	Escuela de Educación Parvularia	19.4%	19.3%	23.6%	0.0%	17.0%	8.3%	16.4%	0.0%	18.9%	16.7%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	24.5%	26.1%	26.6%	27.7%	23.1%	21.9%	24.9%	24.4%	24.6%	24.7%

Educación inclusiva y atención a la diversi- dad	Escuela de Educación Especial	27.6%	0.0%	37.0%	60.0%	46.7%	50.0%	40.0%	0.0%	35.0%	57.1%
	Escuela de Educación Parvularia	21.0%	29.8%	17.1%	0.0%	24.8%	25.0%	23.3%	0.0%	21.7%	27.8%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	22.1%	24.6%	18.6%	19.5%	24.1%	25.2%	23.6%	22.3%	22.3%	23.1%
Todas las anteriores	Escuela de Educación Especial	6.9%	0.0%	11.1%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.8%	0.0%
	Escuela de Educación Parvularia	11.9%	8.8%	11.4%	0.0%	7.3%	8.3%	13.0%	0.0%	10.9%	8.3%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	9.4%	6.3%	5.0%	3.6%	8.2%	5.1%	5.1%	5.9%	7.4%	5.3%
Ninguna de las anterio- res	Escuela de Educación Especial	6.9%	0.0%	0.0%	0.0%	6.7%	0.0%	20.0%	0.0%	5.8%	0.0%
	Escuela de Educación Parvularia	3.8%	1.8%	6.5%	0.0%	6.8%	16.7%	4.8%	100.0%	5.1%	8.3%
	Centros Escolares y Complejos Educativos	7.4%	7.1%	18.1%	17.7%	10.8%	13.6%	14.3%	16.4%	11.5%	13.9%

Nota. Elaboración propia 2024. U: Urbana y R: Rural.

Por otra parte, cabe mencionar que desde la Dirección de Educación Inclusiva las grandes apuestas de formación se han dirigido a los Centros de Orientación y Recursos (COR) y en los Docentes de Apoyo a la Inclusión Educativa (DAI) quienes han sido capacitados periódicamente sobre diversas temáticas y estrategias que apoyan a la inclusión de la niñez. Así un docente comentaba que “...estamos en las capacitaciones, activamente, participamos y cada día tratamos de aprender más, pero sí, todavía falta mucho si lo vemos en la infraestructura y recursos materiales creo que falta mucho...” (GF DAI).

Bajo esta mirada, además de trascender a la discapacidad y de activar otros servicios de apoyo educativo en el territorio, a nivel territorial los equipos de gestión pedagógica han desarrollado acciones para motivar a las familias a incluirse en las distintas opciones dentro de la oferta de atención en la primera infancia:

...hemos estado trabajando lo que son los cupos, que ningún niño se quede fuera del sistema y en eso hemos avanzado notablemente con los Comités de Derecho, los gestores pedagógicos, los gestores territoriales y los Consejos de Dirección que han estado involucrados y los maestros y maestras del nivel de parvularia han hecho las visitas domiciliarias para garantizar el derecho, porque no nos quedamos solamente con discapacidad o alguna condición, estamos pensando que inclusión es algo más transversal... (GF GP EI)

Además de todo el trabajo realizado sigue estando vigente el proceso de sensibilización como una prioridad, ya que a pesar de que la Política de Educación Inclusiva tiene más de diez años y la Ley Crecer Juntos hace hincapié en la necesidad de tener condiciones equitativas para toda la niñez, sigue siendo relevante la sensibilización a todos los niveles para continuar reforzando lo concerniente a la inclusión educativa:

... tenemos un gran volumen de población en primera infancia migrante retornada que se desconectó del sistema educativo o que nunca lo tocó o que nunca tocó una modalidad de atención a primera infancia, ahora después de todo el tema de la mejora en las condiciones de seguridad hay otras posibilidades de entrar a territorios donde no había otras modalidades. (Informante ICJ)

... los papás no los mandan a la escuela [a sus hijos con discapacidad] por el miedo al rechazo de los maestros y directores, porque algunos maestros son de la vieja escuela y antes era un par de reglazos y cinchazos y se arreglaba, pero hoy ya no, las cosas ya no son así. Pero son cosas que todavía se viven y más aquí en la zona rural, eso creo que nos afecta y pues, a algunos nos da miedo mandarlos. (GF Familias PC)

También la inclusión educativa se puede visualizar en el marco de las acciones que se realizan para la primera infancia, brindando atención en zonas geográficas donde es difícil el acceso y donde los servicios son escasos o nulos. Al respecto, uno de los participantes comentaba que:

... la inclusión la veo referida en el sentido de que se ha llevado a lugares muy lejanos, muy distantes, la atención a niños y niñas de educación inicial sobre todo en la vía familiar-comunitaria, que las ATPI se desplazan hasta lugares muy alejados del casco urbano y atienden, eso es inclusión porque nunca han tenido el servicio cerca y que a través de estos proyectos que realizamos sí se les ha atendido. (GF GP EI)

Entonces, el trabajo con las comunidades y familias se vuelve medular para ir rompiendo los esquemas o estereotipos que generan exclusión. Por tanto, el camino sigue siendo arduo, requiere de compromiso y de calidad en las formaciones con el fin de llegar a una escuela y espacios de atención libres de barreras. Además, en este proceso es clave la formación continua para atender a la población de primera infancia y desarrollar procesos de inclusión educativa, ya que se requiere calidad de información, formación y acompañamiento, para lograr la consecución de las metas para ampliar la cobertura y ofrecer servicios de calidad.

