

## La actitud docente hacia la inclusión educativa en el sector rural de El Salvador

Thomas V. Sabella<sup>1</sup>

**Palabras claves:**  
educación, El Salvador, discapacidad,  
inclusión, formación docente.

### Resumen

Ante la presión global de ofrecer educación para todos y el reconocimiento internacional del acceso limitado para niños con discapacidad, la educación inclusiva se ha convertido en un tema importante para Gobiernos de todo el mundo. El Ministerio de Educación de El Salvador busca establecer la inclusión como una parte integral de los esfuerzos por atender las necesidades de la niñez en el país, pero es un proceso difícil, especialmente para uno con recursos limitados. La actitud de los equipos docentes es un factor importante para el éxito de los programas de inclusión. Es necesario obtener más conocimiento sobre la situación de la inclusión en países en vías de desarrollo y especialmente en las escuelas de áreas rurales de El Salvador. Esta investigación es un estudio de caso realizado en ocho escuelas rurales del municipio de San Isidro, en Cabañas, El Salvador. Para ello se usó una encuesta de preguntas abiertas y entrevistas con los docentes para conocer sus actitudes sobre la inclusión. Los hallazgos de este estudio revelan que los docentes están de acuerdo con la filosofía de inclusión, pero creen que algunos niños con discapacidad recibirían mejor educación en escuelas especiales. Para ello, los docentes solicitan más formación sobre discapacidad y procesos de inclusión educativa. Ellos creen que la falta de recursos, incluyendo materiales y humanos, ha sido una gran barrera para la inclusión. A su vez, expresan preocupación sobre el

1 Doctor en Educación por la Universidad de Maryland, College Park, Maryland, EE. UU. El autor agradece a la Maestría en Política y Evaluación Educativa de la UCA por su apoyo en la elaboración de este artículo como producto de su tesis doctoral: a Pauline Martin y a Patricia Andreu, por sus aportes al estudio; y a Nelson Edgardo Hernández y a Jacob Antonio Shul, por su trabajo de traducción.

rol de la familia como apoyo indispensable para la inclusión de la niñez que tiene alguna discapacidad.

**Key Words:**

Education, El Salvador, Disability, Inclusion, Teacher training.

**Abstract**

With the universal pressure to provide education for all and international recognition of the limited access for children with disabilities, inclusive education has become important to governments around the world. El Salvador's Ministry of Education seeks to establish inclusion as an integral part of their efforts to meet the needs of children across the country, but this is a difficult process, especially for a country with limited resources. Teacher attitude is an important factor in the success of inclusion programs. There is a need for more knowledge of the situation in developing countries and especially in schools across the rural areas of El Salvador. This research is a case study of eight rural schools in the municipality of San Isidro, Cabañas, El Salvador, using an open question survey and interviews with teachers to investigate their attitudes regarding inclusion. The findings of this study revealed that teachers agreed with the philosophy of inclusion, but believed that some children with disabilities would receive a better education in special schools. They desired more training on disability and inclusion strategies and believed that a lack of resources, including materials and personnel, has been a major barrier to inclusion. Teachers also expressed concern about the essential role of family support for children with disabilities.

**Proporcionando educación inclusiva**

El problema del acceso a la educación sigue siendo significativo para muchas personas con discapacidad a escala mundial. La UNICEF afirma que "hay al menos 93 millones de niños con discapacidad en el mundo, pero la cifra podría ser mucho más grande" (UNICEF, 2015, p. 2). En el año 2003, el Banco Mundial estimó que 40 millones de los 115 millones de niños fuera de la escuela eran niños con discapacidad (Banco Mundial, 2003). La UNESCO (2013) cree que, en los países en vías de desarrollo, más del 90 % de los niños con discapacidad no asisten a la escuela. La inclusión de los niños con discapacidad en escuelas locales regulares es promovida como la mejor forma de otorgar educación de calidad a todos los estudiantes (UNESCO, 2003). A escala internacional, las oportunidades educativas para estudiantes con discapacidad han sido limitadas con frecuencia a escuelas especiales o a instituciones en las que los estudiantes están completamente separados de sus iguales, y en algunos casos de sus propias familias, si es que reciben servicios educativos. En algunos países, la educación inclusiva ni siquiera es una opción, y la cantidad de niños cuya educación es confinada a un marco no inclusivo depende en gran medida de la voluntad del país para apoyar la educación inclusiva (Evans *et al.*, 2011). Es importante tener en cuenta que un sistema que educa a todos los niños juntos no es solamente menos costoso que uno que depende de espacios separados, sino que también aporta el mejor fundamento social para una sociedad inclusiva, de acuerdo con los objetivos de la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994). Un sistema inclusivo, si busca tener éxito, también tiene que abordar las necesidades de una educación personalizada para todos los estudiantes. Solamente ubicar a los estudiantes en clases regulares no es suficiente para garantizar que sus necesidades educativas sean alcanzadas.

