

Volume 6, Issue 6, August 2024 | SDGs: 4 | 10 | DOI: 10.5281/zenodo.13384325

# Actitudes Docentes y la Participación de Personas con Discapacidades Físicas Motrices en la Educación Superior en El Salvador.

**Carlos Alberto Echeverría Mayorga\***

- Universidad Politécnica de El Salvador. ORCID: [0000-0002-4261-7178](https://orcid.org/0000-0002-4261-7178)

## **ES | Abstract:**

*La participación de personas con discapacidad física motriz en la educación superior ha adquirido una importancia fundamental, en la apertura de espacios para grupos vulnerables que han sido históricamente relegados. Este estudio tiene como objetivo el análisis de la actitud de 384 docentes universitarios y su influencia hacia la participación de personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior de las universidades salvadoreñas. Para ello, se utilizó un cuestionario de medición de las percepciones de los docentes sobre la inclusión que integran los componentes del concepto de actitud. Los resultados muestran patrones de comportamiento con actitudes negativas significativas en la totalidad de estas variables analizadas que conforman el perfil sociodemográfico. Relativo a esto se puede explicar una influencia o relación con la baja participación de personas con discapacidad física motriz en la educación superior universitaria. En este sentido, se valoran las implicaciones, discuten los resultados y propone un modelo teórico del funcionamiento de la influencia de las actitudes hacia la participación en una relación entre los factores, preguntas, competencias, indicadores y criterios.*

**Palabras Clave:** Inclusión educativa, Actitud docente, Participación estudiantil, Educación superior inclusiva, Discapacidad física motriz, Universidades en El Salvador, Percepción de la discapacidad, Diversidad y educación, Modelo teórico de inclusión, Barreras en la educación superior, ODS 4, ODS 10, ODS.

## **EN | Abstract:**

*The participation of people with physical motor disabilities in higher education has acquired fundamental importance, opening spaces for vulnerable groups that have been historically relegated. This study aims to analyze the attitude of 384 university teachers and its influence on the participation of people with physical motor disabilities in the teaching-learning process of higher education in Salvadoran universities. To do this, a questionnaire was used to measure teachers' perceptions of inclusion that make up the components of the attitude concept. The results show behavior patterns with significant negative attitudes in these analyzed variables that comprise the sociodemographic profile. Related to this, an influence or relationship can be explained by the low participation of people with physical motor disabilities in university higher education. In this sense, the implications are assessed, the results are discussed, and a theoretical model of the influence of attitudes toward participation is proposed in a relationship between factors, questions, competencies, indicators, and criteria.*

**Keywords:** Inclusive education, Teacher attitude, Student participation, Inclusive higher education, Motor physical disability, Universities in El Salvador, Disability perception, Diversity and education, Theoretical model of inclusion, Barriers in higher education, SDG 4, SDG 10, SDG.

## I. INTRODUCCIÓN

La educación superior inclusiva en El Salvador se presenta como un medio para superar los diversos obstáculos que limitan los logros de los estudiantes universitarios con discapacidad física motriz. Este enfoque no solo facilita su presencia y participación, sino que también abarca las declaraciones formales, las tradiciones y las formas de relación presentes en la comunidad universitaria. Además, se enfoca en las interacciones entre los actores y las actitudes de los docentes, entre otros aspectos. (Ainscow y Miles 2008; Utreras, 2016). Esto se puede apreciar en la definición de "Educación" de la Ley General de Educación donde se entiende conforme "un proceso de formación permanente, personal, cívico, moral, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus valores, de sus derechos y de sus deberes" (MINED, 1996, p.1; UNESCO, 2016). Para el presente estudio, se adoptaron las definiciones de discapacidad y discapacidad física motriz, proporcionadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2011).

Así pues, en este estudio se comprende el funcionamiento de la universidad bajo las conceptualizaciones de Durkheim quien la presenta como un instrumento de construcción de la comunidad nacional bajo una cohesión en torno a normas comunes y valores (Armijo-Cabrera, 2018). En dicho funcionamiento se encuentra la construcción social de la discapacidad bajo las ideas de Durkheim, la cohesión social referida con respecto al grado de integración de las personas a la comunidad y en este caso a la universidad (Simbaña et al., 2017); en la cual existe una exclusión social como respuesta a la diversidad y en consecuencia de las actitudes de los docentes universitarios hacia las personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior. Como consecuencia, este principio se utiliza para sustentar la problemática de la procedencia de la discapacidad desde una "construcción social de la discapacidad" por medio de la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (Cisternas, 2020).

Así pues, la exclusión se presenta a través de una barrera actitudinal de los docentes universitarios en la educación superior (Victoriano, 2017), que influye en la dimensión de participación comprendida como el acceso a la educación superior de las personas con discapacidad física motriz (Cruz 2016; Victoriano, 2017); la actitud comprendida desde un concepto formado por tres componentes o constructos los cuales son: la emoción, idea y predisposición a la acción (Sánchez & Justicia, 2006, p.197). En este aspecto, las actitudes fueron analizadas desde un modelo de cambio de estas en el cual "las actitudes y competencias son conceptualizaciones vistas como un mismo proceso", el cual es evaluado desde su ejecución o acción, donde ambos términos en su estructura conceptual abordan la conducta humana en sus componentes, los cuales son: afectivo, cognitivo y conductual (Sabatés & Capdevila, 2010).

Diversos autores han examinado el fenómeno de la discapacidad desde el paradigma positivista e interpretativo y de forma generalista (Acosta y Arráez, 2014; Bermúdez y Antola,

2020; Morera, 2018; Muñoz, 2019; Sánchez, 2017; Val et al., 2017), asimismo, desde las actitudes de los maestros ante la inclusión de los alumnos con discapacidad. Por ejemplo, Bermúdez y Antola (2020) “consideran que una de las competencias esenciales en los futuros docentes son las actitudes hacia la discapacidad pues ellas fomentan el desarrollo integral” (p. 1). Otras investigaciones señalan la relevancia del papel docente al reflexionar sobre su propia actuación. Por ejemplo, Romero y Lauretti (2006) quien tiene como objeto de estudio el compromiso docente, plantea la importancia de la interacción entre iguales y afirma: “el docente comprometido debe de partir siempre de una reflexión sobre su tarea, pues esto permitirá, convertir sus intenciones en propósitos y acciones” (p. 43).