Las familias consultadas también son conocedoras de las deficiencias en la formación de los docentes que trabajan en la vía institucional (centros educativos y centros de desarrollo infantil), por lo que consideran que la formación que se pueda llevar a cabo debe ofrecer las herramientas necesarias para mejorar las competencias y lograr una verdadera inclusión educativa. Además, las familias perciben que los docentes:

... deberían colaborar con hacerle saber a los demás alumnos que hay un niño diferente, que no tienen que discriminar al niño, no decirles que no les hablen por tal cosa, sino que concientizar a los mismos alumnos a que todos son iguales, solo que unos son más capaces que otros... (GF Familias PC).

A esto habrá que sumar la salida de un buen número de docentes con amplia trayectoria y experiencia en la atención de la primera infancia, que en el transcurso del fin del año 2023 se retiraron por tener la edad de jubilación y optar al Decreto No. 739⁹ de retiro voluntario para servidores públicos. La incorporación de nuevos docentes al sistema educativo puede representar grandes desafíos: primero, la formación sobre el nuevo modelo educativo, segundo, la formación en competencias para la atención de la primera infancia y tercero, estrategias para atenderla con las condiciones que pueden presentar desde un enfoque de inclusión educativa.

9 Ley transitoria de compensación económica por retiro voluntario de servidores públicos jubilados o pensionados del órgano ejecutivo, entidades descentralizadas no empresariales y entidades autónomas (Asamblea Legislativa de El Salvador, 2023).

Por tanto, al cierre de esta investigación se puede afirmar que hay trabajo coordinado entre los actores claves que impulsan las políticas de primera infancia: MINED, Instituto Crecer Juntos, Ministerio de Salud, Órgano de Justicia, organizaciones de la sociedad civil y no gubernamentales aportan desde sus áreas de función y recursos.

Se cuenta con un robusto esquema legal y programático. Los cambios se están impulsando desde las áreas técnicas, pero la brecha se encuentra en dos puntos, el primero, en función de la actitud docente. Existe una zona gris que a manera de analogía todos los esfuerzos, la asistencia técnica, inversión en recursos, formación, entre otros no logra permear. La segunda está centrada en la ruralidad, donde las condiciones sociodemográficas están siempre marcando la diferencia, a pesar de los esfuerzos y todavía hay una cultura adultocentrista presente en la comunidad donde se cree que la niña y el niño no son sujetos de derecho y no tienen capacidad de opinar o se cree innecesario acceder tempranamente a una atención integral.

Queda mucho recorrido por hacer, por lo que la invitación está hecha, se requiere más labor territorial, mejores condiciones de los profesionales, es decir formación, salarios adecuados y continuidad que permita que las atenciones no se visualicen como un proyecto, si no como una apuesta firme y duradera. Además de inversiones fuertes que permitan el cumplimiento de la dotación de los recursos a utilizar y de la mejora de los espacios, sobre todo en las zonas rurales donde las condiciones de la población les hace más vulnerables.

Conclusiones

El modelo de atención integral a la primera infancia es la gran apuesta para consolidar la Ley Crecer Juntos y ha sido impulsado por medio de la gestión del Despacho de la Primera Dama; dicho modelo va gradualmente instalando su marco regulatorio mediante aspectos legales y normativos, modalidades y vías de atención, ajustes en infraestructura, pero sobre todo una apuesta por el cambio de la cultura de cuidados a las niñas y los niños de primera infancia. Por tanto, a continuación, se plantean las principales conclusiones obtenidas a partir del análisis y procesamiento de los datos recolectados, las cuales se agrupan en función de los objetivos de investigación: condiciones en que se desarrolla la atención educativa que se brinda a la primera infancia, la caracterización de dicha atención desde el enfoque de inclusión educativa, y la formación docente y el dominio del enfoque de inclusión.

Primero, respecto a las condiciones en que se desarrolla la atención educativa a la primera infancia, cabe mencionar que la gestión es clave para fortalecer el modelo de atención integral y a nivel de autoridades institucionales, se confirma una consolidación en la articulación interinstitucional para organizar el apoyo técnico y financiero que impulsa el modelo a diferentes niveles. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, en la cotidianidad el abordaje integral aún no se desarrolla en su totalidad, existen una serie de situaciones que limitan las atenciones.

En cuanto a barreras, la deficiencia en: infraestructura, la conectividad vial, los servicios de transporte adecuado, el acceso a los servicios básicos, entre otros, sigue presente en las zonas rurales del país, donde la pobreza¹⁰ y los limitados recursos son un factor de exclusión que incide en las posibilidades de acceso a servicios de salud más especializados y necesarios para la niñez en condiciones de vulnerabilidad; a una atención educativa adecuada con los apoyos necesarios.

10 Esta situación coincide con la de otros países de América Latina y el Caribe, además los hogares con menores ingresos se ven obligados a destinar un porcentaje más elevado de sus ingresos para acceder a los niveles de educación inicial y parvularia en comparación con aquellos de mayores recursos económicos (Huepe, 2024 como se citó en Santos García, 2024), lo que los coloca en una situación de mayor riesgo de exclusión.