## Educación en El Salvador

En el 2015, El Salvador no cumplió con todas las metas del programa Educación para Todos (Education for All, EFA, en inglés) (UNESCO, 2015). El Salvador clasificó como número 77 de 120 países con datos suficientes para calcular su Índice de Desarrollo Educativo (EDI). También en el 2015, el Informe Global de Seguimiento de la Educación para Todos, de la UNESCO, reveló que la tasa neta de matrícula, o el porcentaje esperado de estudiantes con edad apropiada que ingresan a la educación primaria (siete años de edad en El Salvador), era de 62 % en el 2012. Esto significa que un gran número de niños no está ingresando a la escuela primaria o lo está haciendo años más tarde de lo esperado. La tasa neta por cohorte de finalización escolar para la educación primaria, que calcula la cantidad de niños que entra al sistema y completa exitosamente el ciclo escolar de seis años en El Salvador, era de 81 % en el 2011 (UNESCO, 2015). La cuarta meta de desarrollo sostenible exige una educación inclusiva de calidad (ONU, 2015). A fin de cumplir esta meta, los servicios suministrados a estudiantes con necesidades educativas especiales deben ser atendidos. El Ministerio de Educación de El Salvador ha expresado sus intenciones de crear un sistema de educación más inclusivo a través de su *Política de educación inclusiva para todas y todos* (MINED, 2009). A medida que el Gobierno de El Salvador busca avanzar hacia un sistema educativo inclusivo que cumpla las diversas necesidades de los estudiantes a lo largo del país y alcance expectativas internacionales de igualdad, los aspectos facilitadores y las barreras a la educación inclusiva deben ser considerados. Los estudios han enfatizado la importancia de las actitudes de los docentes para la implementación de un sistema de educación inclusiva, y esto debe ser investigado en El Salvador, especialmente en las áreas rurales, donde vive casi la mitad de los estudiantes, para entender mejor su conocimiento y sus creencias en relación con la discapacidad e inclusión, y con el objetivo

de orientar una mejor planificación para este proceso de transición.

El logro educativo en áreas rurales se queda atrás en comparación con las áreas urbanas. Mientras que la matrícula en la educación primaria ha incrementado dramáticamente desde que terminó la guerra, la calidad desigual en El Salvador todavía es preocupante, con estudiantes en escuelas rurales que califican muy bajo en pruebas nacionales (Gillies, Crouch y Flórez, 2010). El Ministerio de Educación de El Salvador reporta que el estado de analfabetismo de personas de 15 a 24 años en áreas rurales es de 4.6 %, comparado con el 1.6 % de las áreas urbanas (MINED, 2014). El MINED calculó que en el 2009 la población rural, en promedio, logró cuatro años de escolaridad, comparado con ocho años de la población urbana; y la tasa de repetición para estudiantes en áreas rurales fue de 15 %, comparado con el 10 % de estudiantes urbanos (MINED, 2009). Estos datos llaman a una investigación acerca de la inclusión de niños con discapacidad en áreas rurales.

La pregunta importante que sigue sin contestar es la siguiente: ¿quiénes son los estudiantes que no están completando su educación básica y por qué? A escala internacional, “los niños con discapacidad tienen menos probabilidades de comenzar la escuela y una tasa más baja de permanecer y de pasar de grado en las escuelas” (Evans *et al.*, 2011, p. 206). En un documento para el Banco Interamericano de Desarrollo, Porter (2011) reportó que menos del 1 % de estudiantes con discapacidad en El Salvador tiene acceso a la educación. En el año 2000, El Salvador aprobó la Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, la cual dice que las personas con discapacidad deben ser integradas al sistema educativo con el debido apoyo. La publicación de la *Política de educación inclusiva para todas y todos* (MINED, 2009) estableció las intenciones del Gobierno de cumplir las necesidades educativas de niños con disca-

pacidad en escuelas regulares. El Ministerio de Educación ha puesto su atención en la educación inclusiva, por lo que listó 2085 centros educativos integradores en los que los niños con discapacidad deberían recibir su educación en las mismas escuelas y clases que todos los demás estudiantes de su zona de residencia (MINED, 2009). No hay información disponible sobre el número de niños que están recibiendo los servicios en estas escuelas o las discapacidades incluidas en ellas en la publicación del MINED (2014). *Educación de El Salvador en cifras 2009-2014*.

En el año 2016, el MINED reportó un total de 9111 estudiantes que reciben servicios de educación especial de una población estudiantil de 1,238,433; es decir, un 0.7 % de todos los estudiantes en El Salvador (MINED, 2016). El porcentaje estimado de niños en el mundo con edades de 0 a 14 años y con discapacidad moderada o severa es de 5.8 % (Albrecht *et al.*, 2011). Este cálculo de discapacidad, sin embargo, no incluiría a los que tienen problemas de aprendizaje específicos que podrían requerir servicios educativos especiales, pero no califican como una discapacidad moderada o severa. La definición internacional de discapacidad por la Organización Mundial de la Salud en la clasificación ICD-10 (OMS, 1992) de desórdenes mentales y del comportamiento sí incluye discapacidades leves que podrían afectar el aprendizaje del lenguaje y las matemáticas en un niño. El porcentaje relativamente bajo de estudiantes registrados por el MINED que están matriculados y que son diagnosticados con discapacidades indica que todavía hay una clara necesidad de mejores oportunidades educativas para estudiantes diagnosticados con discapacidades, así como para aquellos que tienen dificultades académicas atribuidas a problemas de aprendizaje sin diagnóstico, y especialmente para aquellos en áreas rurales donde toda la información apunta hacia los resultados educativos más débiles. Por ende, este estudio procuró examinar la educación de niños a lo largo del rango de

discapacidad reconocido por las autoridades internacionales.