También, se ha destacado la importancia del cambio de las actitudes de los miembros de la comunidad como eje principal para favorecer a las personas con discapacidad a fin de lograr una sociedad equitativa (Romero y Lauretti, 2006). Por ende, Sánchez (2017) realizó un diagnóstico para conocer las actitudes hacia las personas con discapacidad, obteniendo resultados no tan alentadores. Por ejemplo, se confirmó la influencia de la barrera actitudinal en la inequidad de los derechos de las personas con discapacidad. En este sentido, se cumpliría lo mencionado por Novo-Corti et al. (2015) respecto a que el deseo de apoyar la participación de las personas con discapacidad depende del compromiso del docente y con esta convicción se posibilita realizar una intervención sobre la misma.

En conclusión, la revisión de la literatura ha evidenciado los limitados abordajes directos del tema de discapacidad física motriz en el contexto salvadoreño, destacando únicamente el estudio de Muñoz (2019) que fue realizado en El Salvador y es una reflexión desde las políticas educativas hacia la educación inclusiva. Entre sus conclusiones se puede apreciar no solo “la necesidad de una búsqueda de igualdad de oportunidades para acceder y permanecer en el sistema educativo, sino también lo imprescindible que es brindar a cada estudiante lo que necesita para participar en su aprendizaje” (Muñoz, 2019, p. 33). Además, se visualizan las discriminaciones por normas establecidas predominantes por el grupo social dominante de acuerdo a la realidad del país y en sus consideraciones se muestra el alto número de personas con discapacidad en la población salvadoreña (CONAIPD, 2015). Esto presenta la posibilidad de realizar investigaciones que determinen las actitudes de los docentes universitarios hacia la participación de las personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior en El Salvador por medio de la investigación cuantitativa. Por lo tanto, se buscó responder a las preguntas sobre: ¿Cómo la participación de personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior es influenciado por las actitudes de los docentes universitarios?

En consecuencia, al abordar esta problemática se buscó analizar y construir una comprensión conceptual descriptiva que ayude a explicar cómo influyen las actitudes de los docentes universitarios en la participación de personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior de El Salvador. Esto permite visualizar una teoría de la perspectiva estructuralista y la construcción social de la discapacidad en la

realidad salvadoreña. Posteriormente, se indaga si las barreras de inclusión forman un conjunto de obstáculos a la participación de personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior de El Salvador desde la construcción social de la discapacidad.

## II. MATERIALES Y MÉTODOS

El enfoque de este estudio es cuantitativo y de naturaleza descriptiva exploratoria, no experimental y transversal. En cuanto al diseño muestral, se encuestaron 384 docentes universitarios en ejercicio de sus funciones, mediante un muestreo estratificado de asignación igual de 64 docentes para cada universidad en las tres zonas geográficas de El Salvador: (a) Zona Oriental (San Miguel y Usulután), Universidad de Oriente y Universidad Gerardo Barrios, (b) Zona Central (San Salvador), Universidad Don Bosco y Universidad Politécnica de El Salvador; y (c) Zona Occidental (Sonsonate), Universidad de Sonsonate y Universidad Modular Abierta. La técnica de recolección de datos fue un instrumento estandarizado de reconocimiento mundial con un Alfa de Cronbach de 0.801, el cual tiene por título: "Escala para medir las percepciones de los docentes en ejercicio sobre la inclusión: sentimientos, actitudes y preocupaciones sobre la Inclusión Educativa Revisada" (Fuentes et al., 2019, p. 424). La escala de Likert contiene la codificación siguiente: (a) 1 = Totalmente en desacuerdo, (b) 2 = En desacuerdo, (c) 3 = De acuerdo y (d) 4 = Totalmente de acuerdo (Fuentes et al., 2019). Dicho instrumento considera tres factores con sus determinados ítems: (a) factor I (actitudes, 5 ítems), (b) factor II (Sentimientos, 3 ítems) y (c) factor III (preocupaciones, 4 ítems) (Fuentes et al., 2019). Para la aplicación de dicho cuestionario, se utilizó el correo electrónico a través de formularios estandarizados de Google.

## III. ANÁLISIS Y RESULTADOS

### Análisis exploratorio de datos

Los resultados del perfil de los encuestados en este estudio se presentan por medio de la Tabla 1.

**Tabla 1**

Edad	Frecuencia	Porcentaje
De 25 a 29 años	43	11.2
De 30 a 34 años	81	21.1
De 35 a 39 años	72	18.8
De 40 a 44 años	57	14.8
De 45 a 49 años	32	8.3

De 50 a 54 años	34	8.9
De 55 a 59 años	34	8.9
De 60 a más	31	8.1
Total	384	100
<b>Sexo</b>		
Mujer	168	43.8
Hombre	216	56.3
Total	384	100
<b>¿Posee formación en área especializada de educación especial?</b>		
Sí	21	5.5
No	363	94.5
Total	384	100
<b>¿Tiene relación con personas con discapacidad física motriz en la universidad?</b>		
Sí	83	21.6
No	301	78.4
Total	384	100
<b>¿Con qué frecuencia tiene relación con personas con discapacidad física motriz en la universidad? (aplica para el 21.6% de los encuestados)</b>		
Una vez por semana	52	62.7
Dos veces por semana	16	19.3
Tres veces por semana	4	4.8
Más de tres veces por semana	11	13.3
Total	83	100
<b>¿Cuál es el motivo de su relación con la persona con discapacidad física motriz en la Universidad? (aplica para el 21.6% de los encuestados)</b>		
Alumnado / Estudiante	48	57.8
Compañero (a) de trabajo	25	30.1
Compañero (a) de trabajo y Alumnado / Estudiante	10	12.0
Total	83	100