Se reconoce que el MINED está desarrollando diferentes proyectos educativos orientados a la mejora de la infraestructura, el equipamiento de los centros educativos, la formación en el modelo de atención integral o en la transición de educación parvularia a educación básica. Sin embargo, aún hay varias necesidades en los centros educativos a las que hay que dar respuesta y esto requiere una mayor inversión en educación y específicamente en el nivel que atiende a la primera infancia.¹¹

En la Vía Institucional a nivel local y territorial, aunque se está haciendo el mayor esfuerzo desde los equipos de gestión en el territorio, aún falta avanzar y evidenciar en los equipos docentes, la comprensión del modelo de atención integral a la primera infancia. A su vez se necesita revisar si la gestión institucional en los centros educativos integra el componente de promoción y protección de derechos e inclusión, equidad y diversidad cultural, sobre todo, en el ingreso a la educación básica, es decir, de primer a tercer grado.

Por otra parte, el Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa, muestra un posicionamiento muy positivo en la atención con enfoque de inclusión en los centros educativos, tanto el servicio del Docente de Apoyo a la Inclusión Educativa (DAIE) y los Centros de Orientación y Recursos (COR) se han vuelto demandados. Sin embargo, la inestabilidad en la permanencia del DAIE y la sobre saturación en los COR hace que ambos apoyos se vuelvan una barrera para poder responder de manera oportuna a las necesidades de la niñez. Por tanto, apostar por proponer la figura del DAIE a nivel legal y extender el servicio del COR a más departamentos en el país es una demanda que se debe cumplir en el corto plazo.

Segundo, respecto a la caracterización de la atención a la primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa, en general se observa un avance en la comprensión que abarca más que la atención a los estudiantes con discapacidad o necesidades específicas de apoyo educativo, aunque en la realidad de los centros educativos se centra en dichas poblaciones. Por lo que es necesario visibilizar que la inclusión debe centrarse también en niñas y niños en situación de movilidad, proveniente de pueblos originarios, condición de salud vulnerable, entre otros.

La apuesta por la dotación de recursos tecnológicos a partir de la primera infancia y de dispositivos de apoyo para estudiantes con discapacidad ha sido una de las grandes apuestas, que ha contribuido a cerrar las brechas de acceso para personas que no podrían haber adquirido tal recurso. Sobre esto, se encontró posiciones encontradas, unas a favor y otras en contra, debido a que muchas veces ni docentes ni familiares tienen conocimiento sobre cómo hacer un buen manejo y aprovechamiento del recurso. En este aspecto, cabe resaltar que es importante continuar con formaciones para el uso pedagógico, pero también el brindar orientaciones claras sobre los cuidados que debe tener la niñez en la web, y obviamente facilitar el acceso a la conectividad si se quieren aprovechar las actuales ofertas de servicios que el Gobierno ha puesto a disposición (entorno Google).

La identificación temprana de las alertas del desarrollo ha facilitado una atención oportuna mediante la activación de las instituciones de atención, permitiendo un mejor abordaje. Sin embargo, se requiere mayor diligencia en el sistema de registro para que los asistentes técnicos de primera infancia puedan reportarlas oportunamente y que los

11 De acuerdo con los datos del informe Enfrentar la desigualdad en la primera infancia Las huellas de la pandemia de COVID-19 en las nuevas generaciones de niñas y niños de América Latina y el Caribe, la inversión en educación de la primera infancia ha sido particularmente baja en los países de la región, incluyendo El Salvador, y en el caso de la inversión en educación para la primera infancia es inferior a la destinada a otros niveles educativos de acuerdo a los datos que se tomaron de referencia que corresponden a 2022 (Santos García, 2024, p. 58).

profesionales que atienden a niñas y niños de 6 años o más también puedan registrar alertas en el sistema, ya que a partir de esa edad son inexistentes.

Respecto a la planificación didáctica, docentes expresan que las adecuaciones curriculares siguen siendo las que se llevan a cabo para atender las necesidades específicas de apoyo educativo o la condición de discapacidad en la niñez. Sin embargo, con la transformación educativa hacia un nuevo modelo de atención se busca trascender las adecuaciones curriculares e incorporar el diseño universal para el aprendizaje (DUA), como marco para flexibilizar el currículo y hacerlo inclusivo para todas y todos.

En lo que concierne a la evaluación de los aprendizajes, existe una reflexión crítica desde los representantes de familia, sobre todo en el primer grado de educación básica por el nuevo sistema de registro que ha cambiado de calificación numérica a criterios cualitativos o de avance, los cuales, en opinión de ellos, puede estar sesgada a la percepción que el docente posee del niño o niña. Es decir, que la confianza ante esta nueva manera de valorar los avances, de momento es incierta.

En toda la investigación el abordaje de las altas capacidades ha sido inexistente, no se encontraron evidencias de servicios de apoyo o formaciones en este ámbito a profesionales que atienden a la primera infancia, por lo que es necesario considerar una estrategia que promueva una adecuada identificación de estas condiciones en la niñez y diseñar acciones para brindar una atención temprana y no perder la oportunidad de desarrollar las capacidades y promover de manera responsable a niños en espacios con una atención integral.