### Actitud de los docentes

La importancia de los docentes en el desarrollo y la implementación de una educación inclusiva ha sido establecida por varios investigadores alrededor del mundo (Booth & Ainscow, 2002; de Boer, Pijl & Minnaert, 2011; Scruggs & Mastropieri, 1996; Meijer, Pijl & Hegarty, 1994). El capítulo dedicado a la educación del *Reporte mundial sobre la discapacidad* de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) mencionó las actitudes negativas como un obstáculo relevante para la educación de niños con discapacidades y señaló la importancia de las actitudes de docentes y administradores en la inclusión de niños con discapacidades en las escuelas (Evans *et al.*, 2011). En la mayoría de investigaciones internacionales analizadas, no se encontró indicador alguno de que los docentes tuvieran actitudes negativas o positivas fuertes respecto a la inclusión. En San Salvador, un estudio hecho por Figueroa, Martínez y Rosales (2005) reportó que la mayoría de docentes que respondían su encuesta tenían una actitud negativa hacia la inclusión basada en la escala de valoración. También encontró que las actitudes de los docentes eran más positivas en cuanto a la filosofía de la inclusión que en la real inclusión de niños con discapacidades en sus clases. Estos resultados se apoyan en estudios de otros países (Sadler, 2005; Avramidis & Kalyva, 2007; Hwang & Evans, 2011). En Colombia, Díaz Haydar y Franco Media (2010) descubrieron por medio de entrevistas que, en el lado positivo, los profesores consideran que los estudiantes con discapacidades no son rechazados por otros estudiantes y que la inclusión era importante para la sociedad. Sin embargo, ellos reportaron que algunos docentes temen perder el control o la disciplina con la inclusión, y algunos señalaron la ansiedad y el estrés que acompaña el trabajo adicional de la inclusión, así como la falta de capacitación. Los autores concluyeron que

muchos docentes en Colombia reconocen la importancia y la necesidad de la inclusión, pero resienten la falta de formación que impide el éxito.

Muchos estudios encontraron la necesidad de mayor formación y de recursos, tales como materiales y humanos. Figueroa *et al.* (2005) reportaron que un 71.4 % de docentes encuestados respondieron que su preparación para el trabajo con niños con necesidades especiales era limitada. Este estudio también encontró que un mayor porcentaje de docentes con formación en educación especial tiene actitudes positivas hacia la inclusión que aquellos sin la especialidad. Las entrevistas de Díaz Haydar y Franco Media revelaron que algunos docentes sintieron una urgente necesidad de ser capacitados para educar a estudiantes con necesidades especiales, y algunos incluso pidieron más recursos.

El movimiento para una educación más inclusiva requiere mayor investigación sobre la actitud del docente hacia la inclusión, bajo el supuesto de que la efectividad de los docentes en la implementación podría depender de sus actitudes hacia la discapacidad, la inclusión y el logro estudiantil. El único estudio previo disponible con respecto a la actitud del docente hacia la inclusión en El Salvador fue conducido en la zona capitalina (Figueroa *et al.*, 2005). Es importante examinar las actitudes de los docentes de áreas rurales, así como también de aquellos de regiones urbanas en El Salvador, si la inclusión ha de ser brindada a escala nacional, tal y como está planeado por el Ministerio de Educación, porque investigaciones internacionales (Deng, 2008) indican que estas actitudes podrían diferir. La relativa escasez de investigaciones publicadas sobre este tema realizado en Latinoamérica y especialmente en zonas rurales, donde viven muchas de las personas de escasos recursos, hace necesaria la investigación específica del desarrollo de escuelas inclusivas en áreas rurales.

## Metodología

Para investigar las creencias de los docentes en relación con el complejo desafío de incluir a los niños y a las niñas con discapacidad en clases regulares en escuelas rurales en El Salvador, este estudio cualitativo examinó las escuelas primarias de un municipio que está ubicado a dos horas de la capital. Se recopiló un cuestionario hecho a docentes de cada escuela rural en la municipalidad y las entrevistas fueron luego aplicadas por seis docentes y tres directores en ocho de las 12 escuelas. Este cuestionario incluía preguntas respecto a la formación recibida por docentes y se pedía que describieran los aspectos facilitadores y las barreras a la educación inclusiva. Las entrevistas individuales abordaron las respuestas de los docentes en la encuesta y buscaron descripciones de los logros y retos específicos que estos docentes experimentaron con la inclusión. Estos datos fueron respaldados al observar a los docentes en sus salones de clases y con las entrevistas con oficiales del Ministerio de Educación y de organizaciones no gubernamentales (ONG) locales que trabajan en el sector educativo, para así verificar y brindar una comprensión contextual de las respuestas de los docentes.

## Resultados

Este estudio reveló varios planteamientos sostenidos por docentes en escuelas rurales de El Salvador. Estos indicaron que algunos niños con discapacidad no están en la escuela y que aquellos matriculados con discapacidad no siempre reciben los servicios requeridos. Ellos estaban de acuerdo con la filosofía de la inclusión, pero creían que algunos niños con discapacidades podrían recibir una mejor educación en escuelas especiales. Los docentes querían más formación en discapacidad e inclusión. Ellos creían que la carencia tanto de recursos materiales como humanos era una gran barrera para la inclusión. También expresaron preocupación acerca del papel de apoyo de la familia para

niños con discapacidad. Estas ideas son abordadas más adelante.