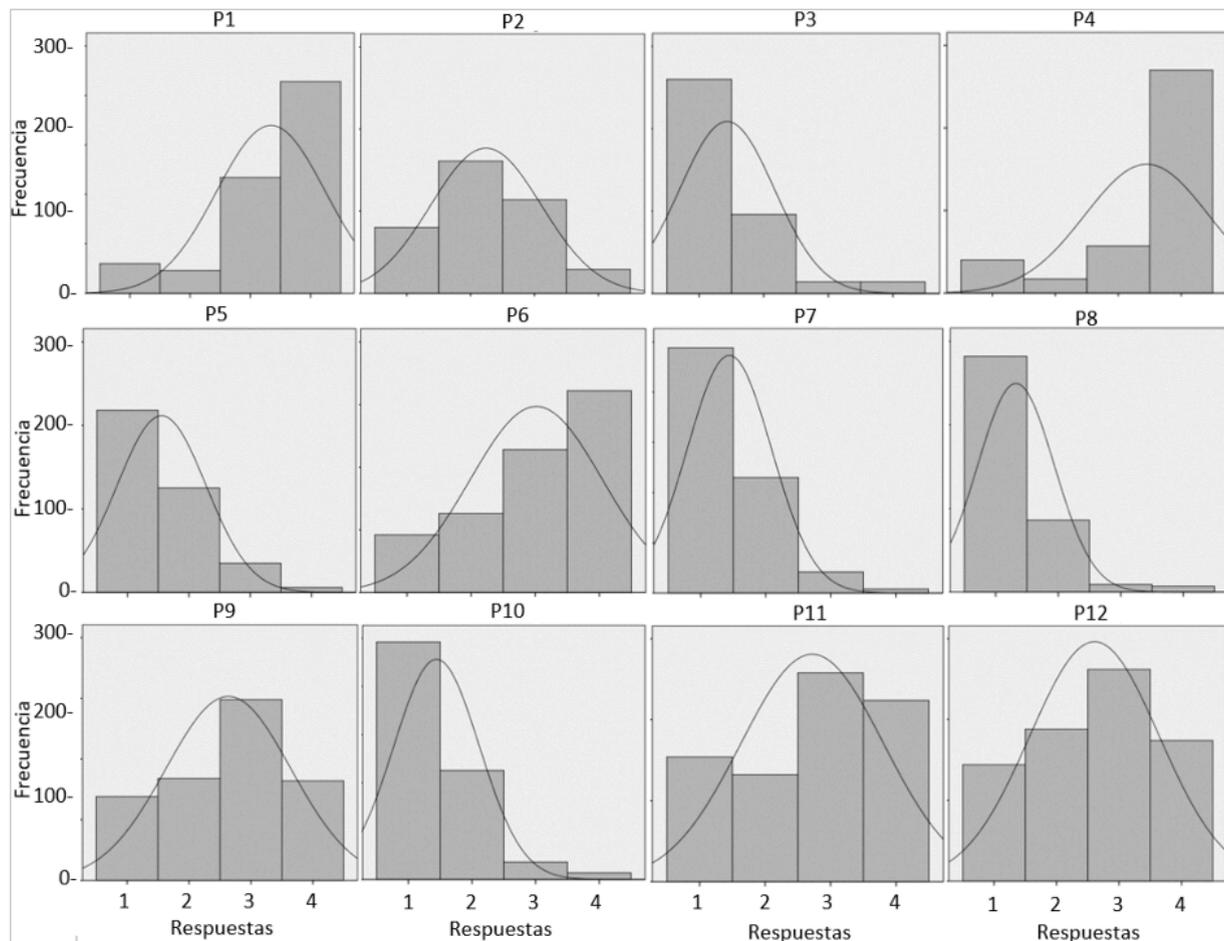
*Perfil de los Encuestados (variables independientes)*

En la Tabla 1, primero se visualiza una aproximación al perfil del docente universitario de forma general, el cual es una persona: (a) en el rango de 25 a 44 años, (b) mayoritariamente hombres, (c) con escasa relación con personas con discapacidad física motriz de “Una vez por semana” por el motivo de ser “Alumno / Estudiante” en la universidad donde labora. Seguido, con respecto a la pregunta de: ¿Posee formación en área especializada de educación especial?, es importante resaltar el porcentaje bajo de personas que respondieron afirmativamente con un 5.5% (21 personas), lo cual demuestra serias brechas de formación en cuanto a las áreas de educación especial en los docentes universitarios a nivel nacional y la poca preparación del sistema educativo salvadoreño para atender una persona con discapacidad. Segundo, en cuanto a la pregunta: ¿Tiene relación con personas con discapacidad física motriz en la universidad?, resalta que únicamente el 21.6% (83 personas) respondieron con un “Sí”, con lo que se evidencia el problema de la participación de personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior en El Salvador. Tercero, se puede mencionar las preguntas cuya aplicación es únicamente para los encuestados que mencionaron tener relación con personas con discapacidad física motriz, en este sentido, se muestra una acumulación en la respuesta de “Una vez por semana” con un 60.7% para la pregunta de ¿Con qué frecuencia tiene relación con personas con discapacidad física motriz en la universidad?, asimismo, podemos ver un porcentaje mayor en “Alumnado/Estudiante” con un 57.8% para la pregunta ¿Cuál es el motivo de su relación con la persona con discapacidad física motriz en la Universidad?

Con lo referente a las variables dependientes, podemos mencionar que el análisis de estas inicia a través de una interpretación visual de las distribuciones de frecuencia de respuestas a las preguntas a través de un gráfico global en la Figura 1.

**Figura 1**

*Distribuciones de frecuencia de las respuestas a las preguntas de la variable dependiente*



Nota: las barras representan la distribución de frecuencia de las respuestas a las preguntas y la línea continua muestra la curva normal.

En la Figura 1, se muestra el comportamiento de las distribuciones de frecuencia de las respuestas a preguntas que conforman la variable dependiente. Así pues, el análisis comparativo de cada pregunta con respecto a la curva normal (se abrevia "P" para pregunta y seguido de un número, para referenciar el número de esta, ejemplo: P1=Pregunta 1). De modo que, la totalidad de las pruebas realizadas de normalidad por medio de los estadísticos de Kolmogórov-Smirnov y Shapiro-Wilk ( $p < 0.05, 0.05$ ) demostraron la existencia de suficientes evidencias estadísticas para determinar que ninguna de las distribuciones de frecuencia representadas por las variables dependientes persigue un comportamiento normal (Palacios

et al., 2022). Luego, se analizó la acumulación (comportamiento) de las respuestas, por lo cual se combinó un análisis de las gráficas presentes en la Figura 1 (datos visuales) y los datos estadísticos de la Tabla 2 (estadísticos numéricos).