Tercero, en cuanto al dominio del enfoque de inclusión por parte de los profesionales que atienden a la primera infancia y la formación docente para desarrollar una adecuada atención educativa, se puede concluir lo siguiente, el enfoque de inclusión educativa es un reto en sí mismo, ya que se interponen aspectos que van desde la comprensión del fenómeno, la claridad conceptual, la formación en aspectos teóricos y metodológicos, pero sobre todo, en la capacidad del profesional en identificar las barreras actitudinales que generalmente no se ven a simple vista, pero que persisten a pesar de los esfuerzos ministeriales en sensibilizar y promover la inclusión educativa.

En términos de dominio del enfoque de inclusión educativa, la comprensión sobre la diferencia conceptual entre la condición de discapacidad y las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), requiere de difusión a nivel de equipos técnicos territoriales de asistencia técnica de atención a la primera infancia y de los equipos docentes en los centros educativos, no así en los equipos de gestión pedagógica y en las direcciones del nivel central, salvo aquellos funcionarios que no han estado más inmersos a las políticas de primera infancia y de educación inclusiva.

Otro elemento fundamental sobre las diferencias entre apoyo educativo y la condición de discapacidad, es la urgencia de incorporar el enfoque de inclusión educativa desde la formación inicial docente, ya que los planes de estudio necesitan una pronta actualización para armonizarlo con el Modelo de Atención Integral de la Primera Infancia, que lleva como eje medular la inclusión educativa.

En la modalidad de la Vía Familiar Comunitaria, el enfoque de inclusión es implícito, ya que los grupos de atención son más pequeños y el trabajo de las ATPI implica concienciar a las familias sobre la importancia de la atención temprana, motivando a la participación lo que favorece la identificación oportuna de alertas del desarrollo o las necesidades de apoyos que requiere la población de primera infancia. En este sentido, los factores de exclusión se sitúan a nivel externo del servicio de atención, estos suelen situarse en la comunidad o en la misma familia, provocando las barreras para la inclusión educativa

Sobre la formación docente, se destaca el manejo de la Ley Crecer Juntos por parte de los equipos técnicos territoriales de asistencia técnica, de asistencia técnica a la primera infancia y los docentes de educación parvularia, quienes han estado inmersos en procesos de capacitación de manera más permanente. Además, se valora el esfuerzo que desarrollan los equipos de gestión pedagógica por continuar instalando el enfoque de derechos en la vida de los centros educativos y sobre todo en los grados de primer ciclo de educación básica.

Recomendaciones

La atención integral a la primera infancia debe retomar los siguientes elementos importantes:

1. Continuar el esfuerzo por medir la calidad de los servicios y la accesibilidad a estos, para minimizar la brecha de acceso a los servicios básicos como agua potable, saneamiento, conectividad vial, acceso al transporte, principales barreras de la niñez residentes en las zonas rurales del país.
2. En la Vía Familiar Comunitaria (VFC) es necesario desarrollar una formación sobre el abordaje adecuado a la niñez con discapacidad, pueblos originarios, población en contextos de movilidad o retornada, que permita cualificar el servicio implementado, utilizando los recursos producidos y considerando un adecuado espacio que garantice la calidad de la jornada de atención.
3. Fortalecer los sistemas de registro de la niñez en las áreas de salud y educación conectando las bases de datos para optimizar los servicios de atención con especial énfasis a las poblaciones con mayor riesgo de exclusión.
4. Desarrollar acciones formativas para los equipos coordinadores de los asistentes técnicos pedagógicos de primera infancia del territorio nacional sobre la inclusión educativa, estrategias de atención oportuna y coordinación con el Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa para una adecuada intervención.
5. Promover desde los equipos de gestión pedagógica un acompañamiento cercano a la práctica de los docentes a fin de orientar adecuadamente los procesos de flexibilización curricular para lograr una inclusión educativa.
6. Diseñar una formación y acompañamiento en el uso de los dispositivos tecnológicos y el acceso a las múltiples plataformas digitales, que hagan posible aprovechar la inversión que el Gobierno de El Salvador ha realizado para cerrar la brecha digital, considerando un equilibrio adecuado por la edad de la niñez y retomando las investigaciones internacionales sobre los beneficios de la inclusión digital y de los riesgos ante un uso inadecuado de la tecnología.
7. Ante el contexto actual, hay que desarrollar una formación y acompañamiento de las habilidades de apoyo socioemocional, para que los profesionales que trabajan con la primera infancia puedan ofrecer un abordaje más integral a las niñas y niños separados de sus padres y/o madres. Esto es urgente, para paliar la cantidad de niñas que carecen de su cuidador principal y que han quedado bajo el cuidado de un pariente cercano y, en el peor caso, con un conocido.