Todos los participantes entrevistados estaban de acuerdo con que algunos niños con discapacidades no se matriculaban en escuelas en El Salvador, lo cual no era sorpresa, dado que “investigaciones recientes muestran que la correlación entre discapacidades y la falta de matrícula es más fuerte que el género o la clase social” (USAID, 2011, p. 17). Sin embargo, la mayoría de docentes entrevistados indicaron que ellos no tenían conocimiento de estudiantes fuera de la escuela en las comunidades donde ellos laboraban. Las barreras de los niños con discapacidad que van a la escuela en El Salvador rural son grandes e incluyen pocas opciones de transporte y acceso limitado de escuelas rurales (Beckman, 2014). Más aún, el hecho de que el promedio de años de escuela que los estudiantes completan en áreas rurales era la mitad que de aquellos estudiantes en áreas urbanas (MINED, 2009) podría indicar que los niños con discapacidad que no están recibiendo apoyo necesario en las escuelas rurales son más propensos a salirse y no completar su educación.

En las escuelas visitadas, parece que las discapacidades como problemas de aprendizaje son ignoradas con frecuencia. De hecho, los docentes indicaban que los niños con problemas de aprendizaje no siempre reciben los servicios requeridos. La *Política de educación inclusiva* (MINED, 2010) busca atender las diversas necesidades de todos los estudiantes en El Salvador. Aunque este documento claramente establece la intención de incluir a todos los estudiantes y de responder a las necesidades especiales de estudiantes que no tienen acceso a las escuelas, que no avanzan como lo esperado, que repiten grados o que abandonan la escuela, los niños con problemas de aprendizaje u otras discapacidades leves no son incluidos dentro de las definiciones oficiales de discapacidad o de necesidades educativas especiales. Como resultado, los niños con problemas de apren-

dizaje tienen menos probabilidades de recibir asistencia adecuada. Una explicación del porcentaje relativamente bajo de estudiantes con discapacidades diagnosticadas que están matriculados en las escuelas de El Salvador podría ser que los estudiantes con discapacidades significativas nunca son matriculados, y otra podría ser la falta de diagnóstico de problemas de aprendizaje en niños que están matriculados. Aunque los estudiantes con problemas de aprendizaje o con discapacidades tienen la posibilidad de ser matriculados en escuelas regulares, solamente el 80.8 % de todos los estudiantes que entran al sistema educativo en El Salvador completan el sexto grado (UNESCO, 2015, p. 363), y la diferencia en la realización escolar para escuelas urbanas y rurales discutidas anteriormente implica que el número podría ser mucho más bajo para niños en las comunidades investigadas. Si los niños que tienen problemas de aprendizaje o problemas de habla y lenguaje no están recibiendo el apoyo adecuado por sus dificultades, es muy probable que sean parte de ese gran colectivo de estudiantes que se sale de la escuela antes de completar la educación primaria.

La UNESCO (2014) señaló que los docentes necesitan aptitudes en el manejo de la clase para identificar a estudiantes con dificultades. Las entrevistas y las observaciones no revelaron ningún mecanismo establecido para evaluar e identificar a estudiantes con problemas de aprendizaje ni un apoyo particular para asegurar su éxito en estas escuelas rurales. La ausencia de definiciones para discapacidades leves pero comunes, incluyendo discapacidades de aprendizaje específicas y trastornos de habla y de lenguaje, inhibe la capacidad para proporcionar servicios de calidad a este grupo de niños presumiblemente grande que podría estar en escuelas regulares, pero no recibe servicios especiales o ayuda profesional que podría beneficiar sus resultados académicos.

Más aún, la aparente carencia de recursos gubernamentales adecuados en El Salvador



para identificar y diagnosticar a niños con discapacidades es una obvia barrera para proveer servicios apropiados a niños en cualquier escuela. La UNESCO (2015) identifica la falta de comprensión acerca de la discapacidad como una barrera que limita el acceso de los niños a la escuela e indica que “entre más temprano se diagnostique la discapacidad, mejor será para el niño y sus familiares” (UNESCO, 2015, p. 58). Mientras las definiciones y los métodos para medir la discapacidad a lo largo de los países faltan, el *Informe mundial sobre la discapacidad* (OMS y Banco Mundial, 2011) estima que el 15 % de la población mundial vive con una discapacidad. Groce *et al.* (2011), en un análisis sobre la literatura actual de la pobreza y la discapacidad, encontraron que el 80 % de personas con discapacidades reside en países en desarrollo y que entre el 65 % y el 70 % vive en áreas rurales (p. 6). Por ende, la presencia de estudiantes con discapacidades en sectores urbanos de El Salvador que no están recibiendo servicios educativos podría ser difícil de contar, pero debería asumirse como existente, dado que las tasas de matrícula son muy bajas.

En mis visitas a escuelas, conocí a una psicóloga escolar que estaba trabajando con un contrato gubernamental por medio de una ONG. Ella visitaba una escuela en esta municipalidad para facilitar talleres a docentes y padres de familia; además, conducía evaluaciones de estudiantes. La frecuencia de las visitas no era adecuada para completar todas las evaluaciones solicitadas por el docente de apoyo a la inclusión en esta escuela que tenía 374 estudiantes, y ella nunca logró visitar otra escuela en la municipalidad. Los otros docentes entrevistados no dieron indicación alguna de haber conocido o hablado con un psicólogo escolar o con algún otro especialista en discapacidades para abordar las necesidades de sus estudiantes.