**Tabla 2**

*Medias, Desviación estándar (SD), Efecto piso y cielo, Asimetría y Curtosis.*

Preguntas	Media (SD)	Piso	Cielo	Asimetría	Curtosis
<b>P1. El alumnado con discapacidad física motriz debería estar en clases regulares</b>	3.34 (0.90)	7.81	55.73	-1.37	01.04
<b>P2. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula</b>	2.24 (0.87)	20.83	7.55	0.22	-0.65
<b>P3. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad física motriz tan pronto como sea posible</b>	1.43 (0.73)	67.71	3.65	1.91	3.49
<b>P4. Al alumnado con discapacidad física motriz se le debe de adaptar todo lo necesario para estar en clases regulares (infraestructura física y tecnológica)</b>	3.45 (0.98)	10.42	70.31	-1.67	1.39
<b>P5. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad física motriz en mi clase</b>	1.55 (0.72)	56.77	1.56	1.16	0.76
<b>P6. Al alumnado con discapacidad física motriz se le debería adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje para estar en clases regulares</b>	3.02 (1.03)	11.98	41.93	-0.69	-0.74
<b>P7. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad física motriz en mi clase</b>	1.44 (0.65)	63.54	01.04	1.41	1.75
<b>P8. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad física motriz</b>	1.33 (0.61)	73.44	1.82	2.19	5.38

<b>P9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares</b>	2.64 (1.01)	17.97	21.35	-0.27	-1.00
<b>P10. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas motrices</b>	1.44 (0.67)	64.06	1.82	1.59	2.53
<b>P11. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar al alumnado con discapacidad física motriz</b>	2.72 (1.09)	20.05	29.17	-0.36	-1.16
<b>P12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares</b>	2.61 (1.03)	18.75	22.66	-0.18	-1.11

N=384

En primer lugar, se puede apreciar una acumulación de los datos hacia la izquierda en las preguntas P3, P5, P7, P8 y P10 (en las opciones, 1 = Totalmente en desacuerdo y 2 = En desacuerdo), esto puede comprobarse a través de los datos estadísticos correspondientes a estas preguntas en la Tabla 2 y del promedio de: sus medias (1.44), desviaciones estándar (0.68), efectos piso (65.10) y cielo (1.98), asimetrías (1.65) y curtosis (2.78). En segundo lugar, acumulación hacia la derecha en las preguntas P1, P4 y P6 (en las opciones, 3 = De acuerdo, 4 = Totalmente de acuerdo). Por lo cual, los estadísticos correspondientes a estas preguntas en la Tabla 2, indican un promedio de: sus medias (3.27), desviaciones estándar (0.97), efectos piso (10.07) y cielo (55.99), asimetrías (-1.24) y curtosis (0.56). En tercer lugar, se encuentran las preguntas P2, P9, P11 y P12, las cuales no muestran una tendencia marcada en su mayoría con respecto a las opciones de respuesta. De este modo, los estadísticos correspondientes a la Tabla 2, indican un promedio de: sus medias (2.55), desviaciones estándar (1.00), efectos piso (19.40) y cielo (20.18), asimetrías (-0.15) y curtosis (-0.98). Posteriormente, se procedió a realizar un análisis de los datos concernientes a las respuestas globales para observar el comportamiento y los resultados de las tres dimensiones (factores) que componen el concepto de las actitudes de los docentes universitarios, en este sentido para tal fin se construyó la Tabla 3.

### Tabla 3

*Sumatoria de Respuestas Globales de las Dimensiones del Concepto de Actitud (porcentajes)*

Factores	Positiva	Negativa	Total
Factor I (Actitudes Contexto Global)	71.98	28.02	100
Factor II (Sentimientos)	94.01	5.99	100
	<b>Existencia</b>	<b>Ausencia</b>	<b>Total</b>
Factor III (Preocupaciones)	29.30	70.70	100

N=384, para el Factor III (Existencia = Actitud Negativa, Ausencia = Actitud Positiva)

En la Tabla 3, se aprecia la sumatoria de las respuestas globales de las dimensiones del concepto de actitud de los docentes universitarios. Sin embargo, es importante analizar lo significativo de los resultados en cuanto a su representatividad porcentual más a fondo y con detalle, esto es debido a que las representaciones a través de un promedio no evidencian las variaciones individuales de las preguntas específicas dentro de cada uno de los factores. Por consiguiente, estas valoraciones las podemos observar al momento de analizar los resultados de las preguntas: (a) Pregunta 9 (Factor I, actitud positiva (60.2%) y negativa (39.8%)), (b) Pregunta 12 (Factor I), actitud positiva (56.8%) y negativa (43.2%), (c) Pregunta 11 (Factor III), actitud positiva (62.76%) y negativa (37.24%). Por lo cual, podemos analizar estas respuestas desde sus actitudes negativas y su representatividad con respecto a la población total de personas participantes en este estudio, por ejemplo, esto significa que en la Pregunta 12, 166 (43.2%) docentes universitarios poseen una actitud negativa la cual influye en la participación de personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior de las universidades salvadoreñas, es decir si cada docente imparte una asignatura de un pensum universitarios esto equivaldría a 166 asignaturas en varias universidades. Por ese motivo, el análisis de los resultados proporciona evidencias que demuestran la necesidad de realizar un cruce entre las variables independientes y dependientes (Edad, Sexo, Universidad y Formación).

### **Análisis Inferencial de Datos**

El análisis inferencial, se realizó a través del estadístico de Chi-cuadrado por medio de tablas de contingencia, los resultados se muestran en la Tabla 4.

#### **Tabla 4**

*Preguntas y Estadístico Chi-cuadrado*

Preguntas	Edad	Sexo	Universidad	Formación
<b>P1. El alumnado con discapacidad física motriz debería estar en clases regulares</b>	96	236	113	371
<b>P2. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula</b>	700	699	90	715
<b>P3. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad física motriz tan pronto como sea posible</b>	136	0.053*	431	801
<b>P4. Al alumnado con discapacidad física motriz se le debe de adaptar todo lo necesario para estar en clases regulares (infraestructura física y tecnológica)</b>	521	0.026*	0.023*	557
<b>P5. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad física motriz en mi clase</b>	370	382	0.039*	729
<b>P6. Al alumnado con discapacidad física motriz se le debería adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje para estar en clases regulares</b>	0.029*	94	333	743
<b>P7. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad física motriz en mi clase</b>	309	638	706	642
<b>P8. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad física motriz</b>	0.017*	0.043*	529	751
<b>P9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares</b>	59	625	0.009*	0.023*
<b>P10. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas motrices</b>	384	0.052*	82	547

<b>P11. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar al alumnado con discapacidad física motriz</b>	632	60	0.011*	509
<b>P12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares</b>	0.009*	553	100	522