8. Actualizar los planes de estudios de la formación inicial docente, especialmente los que corresponde a la Educación Inicial y Educación Parvularia para incorporar el enfoque de inclusión educativa desde el planteamiento de la Ley Crecer Juntos. Esto conllevará que se incluya en la formación los fundamentos pedagógicos y didácticos necesarios para dar respuesta a las diferentes características y necesidades de la población estudiantil de la primera infancia, abarcando la identificación temprana de necesidades específicas o condiciones que presenten, la implementación del currículo a partir de la caracterización del estudiante, el conocimiento de diferentes metodología y estrategias, la orientación a las familias para buscar los apoyos requeridos, entre otros.
9. En la vía institucional, dada la etapa de transición de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) a Centros de Atención de Primera Infancia (CAPI), se requiere fortalecer el talento humano, con la incorporación de los perfiles idóneos que garanticen no solo la protección y el cuidado, sino también la educación, implementando una atención de calidad con el cuidado cariñoso y sensible. Además de esto, el aumento en la inversión se vuelve vital, para evitar los atrasos en las compras de los insumos básicos que garantizan la atención de calidad.
10. En la Vía Institucional, desde los centros educativos, se recomienda, cuidar los aspectos básicos de acceso a agua potable, espacios seguros y adecuados a la edad de la niñez, dotación de recursos didácticos producidos en múltiples formatos y a su vez incorporar a las familias como aliados, esto en fomento de la corresponsabilidad y garantía al derecho a la educación.
11. El Sistema de Apoyos Territoriales para la Inclusión Educativa y su servicio del Centro de Recursos de Inclusión para Estudiantes con Discapacidad Visual (CRIE-DV) es el menos conocido a nivel territorial, por lo que se recomienda difundir los apoyos que ofrecen y ampliar sus servicios para estudiantes con discapacidad visual y sus familiares, sobre todo para aquellos que, por la distancia, no pueden acceder a los servicios centralizados. Además, en vista del aumento de la presencia de niñez con Trastorno del Espectro Autista, se requiere en considerar la creación de una instancia que permita agilizar la producción de materiales adecuados como agendas visuales, pictogramas y recursos multimedia que puedan ser accesibles para docentes y familiares, a fin de proveer no solo de recursos, sino también asistencia técnica para una inclusión educativa.
12. Actualizar la normativa y leyes para mejorar las contrataciones y fortalecer los servicios del Sistema de Apoyos Territoriales (DAIE, COR y otros), se debe pensar en otros aspectos importantes que son parte de la normativa, uno de estos es minimizar el número de niños y niñas en las aulas, sobre todo cuando hay niñez con alguna condición que requiere mayores apoyos.
13. Incorporar servicios de apoyo adicionales, como asistentes de docentes, especialistas en comunicación, psicólogos, docentes especialistas en el desarrollo motriz, entre otros; que permitan una intervención de calidad a niños y niñas, y dar mejores respuestas ante la diversidad de condiciones tanto en la vía familiar comunitaria como en la institucional, esto daría respuesta a la visión de un trato cariñoso y sensible y de calidad.
14. Diseñar una estrategia que promueva una adecuada identificación temprana de las altas capacidades en la niñez y diseñar acciones a fin de ofrecer servicios de atención integral.

Las acciones propuestas, pueden incorporarse como parte del proceso de transición que el MINED desarrolla desde 2023 en los centros educativos para garantizar que el paso de la educación parvularia al primer grado de educación básica se realice de manera respetuosa y en armonía con las características específicas de la población estudiantil de dichos niveles. Por ello, es relevante el continuar implementando procesos de investigación educativa para profundizar elementos como el desarrollo curricular en primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa, la articulación de los diferentes servicios en el territorio, la vinculación entre el centro educativo y las familias para el desarrollo integral de la niñez, entre otros. Además, que en las investigaciones que se diseñen se pueda incluir la participación de niñas y niños de primera infancia, quienes son el centro de la atención educativa.

Finalmente, se recomienda hacer periódicamente procesos de evaluación del avance de la implementación del Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia, a todos los niveles, para garantizar que el sistema funcione e impacte positivamente en la niñez salvadoreña.

Bibliografía

- Aguinaga-Doig, S.; Rimari-Arias M. y Velásquez-Tejeda, M. E. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación* 42(2), 1-17. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Ainscow, M., Booth, T., y Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Alas, A. (2023, abril 17). La entrega de tabletas y computadoras a estudiantes salvadoreños promueve el acceso equitativo al entorno digital. *Diario El Salvador*. <https://diarioelsalvador.com/la-entrega-de-tabletas-y-computadoras-a-estudiantes-promueve-el-acceso-equitativo-al-entorno-digital/350545/>
- Alas, S. (2022, junio 20). MINED invirtió \$120 millones en laptops y tabletas para estudiantes en 2022. *La Prensa Gráfica*. <https://www.laprensa-grafica.com/elsalvador/MINED-invirtio-120-millones-en-laptops-y-tabletas-para-estudiantes-en-2022-20220620-0039.html>
- Asamblea Legislativa de El Salvador (2014). *Constitución de la República*. Asamblea Legislativa de El Salvador.
- Betanzos Lara, N. A. (2019). *Las prácticas de crianza con enfoque inclusivo como estrategia para favorecer el desarrollo infantil temprano durante la primera infancia* [Tesis doctoral, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Archivo digital. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/items/c106c26a-77b8-4215-8a62-185802fa08e8>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55140302>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación de las escuelas. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Cáceres, R.; Candray, V. y García, E. (2016). *Inclusión y prácticas pedagógicas en niñez con discapacidad: perspectiva de expertos y familias* [Tesis de pregrado, Universidad Centroamericana José Simeón Cañas]. Archivo digital. <http://abaco.uca.edu.sv/opacbf/verdetalle.php?idobra=175406&searchType=titulos&searchText=inclusi%F3n.pr%E1cticas.pedag%F3gicas&tipomaterial=0&cc=0&tipob=3>
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A. y Amor, A. M. (2016). La Participación Familiar es un Requisito Imprescindible para una Escuela Inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100006>
- Chávez-Reinoza, C. (2022). Políticas públicas y educación de la primera infancia en El Salvador. *Revista Espiga*, 21(43), 128-152. <https://doi.org/10.22458/re.v21i43.4157>
- Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia (2020). Educación Inclusiva en la Primera Infancia. <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/publicaciones/Educaci%C3%B3n%20Inclusiva%20en%20Primera%20Infancia.pdf>
- Cortés, P., González, B., y Sánchez, M. F. (2018). Agrupamientos escolares y retos para la educación inclusiva en infantil y primaria. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 75-90. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.006>
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. En *Aula Abierta* 46, pp.17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>