Los docentes estaban de acuerdo con la filosofía de la inclusión, algo que está alineado con los hallazgos de otros países que indi-

caban que los docentes creían que las ventajas de la inclusión superaban las desventajas (Sadler, 2005), y eran más positivos con la filosofía de la inclusión que con las dificultades que esperaban en el funcionamiento de un salón de clase inclusivo (Avramidis & Kalyva, 2007). En El Salvador, las personas tienden a hablar acerca de la educación como un “derecho humano”. Muchos docentes en este estudio notaban que los niños con discapacidad tenían el “derecho” de ir a la escuela y que no podían ser rechazados, lo que sugería que este valor cultural podría estar en juego por la forma en que ellos veían la inclusión. Esto podría estar relacionado con el gran sentido de derechos humanos que ha sido una parte importante de la cultura salvadoreña desde el final de la guerra civil, en 1992. Esto es similar a un estudio en Colombia en el que Díaz Haydar y Franco Media (2010) indicaban que los docentes aceptaban la inclusión como una política por la que ellos deben trabajar y que mejorará la vida de sus estudiantes. El estudio dice que “[los docentes reconocen] el derecho natural y constitucional que les asiste a los niños [con necesidades educativas especiales] de asistir a la escuela regular sin ningún tipo de discriminación” (p. 21). En El Salvador, la ratificación del Gobierno de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y de su política escrita sobre la inclusión sugiere que el MINED fija una expectativa de los docentes para aceptar a todos los estudiantes.

Cuando se les pidió comparar la inclusión y la educación separada, los docentes entrevistados en zonas rurales generalmente consideraban que los niños con necesidades especiales tenían posibilidades de recibir mejor educación en una escuela especial. Ellos hablaron favorablemente sobre los beneficios de la inclusión de estudiantes con discapacidades y establecieron claramente la creencia de que era su responsabilidad proporcionar una educación a todos los niños en el área de su escuela. Sin embargo, durante las entrevistas, los docentes no mostraron mucha confianza en su habilidad para satisfacer las

necesidades de niños con discapacidades en sus salones de clase y, frecuentemente, respondieron que los niños con discapacidades específicas podrían recibir una mejor educación en escuelas especiales.

La idea un tanto contradictoria de que los docentes consideran que hay beneficios para la inclusión, pero que algunos niños con discapacidades podrían recibir una mejor educación en la escuela, se alinea con trabajos previos en Etiopía, donde Abera (2014) encontró que los docentes en una escuela regular estaban de acuerdo con que sus escuelas deberían ser abiertas, puesto que todos los niños con discapacidades deberían recibir educación, pero muchos creían que las “escuelas especiales con docentes especialmente preparados tendrían más recursos para educar efectivamente a niños con discapacidades que las suyas” (p. 164). Muchos estudios actuales indican que el apoyo para la inclusión junto con la creencia de que los estudiantes recibirán una mejor educación en una escuela separada es muy común (Deng, 2008; Díaz Haydar y Franco Media, 2010; Hwang & Evans, 2011). En el sector rural de El Salvador, los docentes apoyan la idea de la inclusión, pero su creencia de que algunos niños con discapacidad podrían recibir una mejor educación en una escuela especial podría ser producto de la falta de formación que estos docentes tienen para atender las necesidades de los niños con discapacidades en sus salones de clase.

La necesidad de más formación en herramientas pedagógicas fue la barrera más dominante que emergió tanto de las entrevistas como del cuestionario docente. Solamente siete docentes de los 43 que completaron el cuestionario respondieron que habían recibido alguna formación relacionada con la inclusión de niños con discapacidad, y tres de ellos indicaron tener 10 o menos horas de capacitación. Tanto en sus respuestas escritas en el cuestionario docente como en las entrevistas, muchos expresaron una necesidad de más formación. Un docente escribió: “Ellos

no nos han capacitado. Nosotros solamente recibimos a los niños y nada más”. Aunque el marco legal de El Salvador pide igualdad de oportunidades para personas con discapacidades y exige que el Gobierno debe “[fomentar] la formación de recursos humanos para brindar formación a personas con necesidades de educación especiales” (p. 4), una década después, en la *Política de educación inclusiva* (MINED, 2010), el Ministerio de Educación todavía no ha notado la falta de formación profesional para docentes respecto a la diversidad de estudiantes como un factor que excluye a los niños de las escuelas. Tal parece que la capacitación es un aspecto de la política del Ministerio de Educación que no ha sido logrado.

Los docentes identificaron de forma específica la necesidad de formación más amplia en estrategias prácticas que permitan atender a niños con discapacidad y mejorar su confianza y sus habilidades para ofrecer una educación inclusiva de calidad. Estos hallazgos son consecuentes con otros estudios conducidos alrededor del mundo, así como con la revisión previa de la literatura (Bowman, 1986; Scruggs & Mastropieri, 1996; Avramidis & Norwich, 2002; de Boer *et al.*, 2011), lo que recalca la necesidad de formación docente en la inclusión. La UNESCO indicaba que una de las 10 reformas políticas más importantes para alcanzar el aprendizaje equitativo era la de “formar docentes para atender las necesidades de todos los niños” (UNESCO, 2014, p. 301).