N=384, \*el asterisco denota el nivel de significancia de  $p < 0.05$

En la tabla 4, se muestra un análisis que proporciona observaciones con actitudes negativas en los cruces correspondientes a las respuestas de: (a) la variable "Edad" y P12 (0.009), con "De 25 a 29 años" en 51.2% y "De 55 a 59 años" en 61.8%, (b) la variable "Universidad" y P11 (0.011), en forma global de 62.8%, (c) la variable "Formación" y P9 (0.023), en los docentes que respondieron con poseer formación en área especializada con un "Sí" con 66.7%. También, se realizó una búsqueda exhaustiva en el análisis de tablas de contingencia donde no existía significancia de forma macro a fin de encontrar diferencias entre cada una de las categorías de las variables, es así como se obtuvieron los resultados concernientes a actitudes negativas en el cruce entre: (a) la variable "Edad" en resultados de forma global con P9 (0.059) en 62.8% y con P11 (0.632) en 62.8%, (b) la variable "Sexo" con P11 (0.060) de forma global en 62.8%, (c) la variable "Formación" y P11 (0.509), en los docentes que respondieron con un "No" en 63.6%, (d) la variable "Formación" y P12 (0.522), en los docentes que respondieron con un "Sí" en 52.4%. Por consiguiente, los hallazgos encontrados proporcionan evidencias trascendentales para continuar con un análisis en profundidad de las variables dependientes y la independiente respecto a la pregunta de: ¿Tiene relación con personas con discapacidad física motriz en la universidad?, los resultados de dicho cruce se presentan de forma global con sus dimensiones en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Sumatoria de Dimensiones, Docentes y su Relación con Alumnos con Discapacidad Física Motriz (porcentajes)*

Factores	Relación				Total
	Sí (N= 83)		No (N= 301)		
	Positiva	Negativa	Positiva	Negativa	

Factor I (Actitudes Contexto Global)	72,53	27,47	71,83	28,17	100
Factor II (Sentimientos)	94,38	5,62	93,91	6,09	100
	<b>Existencia</b>	<b>Ausencia</b>	<b>Existencia</b>	<b>Ausencia</b>	<b>Total</b>
Factor III (Preocupaciones)	30,12	69,88	29,07	70,93	100

En la Tabla 5, podemos evidenciar la inexistencia de diferencias representativas en lo concerniente a las frecuencias de las respuestas de forma global, esto se puede comprobar al contrastar los porcentajes obtenidos con respecto al Factor I: (a) "Sí" tiene relación (83 docentes), con actitudes positivas en 72.53% y actitudes negativas en 27.47% y (b) "No" tiene relación (301 docentes), con actitudes positivas en 71.83% y actitudes negativas en 28.17%. Asimismo, estos resultados y comportamiento de las respuestas se observan en los demás factores analizados y se puede comprobar con la obtención de la significancia del estadístico de Chi-cuadrado en el cual ningún valor proporcionó niveles inferiores a 0.05, es decir independencia en el comportamiento. Por tanto, los resultados nos muestran que no existen diferencias entre las respuestas de ambos grupos, dicho de otra forma, las actitudes de los docentes universitarios son iguales en ambos grupos sin importar si tienen o no relación con personas con discapacidad física motriz. Sin embargo, en la lectura a detalle de las respuestas se evidenció la existencia de actitudes negativas en P11: (a) docentes que tienen relación, actitudes negativas con 68.87% y (b) docentes que no tienen relación, con 61.13%.

En esta línea, podemos mencionar la existencia de un ruptura conceptual en el comportamiento de forma macro del concepto de actitud y de sus factores, es evidente que al existir un comportamiento igual cuando se tiene o no relación con personas con discapacidad física motriz respecto a las preocupaciones de no tener el conocimiento y habilidades para enseñar a dicho alumnado, se muestra claridad en el perfil del docente universitario debido a que no posee la formación adecuada para atender a dicha población (94.5% de los docentes) y se presenta posiblemente una empatía la cual es representada como una actitud positiva por la importancia adjudicada por el ministerio de educación a las personas con discapacidad física motriz, sin existir verdaderamente una actitud positiva manifiesta en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior en El Salvador.

Otro análisis a desarrollar es el referente a las preguntas de la variable dependiente que se desprenden de la relación con personas con discapacidad física motriz, las cuales son la frecuencia y el motivo en la universidad, aunque los resultados de ambas preguntas pueden ser generalizados debido a los hallazgos obtenidos en las respuestas de la relación, debido a que existe un comportamiento igual en las respuestas del grupo de docentes independientemente de tener o no relación con personas con discapacidad física motriz. De ahí que, al realizar los análisis de ambas preguntas se obtuvieron los resultados siguientes con respecto a actitudes negativas de los docentes universitarios en función de comprobar un mismo comportamiento el cual se evidencian hallazgos similares: (a) en la pregunta de frecuencia de la relación, P2 con 50% en “Tres veces por semana”, P4 con 50% en “Tres veces por semana” y “Más de tres veces por semana” con 54.5%, P11 con 65.2% de forma global y P12 con 50% en “Tres veces por semana” y (b) en la pregunta del motivo de la relación, P2 con 50% en “Compañero (a) de trabajo y Alumnado / Estudiante”, P4 con 50% en “Tres veces por semana” y P11 con 63.6% de forma global.

Por otra parte, con los datos de las variables dependientes se realizó un análisis multivariado de interdependencia por medio de la técnica de análisis factorial exploratorio (AFE) (Bandalos & Finney, 2010). En dicho análisis se obtuvo un resultado de la prueba de esfericidad de Bartlett con valores inferiores a 0.05, lo cual nos dice la existencia de correlaciones entre las variables. Además, con un indicador de adecuación del tamaño de muestra de Medida Kaiser-Meyer-Olkin de 0.788. Para la extracción de factores se utilizó el método de máxima verosimilitud y rotaciones ortogonales. Asimismo, el modelo, obtenido se encuentra estructurado en tres factores (AFE) con una significancia inferior a 0.05 en la prueba de Chi-cuadrado (Bandalos & Finney, 2010), los resultados se presentan en la Tabla 6. De igual modo, se obtuvo el alfa de Cronbach con lo que se evidencia la fluctuación presente en los datos (comprobación de actitudes negativas): general (0.427), P1 (0.358), P2 (0.464), P3 (0.403), P4(0.380), P5 (0.381), P6 (0.405), P7 (0.389), P8 (0.401), P9 (0.375), P10 (0.393), P11(0.501) y P12 (0.409).