- Etikan, I. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Finocchio, S. y Legarralde, M. (2007). *Pedagogía de la inclusión. Gestión pedagógica para equipos directivos*. Federación Internacional Fe y Alegría.
- Gobierno de El Salvador (s/f) *Revista Conmemorativa. Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y Adolescencia (ISNA)*.
- Gobierno de El Salvador (2013) *Política Nacional de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia 2013-2023*. GOES.
- Gobierno de El Salvador (2021). *Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos 2020-2030*. GOES https://crecerjuntos.gob.sv/dist/documents/POLITICA_CRECER_JUNTOS_2020-2030.pdf
- Gobierno de El Salvador (2023). *Estrándares de Desarrollo y Aprendizaje de la Primera Infancia*. GOES. <https://www.mined.gob.sv/gestio-neducativa/wp-content/uploads/2023/04/EDAPI.pdf>
- Gobierno de El Salvador (2024). *Política Nacional de Apoyo al Desarrollo Infantil Temprano Crecer Juntos 2020-2030*. GOES https://crecerjuntos.gob.sv/dist/documents/POLITICA-CRECER-JUNTOS-actualizada-2024_VF.pdf
- Gobierno de El Salvador (2022). *Ley Crecer Juntos para la Protección Integral de la Primera Infancia, Niñez y Adolescencia*. GOES <https://crecerjuntos.gob.sv/leyCrecerJuntos>
- Griffin, D. (2022). *Análisis de la Educación Inclusiva en El Salvador [Manuscrito inédito]*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. CECC y AECI.
- Hernández Mendoza, S. y Duana Ávila, L. (2021). Barreras de comunicación. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9 (18), 47-48 <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/icea/issue/archive>
- Hernández Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., Valencia, S. M., & Torres, C. P. M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Hernández-Serrano, D. y Pesci-Gaitán, A. (2017). Desarrollo humano y educación inclusiva en el preescolar: La Experiencia de México y El Salvador. *Revista de Teoría Educativa*, 1(2), 49-64. https://www.ecorfan.org/republicofperu/research_journals/Revista_de_Teoria_Educativa/vol1num2/Revista_de_Teoria_Educativa_V1_N2_5.pdf
- Instituto Crecer Juntos (2023a). *Guía para la implementación y gestión de la modalidad círculos de familia*. Gobierno de El Salvador. <https://icj.gob.sv/wp-content/uploads/2024/03/Guia-para-la-Implementacion-y.pdf>
- Instituto Crecer Juntos (2023b). *Lineamientos técnicos para la implementación del Modelo de Atención Integral a la Primera Infancia*. Gobierno de El Salvador. <https://crecerjuntos.gob.sv/dist/documents/modelo-de-atencion-integral-a-la-primera-infancia.pdf>
- Instituto Crecer Juntos (2023c). *Norma técnica para la instalación y funcionamiento de Centros de Atención a la Primera Infancia*. Gobierno de El Salvador. <https://icj.gob.sv/wp-content/uploads/2024/03/Norma-Tecnica-para-la-Instala.pdf>
- Instituto Salvadoreño para el Desarrollo Integral de la Niñez y la Adolescencia (2017). *Programa de atención integral a la primera infancia*. ISNA.
- Levy, P. S., & Lemeshow, S. (2013). *Sampling of populations: Methods and applications* (4a ed.). John Wiley & Sons.
- Lindo, H. y Vásquez, J. (2021). *200 años de políticas públicas para la infancia en El Salvador*. FLACSO/UNICEF.
- Martínez, V. (2022, mayo 10). *Estudiantes con discapacidad reciben laptops*. La Prensa Gráfica. <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/Estudiantes-con-discapacidad-reciben-laptops-20220509-0076.html>
- Ministerio de Educación (2009). *Política de Educación Inclusiva*. MINED.
- Ministerio de Educación (2010). *Actualización del índice de inclusión al contexto educativo salvadoreño*. MINED.
- Ministerio de Educación (2013). *Fundamentos curriculares de la primera infancia. Programas de educación y desarrollo*. MINED.
- Ministerio de Educación (2017a). *Estrategia Educativa Docente de Apoyo a la Inclusión*. MINED.
- Ministerio de Educación (2017b). *Orientaciones técnicas y administrativas de las escuelas de educación especial*. MINED.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2024a). *Estadística de los docentes de apoyo a la inclusión a nivel nacional 2024 [Datos brutos inéditos]*. MINED.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2024b). *Malla curricular transitoria para el desarrollo y el aprendizaje de la primera infancia*. MINED.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2024c). *Orientaciones para las escuelas de educación familiar (versión preliminar) [Manuscrito inédito]*. MINED.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2024d). *Protocolo de actuación. Sistema de apoyos territoriales para la inclusión educativa (versión preliminar)* [Manuscrito inédito]. MINED.
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (s/f). *Tableros estadísticos*. <https://www.mined.gob.sv/2020/11/19/tableros-estadisticos/>
- Munarriz Irañeta, B. (1992). *Metodología educativa I*. Universidade da Coruña.
- Muñoz Morán, C. (2018). Prácticas Pedagógicas en el Proceso de Transición hacia la Escuela Inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 95–11. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100007>
- Narodowski, M.; Arias, M. E.; Fernández, C. y Sacks, C. (2023). *Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad: un análisis de las políticas públicas implementadas en cuatro sistemas educativos para la inclusión de las personas con discapacidad d en escuelas generales*. Asociación Civil por la Igualdad y la Justicia (ACIJ). https://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=24176&id_item_menu=31606
- Pérez, S. y Martínez, H. (2023). *Yultajtaketzalis*. Servicios Editoriales. <https://allnawat.com/>
- Ramírez, A. (2021). *La aplicación actual del Currículo de Primera Infancia: su comprensión y utilización por parte de docentes y Agentes Educativos*. MINED.
- Ríos A. Juan C. (2013). Condiciones de inclusión de la discapacidad frente a las barreras arquitectónicas, el reto: la inclusión. *UGCiencia*, Vol. (19), 38 – 56. <https://core.ac.uk/download/pdf/268087813.pdf>
- Santos García, R. (2024). *Enfrentar la desigualdad en la primera infancia Las huellas de la pandemia de COVID-19 en las nuevas generaciones de niñas y niños de América Latina y el Caribe*. CEPAL-UNICEF. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/32ce3c60-7f48-4145-8572-47108beb3cb5/content>
- Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión *Revista Colombiana de Educación*, 54, 60–73. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635248004>
- Tenti Fanfani, E. (2004). *Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina*. IIPE-UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144336>
- Terzi, L. (2014). Reframing inclusive education: educational equality as capability equality. *Cambridge Journal of Education*, 44(4), 479–493. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.960911>
- SIGES (2023). *Datos de matrícula inicial año 2022*. Sistema de Información para la Gestión Educativa Salvadoreña. <https://www.mined.gob.sv/category/estadisticas-educativas/>
- UNESCO (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. UNESCO
- UNICEF (s/f). *Convención sobre los Derechos del Niño. Para cada infancia todos los derechos*. <https://www.unicef.org/es/convencion-derechos-nino>
- Zúñiga-Arrieta, S. (2022). Políticas Públicas y educación De La Primera Infancia En Costa Rica. *Revista Espiga* 21 (43), 180–218. <https://doi.org/10.22458/re.v21i43.4161>