La falta de recursos, incluyendo materiales y humanos, es una gran barrera para la inclusión, como lo revelan los docentes rurales en el cuestionario docente y en las entrevistas. Un docente escribió: “El docente necesita tener un salón de clase adecuado con diferentes recursos”. Los docentes indicaron que necesitan mejor infraestructura, materiales didácticos especiales diseñados para problemas de aprendizaje y discapacidad y apoyo directo de personal capacitado en las necesidades especiales para mejorar su habilidad de



proporcionar educación inclusiva. Aunque los docentes entrevistados no nombraron los materiales didácticos específicos que necesitan, sí dijeron que la falta de formación en la inclusión les impide saber qué podría ser útil.

Esta necesidad es consecuente con la revisión de la literatura de Estados Unidos y alrededor del mundo (Bowman, 1986; Scruggs & Mastropieri, 1996; Avramidis & Norwich, 2002), así también como estudios recientes (Sadler, 2005; Álvarez et al., 2005; Hwang & Evans, 2011; Chiner & Cardona, 2012). En Colombia, Díaz Haydar y Franco Media (2010) también encontraron que los docentes señalaron la necesidad de recursos tanto humanos como materiales para proporcionar una educación inclusiva efectiva. En Etiopía, Abera (2014) concluyó que los recursos, incluyendo materiales didácticos y entornos acogedores, eran vistos por los docentes como necesarios para una educación inclusiva. Aunque Figueroa et al. (2005) no investigaron en su estudio de docentes en San Salvador la necesidad de materiales, concluyeron que la falta de recursos humanos y materiales podrían ser variables que causaban que los docentes tuvieran una actitud más negativa hacia la inclusión. La falta de recursos educativos también es un problema amplio, lo cual es un reto común en un país con bajos ingresos.

Los docentes también expresaron preocupación por el rol de apoyo de parte de la familia para niños con discapacidades. Un docente comentó: “Hay padres de familia que no están conscientes de los problemas que su hijo tiene”. Los docentes reconocieron la importancia del apoyo familiar en el avance educativo de sus estudiantes, y algunos expresaron su preocupación por que las familias de niños con discapacidad podrían no tener la habilidad o el conocimiento para ofrecer lo que sus hijos necesitan. La falta de atención de los padres identificada por parte de los docentes podría ser interpretada como una forma de culpar a los padres por dificultades que ellos podrían tener al educar a niños con discapacidades en el aula, pero su deseo

para más ayuda es comprensible, dada la compleja responsabilidad que ellos tienen de educar a niños con discapacidades en sus aulas regulares con poca formación y pocos recursos. Otros estudios han encontrado que la participación de los padres tiene un efecto en el logro académico de estudiantes (Fan & Chen, 2001). La falta relativa de recursos en las escuelas para este estudio, así como las barreras de familias pobres de niños con discapacidades en comunidades rurales de El Salvador (Beckman, 2014), podría complicar las posibilidades de que los padres se involucren más. Sin embargo, no puede negarse que se necesita más cooperación en los dos lugares en los que los estudiantes pasan todo el día: la escuela y la familia.

### Conclusiones

El Gobierno de El Salvador ha aceptado claramente una política que apoya la inclusión de niños con discapacidades en clases regulares; sin embargo, la formación adicional de docentes y los recursos tanto humanos como materiales son necesarios para que las escuelas atiendan las necesidades de estos niños. Si los recursos necesarios no son destinados a la *Política de educación inclusiva para todos y todas* (MINED, 2009), esta no se convertirá en una realidad que mejora las oportunidades de niños con discapacidades y El Salvador será parte de la conclusión de Opertti y Belalcázar (2008), que indica que muchos países han declarado una política de educación inclusiva, pero no dan seguimiento para implementarla. Los docentes en El Salvador no se oponen a la filosofía de inclusión y ya están incluyendo a niños con discapacidad en sus salones de clase donde estos niños están matriculados, pero creen que algunos de ellos recibirían una mejor educación en escuelas especiales. Esta aparente contradicción podría ser evidencia de que el apoyo de los docentes para la inclusión, que miran como necesidad, podría ser un tema aparte de su creencia acerca de lo que podría ser mejor para la educación del estudiante con discapacidad. Los docentes expresaron direc-

tamente la necesidad para más formación, específicamente en relación con estrategias para educar a niños con discapacidad en sus aulas. Por supuesto, los recursos y la formación disponibles para la educación son afectados por la riqueza de la nación. Anastasiou & Keller (2014) encontraron que la cobertura de educación especial era significativamente afectada por la renta nacional bruta (RNB) per cápita de una nación. Ellos predijeron que esta renta podría permitir un incremento en la educación otorgada a estudiantes con discapacidad, pero admitieron que sería una estrategia muy poco realista. Desafortunadamente, las soluciones para proveer una educación de calidad adecuada para todos los niños, independientemente de su discapacidad, podrían ser más fáciles de comprender que de implementar.