**Tabla 6**

*Varianza total explicada*

Factor latente	Autovalores iniciales		
	Total	Porcentaje de varianza	Porcentaje acumulado

1	3.174	26.454	26.454
2	2.380	19.832	46.286
3	1.208	10.070	56.357
4	897	7.477	63.834
5	746	6.220	70.054
6	659	5.488	75.542
7	623	5.192	80.734
8	572	4.764	85.498
9	560	4.665	90.163
10	418	3.482	93.645
11	406	3.383	97.028
12	357	2.972	100

En la Tabla 6, se puede observar: (a) la detección de tres factores latentes que explican el 56.357% de la varianza observada en los datos para la solución inicial de las 12 variables originales (arriba de 40% es aceptable), (b) en esta tabla se presentan tantos factores latentes como variables presentes, (c) en la columna "Total" se encuentra la varianza original explicada por cada factor latente, en el cual para el análisis se utilizan los autovalores mayores que 1, (d) en el porcentaje de varianza explicada, se muestra una razón de la varianza explicada con respecto a la varianza total en todas las variables como medida porcentual, (e) la varianza acumulada, muestra el porcentaje de varianza explicada por los primeros factores latentes acumulados (Bandalos y Finney, 2010).

Luego, en la Tabla 7, se presenta la matriz de factor rotado para evidenciar la contribución única de cada variable al factor latente, en esta se muestra la existencia de tres factores latentes para agrupar la totalidad de las variables que superaron el criterio para la inclusión de 0.40 (Bandalos y Finney, 2010). En esta matriz de factor rotado se obtuvieron los resultados siguientes: (a) en el Factor latente I, se agrupan P7, P10, P8, P5 y P3, (b) en el Factor latente II, se agrupan P1, P9, P12 y P4, y (c) en el Factor latente III, se agrupan P11, P2 y P6. Por tanto, los resultados del AFE permiten validar una relación entre variables latentes (Factores de AFE) que son medibles mediante variables observadas las cuales son las preguntas de las variables dependientes, en este sentido se puede hipotetizar que las variables latentes explican los cambios en los indicadores observables mediante las variables dependientes desde un modelo representado por esta relación comprobada con el AFE. Es así, como las

variables observadas se convierten en indicadores que pueden ser medibles para representar el comportamiento de las actitudes de los docentes universitarios hacia la participación de personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior en El Salvador, la representación gráfica del funcionamiento de este modelo puede verse en la Figura 2.

**Tabla 7**

*Matriz de factor rotado*

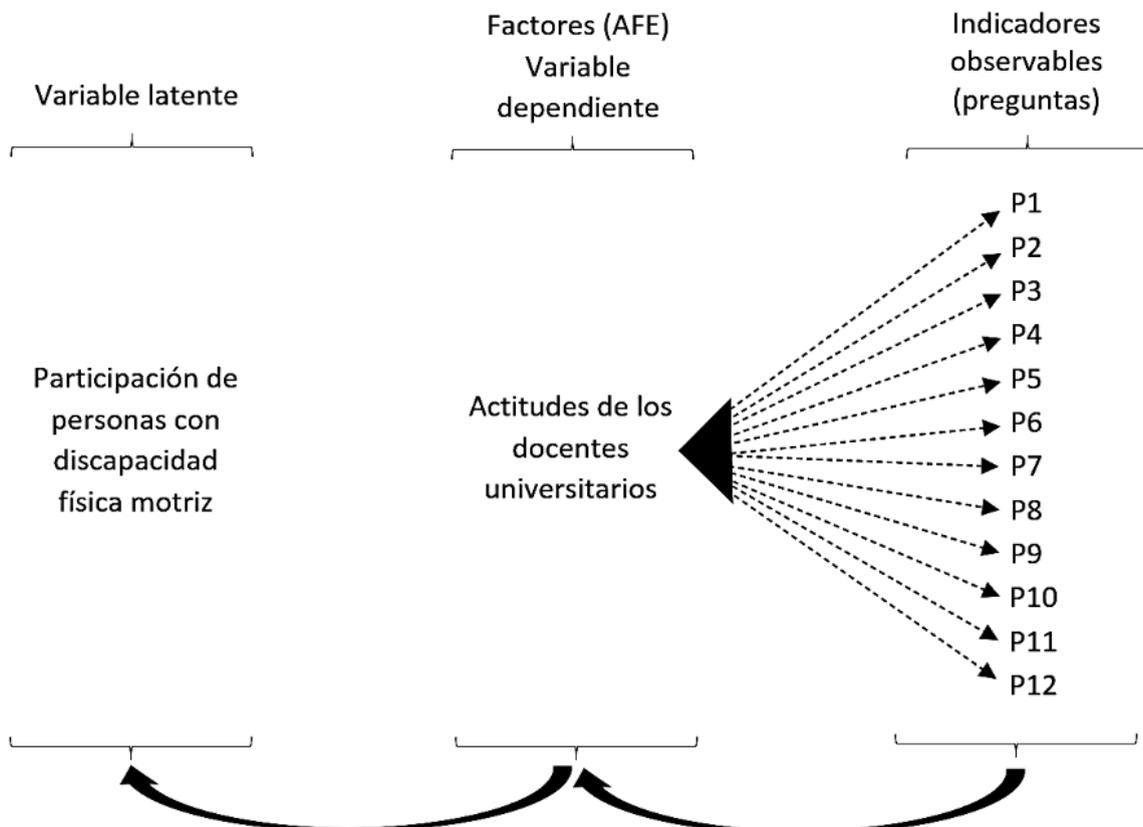
Preguntas	Factor		
	1	2	3
P7. Me preocupa estar más estresado por tener alumnado con discapacidad física motriz en mi clase	770		
P10. Me resulta difícil superar la impresión que me produce conocer a personas con graves discapacidades físicas motrices	724		
P8. Me da miedo mirar directamente a una persona con discapacidad física motriz	707		
P5. Me preocupa que mi carga de trabajo se vea incrementada por tener alumnado con discapacidad física motriz en mi clase	576		
P3. Tiendo a finalizar mis contactos con personas con discapacidad física motriz tan pronto como sea posible	501		
P1. El alumnado con discapacidad física motriz debería estar en clases regulares		646	
P9. El alumnado que suspende asignaturas frecuentemente debe estar en clases regulares		591	
P12. El alumnado que necesita un programa académico individualizado debe estar en clases regulares		543	
P4. Al alumnado con discapacidad física motriz se le debe de adaptar todo lo necesario para estar en clases regulares (infraestructura física y tecnológica)		500	
P11. Me preocupa no tener los conocimientos y habilidades necesarias para enseñar al alumnado con discapacidad física motriz			514
P2. Considero que es difícil prestar una atención adecuada a todos los estudiantes en un aula			443

P6. Al alumnado con discapacidad física motriz se le debería adecuar el proceso de enseñanza-aprendizaje para estar en clases regulares			432
---	--	--	-----

En la Figura 2, se muestra de forma visual cómo se relacionan las actitudes de los docentes universitarios y la participación de personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior en El Salvador, de modo que, se evidencia la trascendencia de los indicadores observables en medir las actitudes de los docentes universitarios, estos a su vez se convierten en herramientas a utilizar para cuantificar y evidenciar los esfuerzos realizados en la eliminación de barreras, las cuales se presentan como desigualdades en la educación superior que limitan la participación de las personas con discapacidad física motriz en este sector educativo.