Anexos

Anexo 1. Matrices de congruencia

Datos cuantitativos

Tema: Diagnóstico nacional de la inclusión educativa en la primera infancia en El Salvador

Enunciado del Problema: ¿Cuáles son las condiciones en las que se realiza la atención a la primera infancia en los diferentes niveles y modalidades desde el enfoque de inclusión educativa en El Salvador?

Objetivo General: Desarrollar un diagnóstico nacional de la inclusión educativa en la primera infancia en el sistema público salvadoreño, a través del trabajo interinstitucional, a fin de contribuir al fortalecimiento de las políticas y la atención educativa que se brinda a la población estudiantil.

Objetivos específicos	Variables	Indicadores	Técnicas a utilizar	Tipos de instrumentos a utilizar
Identificar las condiciones en que se desarrolla la atención educativa que se brinda a la primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa, para valorar los apoyos y las barreras de acceso y participación que se dan en el contexto escolar.	Condiciones de la atención educativa	• Infraestructura • Adecuaciones arquitectónicas (tipos). • Iluminación y ventilación • Normas de salud y seguridad • Servicios básicos • Conectividad. • Organización de los espacios.	Encuesta	Cuestionario Docente
	Barreras de acceso y participación	• Falta de recursos materiales y financieros (escuela y familia). • Acceso limitado a recursos educativos para atender a la diversidad. • Comunicación (intérpretes de LESA, lengua). • Participación en la toma de decisiones para la mejora de la atención educativa. • Limitada respuesta de los servicios educativos a las necesidades específicas de apoyo educativo de la primera infancia. • Barreras actitudinales (aceptación a la diferencia).		
	Apoyos	• Participación y acompañamiento de las familias en el aprendizaje. • Tecnología de asistencia. • Docente de apoyo a la inclusión educativa (recursos, perfil). • Centro de orientación y recursos. • Consejería escolar. • Articulación con otras instituciones (salud, rehabilitación, judiciales, etc.). • Proyectos de intervención/mejora		