### Recomendaciones para la práctica

Este estudio señala varias recomendaciones que podrían mejorar la calidad de educación otorgada a niños con discapacidad en el sector rural de El Salvador. Una forma importante para mejorar los servicios educativos para estudiantes con discapacidad es por medio de una formación más amplia y completa para docentes. Todos los docentes entrevistados expresaron su deseo de tener más formación relacionada con la inclusión de niños con discapacidades. Con frecuencia, expresaron específicamente la solicitud de formación en estrategias y herramientas pedagógicas para atender la necesidad de los niños con discapacidades en sus aulas. La necesidad de formación docente práctica y funcional relacionada con la inclusión ha sido encontrada en múltiples países del mundo (Beckman *et al.*, 2016). Esta formación debería incluir orientaciones en la adaptación del currículum y tareas de aprendizaje acordes con las necesidades de los niños con discapacidad, una necesidad resaltada por Operti y Belalcázar (2008).

Otra manera para mejorar los servicios para estudiantes con discapacidad es que la

escuela responda a las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje. Las características de estas discapacidades, tales como problemas de aprendizaje y habla y desórdenes de lenguaje, deberían ser parte de la formación para todos los docentes. La predominancia promedio de estos desórdenes y del reconocimiento de los docentes de haber educado a estudiantes con problemas significativos de aprendizaje indica que es muy probable que estos niños ya están matriculados en escuelas regulares, pero no están recibiendo los suficientes servicios adecuados para sus necesidades especiales. Independientemente de que las condiciones sean definidas como discapacidades o no, las ideas para mejorar los servicios educativos suministrados a estos estudiantes son un aspecto importante de la inclusión.

Una solución podría ser la que ejecutan y desarrollan los países con mayores ingresos. Estos contratan a docentes asistentes para que atiendan a los niños con discapacidades en escuelas regulares; sin embargo, obviamente, esta solución sería costosa. Si no existe factibilidad económica para contratar a más personal para las escuelas, entonces otra forma útil para atender las necesidades de los estudiantes con discapacidades sería por medio de sistemas de colaboración entre compañeros de clase. En un metaanálisis que examina los efectos de tutoría entre iguales, Bowman-Perrott *et al.* (2013) concluyeron que la tutoría entre iguales es una intervención efectiva para estudiantes con discapacidades. Los docentes en El Salvador podrían beneficiarse de alguna capacitación para desarrollar la tutoría entre pares para los estudiantes.

### Dirección para investigaciones futuras

Dado que este estudio fue una exploración inicial de docentes que trabajan en escuelas rurales en El Salvador, este podría ser ampliado a una encuesta a gran escala dirigida a docentes en escuelas rurales para otorgar más información a generalizarse a la población entera de docentes rurales

en el país. También debería ser explorada una investigación más específica de las necesidades sentidas por los docentes. Con frecuencia, estos expresaron que necesitan más recursos, pero no fueron capaces de mencionar necesidades específicas, posiblemente por su falta de formación en cuanto a discapacidades. Un taller básico, enfocado en categorías de discapacidad, tal y como son definidas en El Salvador, seguido por grupos focales con docentes, podría ser usado para investigar más a fondo sus actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidades de tipo específico, así como diferencias en la severidad de la discapacidad y los recursos específicos que ellos necesitarían para educar a niños con varios tipos de discapacidad en sus escuelas. Ya que este estudio se enfocó en las actitudes de los docentes, el rol importante de las familias no fue investigado. Más estudios deben explorar el conocimiento y las actitudes de los padres de niños con discapacidades. Esto podría proporcionar información necesaria para entender ambas perspectivas: la de familias con niños que están matriculados en el sistema escolar y la de familias con niños que no lo están. Las necesidades y los retos de las familias de niños con discapacidad no pueden ser ignoradas en el esfuerzo de otorgarles su derecho a una educación de calidad.

### Referencias bibliográficas

- Abera, N. (2014). Teacher's beliefs and practices toward children with disabilities in Ethiopia (Tesis doctoral). Maryland: University of Maryland, College Park.
- Albrecht, G., Bartolomeos, K., Chatterji, S., Diamond, M., Emerson, E., Fujiura, G.,... Wen, X. (2011). Chapter 2: Disability - a global picture. En A. Officer & A. Posarac (Eds.). *A World Report on Disability*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Anastasiou, D. & Keller, C. E. (2014). Cross-National Differences in Special Education Coverage: An Empirical Analysis. *Exceptional Children*, 80(3).
- Asamblea Legislativa. (2000). *Ley de Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. San Salvador: Autor.
- Avramidis, E. & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4).
- Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2).
- Banco Mundial. (2003). *Education for all: Including children with disabilities*. Education Notes. Washington, D. C.: Autor.
- Beckman, P. J. (2014). Educating children with special needs: Understanding local realities in developing countries. *Early Childhood Development Task Force on Children with Disabilities*, 14.
- Beckman, P., Abera, N., Sabella, T., Podzimek, K. & Joseph, L. (2016). From Rights to Realities: Confronting the Challenge of Educating Persons with Disabilities in Developing Countries. *Global Education Review*, 3(3).
- Booth, T., Ainscow, M. & Vaughan, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bowman, I. (1986). Teacher training and the integration of handicapped pupils: Some findings from a fourteen nation UNESCO study. *European Journal of Special Needs Education*, 1(1).