**Figura 2**

*Modelo teórico de funcionamiento de la influencia de las actitudes hacia la participación*



De ahí, que es necesaria la construcción de indicadores que sean parte de los procesos de medición de la calidad académica en las universidades y junto a las leyes de educación superior permitir la eliminación de las barreras actitudinales de los docentes universitarios de forma paulatina, y con ello cambiar la conceptualización de la discapacidad hacia un pensamiento educativo basado en los derechos humanos.

## **IV. CONCLUSIONES**

El objetivo general de esta investigación fue el de analizar las actitudes de los docentes universitarios y su influencia hacia la participación de personas con discapacidad física motriz en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación superior en El Salvador.

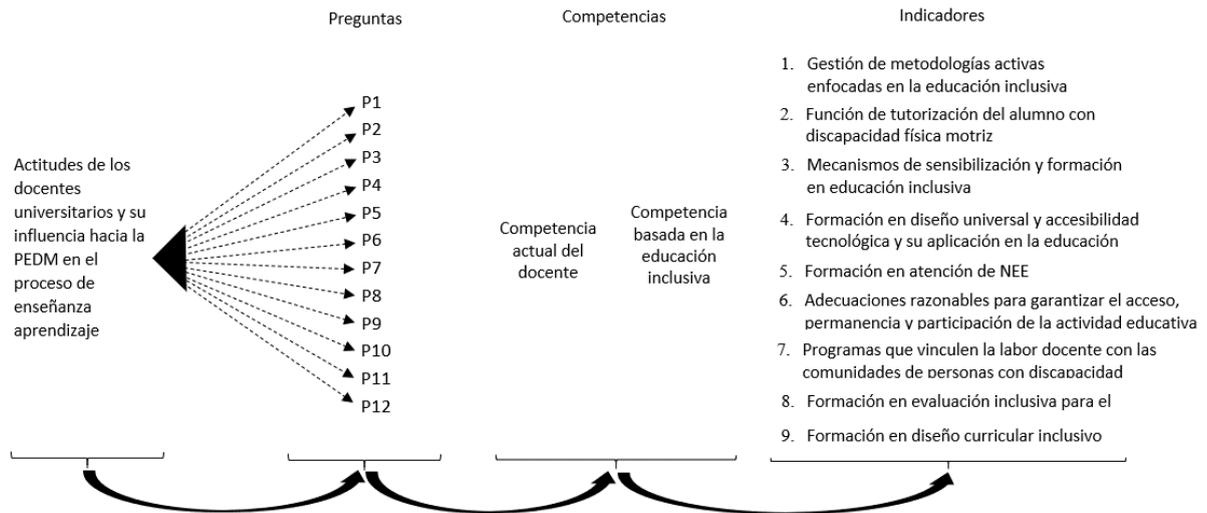
Primero, a partir de los tres componentes de la conceptualización de actitud, se construye la respuesta a la pregunta de investigación de este estudio, dicha respuesta se obtiene a través de dos incógnitas, la primera es ¿Existe relación entre las actitudes de los docentes hacia la discapacidad física motriz y la participación de personas diagnosticadas con dicha discapacidad en procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior?; los resultados de este estudio proporcionan suficientes evidencias estadísticas para demostrar que existe una relación entre las respuestas de los docentes universitarios con las actitudes negativas en los cruces significativos de las variables. También, un dato relevante a mencionar es el hecho de que un 94.5% de la población docente universitaria encuestada no poseen una formación en un área de educación especial. De igual manera, estos resultados concuerdan con los encontrados por Acosta y Arráz (2014), donde se muestra una descontextualización en la formación del docente en lo referente a las competencias necesarias para atender las necesidades educativas especiales de las personas con discapacidad física motriz y la existencia de actitudes desfavorables por parte de los docentes en cuanto a la inclusión educativa. Por tanto, se comprueba la existencia de actitudes negativas en los docentes universitarios hacia la discapacidad física motriz, este resultado evidencia una falta de igualdad de oportunidades, discriminación en el acceso universal y la solidaridad en el cumplimiento del derecho a la educación. Segundo, esta comprensión de las actitudes negativas de los docentes universitarios hacia la inclusión nos proporciona un punto inicial desde donde se presenta la exclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para formar una barrera actitudinal consolidada como una construcción estructuralista de la discapacidad

desde un modelo que impregna y tiene efectos en la educación inclusiva y en la participación de personas con discapacidad física motriz en las universidades salvadoreñas. Es decir, en este punto se trasciende hacia la segunda incógnita de la pregunta: ¿Los resultados generados sobre las actitudes de los docentes universitarios y su influencia hacia las personas con discapacidad física motriz explican la inclusión / exclusión de personas en los procesos de enseñanza en el aula y en los procesos de formación / educación?

En este sentido, es evidente la presencia de una construcción social de la discapacidad basada en un modelo y la existencia de una relación entre las actitudes de los docentes hacia la discapacidad física motriz y la participación de personas diagnosticadas con dicha discapacidad en procesos de enseñanza-aprendizaje en Educación Superior. Además, el funcionamiento teórico-práctico de esta relación e influencia de las actitudes hacia la participación se presenta en la Figura 3, donde la influencia hacia la participación es evaluada por medio de una variable latente a través de los indicadores (preguntas) que conforman el concepto de actitudes de los docentes universitarios. Por lo que, la participación educativa de las personas con discapacidad física motriz se impulsa desde el desarrollo actitudinal en la comunidad educativa, normativas institucionales, sistema de calidad, modelo educativo, modelo de evaluación de los aprendizajes y principalmente en la formación docente y una sensibilización constante. Sin embargo, esta premisa puede sustentarse desde las universidades, pero los resultados de esta investigación muestran que todavía no se realiza un cambio de actitudes de los docentes universitarios y estas por lo tanto influyen en una afectación hacia la participación de las personas con discapacidad física motriz en los procesos educativos universitarios.

**Figura 3.**

*Modelo teórico de funcionamiento de la influencia de las actitudes hacia la participación y sus indicadores*



En la Figura 3, se muestra la relación existente como un modelo teórico práctico del funcionamiento de las actitudes de los docentes universitarios y su influencia hacia la participación de personas con discapacidad física motriz en función de las competencias actuales aplicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje educativo, en este sentido, se observan actitudes negativas entre los docentes universitarios debido a la falta de formación en necesidades educativas especiales, en un contexto global donde se incumple y se distorsiona el concepto de actitud.