	Organización escolar	• Organización del equipo docente (vía institucional). • Organización del trabajo de la vía familiar-comunitaria.		
Caracterizar la atención educativa que se brinda a la primera infancia a partir de las alertas del desarrollo y los estándares de desarrollo y aprendizaje de la primera infancia EDAPIS, para contribuir al fortalecimiento de una inclusión educativa de calidad.	Atención educativa a la primera infancia Alerta del desarrollo	• Características sociodemográficas de la población estudiantil de primera infancia (género, discapacidad, edad, ubicación geográfica, nivel socioeconómico). • Necesidades específicas de apoyo educativo (dificultades de aprendizaje o del desarrollo, altas capacidades) • Población estudiantil con discapacidad. • Tipo de programas de estudio (inicial, parvularia, primer ciclo de educación básica) e implementación. • Conocimiento de adecuaciones curriculares. • Desarrollo de adecuaciones curriculares. • Conocimiento de diferentes metodologías para dar respuesta a la diversidad. • Utilización de diferentes recursos educativos para dar respuesta a las necesidades de la primera infancia. • Conocimiento sobre los Estándares de desarrollo y aprendizaje EDAPIS. • Identificación y reporte de las alertas. • Informar a las familias sobre la alerta identificada y orientarlas. • Conocimiento del protocolo de seguimiento a las alertas del desarrollo identificadas. • Articulación con otras instituciones para atender la alerta del desarrollo identificada. • Conocimiento, desarrollo y manejo de áreas desarrollo personal y social, motora, comunicación y expresión, relación con el medio.	Cuestionario docentes	Cuestionario Docente
Determinar el dominio del enfoque de inclusión educativa en profesionales que atienden la educación de la primera infancia para proponer acciones formativas focalizadas que eleven la calidad del servicio educativo.	Enfoque de inclusión educativa	• Conocimiento de la LCJ y PEI (formación LCJ). • Conocimiento del enfoque de derechos • Conocimiento del enfoque de inclusión	Cuestionario de docentes	Cuestionario Docente

	Formación docente	• Formación inicial del docente. • Años de servicio. • Años de experiencia en atención a la primera infancia. • Docentes que han recibido formación en inclusión educativa. • Desarrollo de procesos de formación docente en inclusión educativa y primera infancia. • Experiencia en procesos de inclusión educativa. • Actitudes hacia la inclusión educativa. • Fomento de valores que favorezcan la inclusión educativa. • Desarrollo de actividades de sensibilización hacia la inclusión educativa.		
--	-------------------	---	--	--

Datos cualitativos

Tema: Diagnóstico nacional de la inclusión educativa en la primera infancia en El Salvador

Enunciado del Problema: ¿Cuáles son las condiciones en las que se realiza la atención a la primera infancia en los diferentes niveles y modalidades desde el enfoque de inclusión educativa en El Salvador?

Objetivos de investigación	Categorías de análisis	Subcategorías de análisis	Técnicas de recolección	Fuentes de información
Objetivo general: Desarrollar un diagnóstico nacional de la inclusión educativa en la primera infancia en el sistema público salvadoreño, a través del trabajo interinstitucional, a fin de contribuir al fortalecimiento de las políticas y la atención educativa que se brinda a la población estudiantil.	Condiciones de la atención educativa	• Infraestructura • Barreras de acceso y participación • Apoyos • Organización escolar	• Entrevista semiestructurada • Grupo focal	• Informantes clave • Gestores pedagógicos, familias, nido de inmersión lingüística, ATPI, directores de CE y CDI, DAI, Sistema de apoyos educativos.
Objetivos específicos Identificar las condiciones en que se desarrolla la atención educativa que se brinda a la primera infancia desde el enfoque de inclusión educativa, para valorar los apoyos y las barreras de acceso y participación que se dan en el contexto escolar.	Condiciones de la atención educativa	• Infraestructura • Barreras de acceso y participación • Apoyos • Organización escolar	• Entrevista semiestructurada • Grupo focal	• Informantes clave • Gestores pedagógicos, familias, nido de inmersión lingüística, ATPI, directores de CE y CDI, DAI, Sistema de apoyos educativos.

Caracterizar la atención educativa que se brinda a la primera infancia a partir de las alertas del desarrollo y áreas de desarrollo, para contribuir al fortalecimiento de una inclusión educativa de calidad.	Caracterización de la atención educativa a la primera infancia	• Características sociodemográficas • Necesidades específicas de apoyo educativo • Población estudiantil con discapacidad • Tipo de programas de estudio e implementación • Adecuaciones curriculares • Metodologías y recursos educativos.	• Entrevista semiestructurada • Grupo focal	• Informantes clave • Gestores pedagógicos, familias, nido de inmersión lingüística, ATPI, directores de CE y CDI, DAI, Sistema de apoyos educativos.
	Alertas y áreas del desarrollo	• Identificación y manejo de las alertas. • Orientación a las familias. • Articulación con otras instituciones. • Áreas desarrollo personal y social, motora, comunicación y expresión, relación con el medio.		
Determinar el dominio del enfoque de inclusión educativa en profesionales que atienden la educación de la primera infancia para proponer acciones formativas focalizadas que eleven la calidad del servicio educativo.	Enfoque de inclusión educativa	• Conocimiento de la Ley Crecer Juntos y la Política de Educación Inclusiva. • Conocimiento del enfoque de derechos e inclusión educativa. • Actitudes hacia la inclusión educativa.	• Entrevista semiestructurada • Grupo focal	• Informantes clave • Gestores pedagógicos, familias, nido de inmersión lingüística, ATPI, directores de CE y CDI, DAI, Sistema de apoyos educativos.
	Formación docente	• Formación en inclusión educativa y primera infancia. • Experiencia en procesos de inclusión educativa.		



UNIVERSIDAD EVANGÉLICA
DE EL SALVADOR



GOBIERNO DE
EL SALVADOR

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y
TECNOLOGÍA

ISBN: 978-99983-60-14-3



9 789998 360143