- Bowman-Perrott, L., Davis, H., Vannest, K., Williams, L., Greenwood, C. & Parker, R. (2013). Academic Benefits of Peer Tutoring: A Meta-Analytic Review of Single-Case Research. *School Psychology Review*, 42(1).
- Chiner, E. & Cardona, M. C. (2012). Inclusive education in Spain: How do skills, resources, and supports affect regular education teachers' perceptions of inclusion? *International Journal of Special Education*, 17(5).
- De Boer, A., Pijl, S. & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A Review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), pp. 331-353.
- Deng, M. (2008). The attitudes of primary school teachers toward inclusive education in rural and urban China. *Frontiers of Education in China*, 3(4), pp. 473-492.
- Díaz Haydar, O. y Franco Media, F. (2010). Percepción y actitudes hacia la inclusión educativa de los docentes de Soledad, Atlántico (Colombia). *Zona Próxima*, 12, pp. 12-39.
- Evans, P., Griffo, G., Hegarty, S., Hernandez, G., Hirshberg, S., Jessup, N.,... Sabella, T. (2011). Chapter 7: Education. En A. Officer, & A. Posarac (Eds.). *A World Report on Disability* (pp. 203-232). Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), pp. 1-22.
- Figueroa, A., Martínez, C. y Rosales, J. (2005). *Actitudes del profesorado de 1.º y 2.º ciclo de educación básica del municipio de San Salvador hacia la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en los centros educativos regulares* (Tesis de licenciatura). San Salvador: Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas".
- Gillies, J., Crouch, L. y Flórez, A. (2010). *Revisión estratégica del programa EDUCO*. San Salvador: USAID. Recuperado de [http://www.equip123.net/docs/E2\\_REVISION\\_DEL\\_PROGRAMA\\_EDUCO.pdf](http://www.equip123.net/docs/E2_REVISION_DEL_PROGRAMA_EDUCO.pdf)
- Groce, N., Kembhavi, G., Wirz, S., Lang, R., Trani, J. & Kett, M. (2011). *Poverty and disability – a critical review of the literature in Low and Middle-Income Countries*. Londres: Leonard Cheshire Disability and Inclusive Development Centre. Recuperado de <https://www.ucl.ac.uk/lc-ccr/centrepublishations/workingpapers>
- Hwang, Y. S. & Evans, D. (2011). Attitudes towards inclusion: Gaps between belief and practice. *International Journal of Special Education*, 26(1), pp. 136-146.
- Meijer, C. J. W., Pijl, S. J. & Hegarty, S. (1994). *New perspectives in special education: A six-country study of integration*. London: Routledge.
- MINED. (2009). *Política de educación inclusiva para todas y todos*. San Salvador: Autor.
- MINED. (2010). *Política de educación inclusiva*. San Salvador: Autor. Recuperado de [https://www.mined.gob.sv/jdownloads/Politicasy/politica\\_educacion\\_inclusiva.pdf](https://www.mined.gob.sv/jdownloads/Politicasy/politica_educacion_inclusiva.pdf)
- MINED. (2014). *Educación de El Salvador en cifras, 2009-2014*. San Salvador: Autor.
- MINED. (2016). *Observatorio MINED 2016 sobre los centros educativos públicos de El Salvador*. San Salvador: Autor.
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J.,... Horn, E.

- (2004). Preschool Inclusion in the United States: A Review of Research from an Ecological Systems Perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), pp. 17-49.
- OMS (1992). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines*. Ginebra: Autor.
- OMS y Banco Mundial. (2011). *World Report on Disability*. Ginebra: Autores.
- Operti, R. y Belalcázar, C. (2008). Tendencias de la educación inclusiva a nivel regional e interregional: temas y desafíos. *Perspectivas*, 38(1), pp. 149-179.
- Pijl, S. J. & Dyson, A. (1998). Funding special education: A three-country study of demand-oriented models. *Comparative Education*, 34(3), pp. 261-279
- Porter, G. L. (2001). *Disability and inclusive education: Toward an inclusive approach*. Washington, D. C.: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sadler, J. (2005). Knowledge, attitudes and beliefs of the mainstream teachers of children with a preschool diagnosis of speech/language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, 21(2), pp. 147-63.
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), pp. 59-74.
- UNESCO. (1994). *Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. París: Autor.
- UNESCO. (2003). *Overcoming exclusion through inclusive approaches in education: A challenge and a vision-conceptual paper*. París: Autor.
- UNESCO. (2012). *EFA Global Monitoring Report Summary: Youth and skills: Putting education to work*. París: Autor.
- UNESCO. (2013). The flagship on education for all and the right to education for persons with disabilities: Towards inclusion. Recuperado de [http://www.unesco.org/education/efa/know\\_sharing/flagship\\_initiatives/persons\\_disabilities.html](http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/persons_disabilities.html)
- UNESCO. (2014). *EFA Global Monitoring Report 2013/14: Teaching and Learning: Achieving Quality for All*. París: Autor.
- UNESCO. (2015). *EFA Global Monitoring Report: Education for All 2000-2015: Achievements and Challenges*. París: Autor.
- UNICEF. (2015). Disabilities: Introduction. Recuperado de <https://www.unicef.org/disabilities/>
- USAID. (2011). *USAID Education Strategy: Education Opportunity through Learning*. Washington, D. C.: Autor. Recuperado de [http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PDACQ946.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PDACQ946.pdf)