## REFERENCIAS

- Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. *Revista de Investigación*, 38(83), 135-154. [http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142014000300008&script=sci\\_arttext](http://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S1010-29142014000300008&script=sci_arttext)
- Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *EDUCACION INCLUSIVA*, 38(1), 17. <http://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17329>
- Armijo-Cabrera, M. (2018). Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 151-176.

[https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000300151&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582018000300151&script=sci_arttext)

- Bandalos, D. L., y Finney, S. J. (2010). Factor Analysis: Exploratory and Confirmatory. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (eds.), *Reviewer's guide to quantitative methods*. Nueva York: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315755649-8/factor-analysis-deborah-bandalos-sara-finney>
- Bermúdez, M. M., & Antola, I. N. (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1), 1-16. [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212020000101203&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212020000101203&script=sci_arttext)
- Cisternas, D. S. (2020). The classical sociological theory and disability: some notes for a potential dialogue. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)*, 8(1), 7-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7456208>
- CONAIPD. (2015). Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2015. <http://www.conaipd.gob.sv/wp-content/uploads/2017/09/Encuesta-CONAIPD-primer-entrega.pdf>
- Cruz, V. R. (2016). Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades?. *CPU-e. Revista de investigación educativa*, (23), 0-0. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-53082016000200002](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082016000200002)
- Fuentes, A. R., Cara, M. J. C., & Alaín, L. (2019). Medir actitudes profesoras españolas hacia la educación inclusiva para lograr una escuela para todos. *Actas Icono*, 14(1), 416-433. <https://www.icono14.net/ojs/index.php/actas/article/view/1338>
- MINED. (1996). Ley General de Educación. <https://www.transparencia.gob.sv/institutions/mined/documents/240670/download>
- Morera, M. R. (2018). Las prácticas realizadas por la Universidad de Costa Rica, para garantizar la educación superior de las personas con discapacidad. *Revista Reflexiones*, 97(2), 35-54. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1659-28592018000200035&lang=es](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1659-28592018000200035&lang=es)
- Muñoz, M. C. (2019). Educación inclusiva en El Salvador. Una reflexión desde las políticas educativas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(1), 21-36. [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-73782019000100021](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-73782019000100021)
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31(1), 155-171. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/163631>
- Organización Mundial de la Salud (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. Ediciones Organización Mundial de la Salud (OMS). [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75356/9789240688230\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/75356/9789240688230_spa.pdf)
- Palacios, Y. D. B., Ávila, Z. E. G., Miranda, D. F. Z., & Solórzano, H. X. P. (2022). Análisis estadístico cuando no se cumplen los supuestos de las pruebas paramétricas, en el contexto de la investigación de la Cultura Física. *Universidad y Sociedad*, 14(S1), 591-600. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2747/2706>

- Romero, R., & Lauretti, P. (2006). Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. *Educere*, 10(33), 347-356. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35603319.pdf>
  - Sabatés, L. A., & Capdevila, J. M. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 8(3), 1283-1302. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000016.pdf>
  - Sánchez, M. T. P., & Justicia, M. D. L. (2006). Actitudes hacia las personas con discapacidad de estudiantes de la Universidad de Granada. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 195-211. <https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230775004.pdf>
  - Sánchez, M. T. P. (2017). Innovación para la formación en inclusión: Actitudes de la comunidad universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 185-193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537019>
  - Simbaña, G. V., Jaramillo, N. L., & Vinuesa, V. S. (2017). Aporte de Durkheim para la Sociología de la Educación. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (23), 83-89. [http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S139086262017000200083](http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S139086262017000200083)
  - UNESCO. (2016). Educación 2030; Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanentes para todos. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa?posInSet=3&queryId=fcd3fa4-6f8a-43cc-91e6-ce1ae3ed44ef](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa?posInSet=3&queryId=fcd3fa4-6f8a-43cc-91e6-ce1ae3ed44ef)
  - Utreras, E. (2016). Cultura Escolar: Significados Construidos por Estudiantes en Torno a su Influencia en la Permanencia y Acceso a la Educación Superior. *Integración Académica en Psicología*, 4(12). <https://integracion-academica.org/attachments/article/135/Integraci%C3%B3n%20Acad%C3%A9mica%20en%20Psicolog%C3%ADa%20-%20V4N12.pdf#page=27>
  - Val, E. M., Valle, C. D. G., Rubio, L., & de la Fuente Anuncibay, R. (2017). Influencia de las actitudes hacia la discapacidad en el rendimiento académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 77-86. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537007>
  - Victoriano, V. E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa PlaneUC. *Estudios pedagógicos*, 43(1), 349-369. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052017000100020&script=sci\\_arttext&tlng=n](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052017000100020&script=sci_arttext&tlng=n)
-

## AUTHOR

### Author –

\* **Carlos Alberto Echeverría Mayorga**

Universidad Politécnica de El Salvador. [carlos.echeverria@upes.edu.sv](mailto:carlos.echeverria@upes.edu.sv)

ORCID: [0000-0002-4261-7178](https://orcid.org/0000-0002-4261-7178)

**Requests to authors –** Carlos Alberto Echeverría Mayorga, [carlos.echeverria@upes.edu.sv](mailto:carlos.echeverria@upes.edu.sv)

---

## WAIVER

- The ideas, concepts and conclusions set out in this research article do not represent an official position of the European Institute for Multidisciplinary Studies in Human Rights and Sciences - Knowmad Institut gemeinnützige UG (haftungsbeschränkt).
- The content of this article and of this Journal is dedicated to promoting science and research in the areas of sustainable development, human rights, special populations, drug policies, ethnobotany and new technologies. And it should not be interpreted as investment advice.

## ACKNOWLEDGEMENT

Thanks to all those who have contributed to the production of this paper.

## DONATE AND SUPPORT SCIENCE & HUMAN DIGNITY

**IBAN:** DE53 1705 2000 0940 0577 43 | **BIC/SWIFT:** WELADED1GZE |

**TITULAR:** Knowmad Institut gUG | **BANCO:** Sparkasse Barnim

<http://bit.ly/ShareLoveKI>

**CC BY-NC 4.0 // 2024 - Knowmad Institut** gemeinnützige UG (haftungsbeschränkt)

Contact: [contact@knowmadinstitut.org](mailto:contact@knowmadinstitut.org) | Register Nr. HRB 14178 FF (Frankfurt Oder)

