



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2025,
Volumen 9, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2

BARRERAS ACTITUDINALES HACIA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN ENTORNOS RURALES

**ATTITUDINAL BARRIERS TO EDUCATIONAL INCLUSION
IN RURAL ENVIRONMENTS**

Adriana Margareth Caiza Quishpe
Escuela de Educación Básica Argentina

Hemerita Silvana Heredia Villagomez
Escuela de Educación Básica Argentina

Marjorie Tatiana Sulca Suque
Unidad Educativa Yanahurco

Luis Alfredo Lucintuña Punina
Instituto Superior Tecnológico El Libertador

Marina Judith López Escobar
Unidad Educativa Alberto Guerra

Barreras actitudinales hacia la inclusión educativa en entornos rurales

Adriana Margareth Caiza Quishpe¹

margareth.caiza@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0005-4938-4433>

Escuela de Educación Básica Argentina
Ecuador

Hemerita Silvana Heredia Villagomez

silvana_vida20@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8479-9396>

Escuela de Educación Básica Argentina
Ecuador

Marjorie Tatiana Sulca Suque

marjoriesulca109@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-8919-3801>

Unidad Educativa Yanahurco
Ecuador

Luis Alfredo Lucintuña Punina

puninaluis72@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-7244-4288>

Instituto Superior Tecnológico El Libertador
Chimbo, Bolívar – Ecuador

Marina Judith López Escobar

marina_lo20@hotmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-6390-4647>

Unidad Educativa Alberto Guerra
Ecuador

RESUMEN

La inclusión educativa constituye un pilar esencial para garantizar el acceso equitativo y de calidad a la educación para todos los estudiantes, sin distinción de condiciones. Sin embargo, en los entornos rurales persisten barreras actitudinales que limitan significativamente su implementación efectiva. Este artículo tiene como finalidad analizar las percepciones y predisposiciones de docentes, directivos y actores comunitarios frente a la inclusión educativa en instituciones rurales. Se aplicó una metodología cualitativa de carácter descriptivo, utilizando técnicas de recolección de datos como entrevistas semiestructuradas y observación no participativa, aplicadas en tres establecimientos educativos rurales. Los hallazgos evidencian la permanencia de sesgos hacia estudiantes con discapacidad o necesidades educativas específicas, una notable carencia de capacitación docente en atención a la diversidad y una escasa articulación con la comunidad. Se discute la urgencia de activar políticas públicas que promuevan una transformación cultural integral mediante entornos de aprendizaje inclusivos, mediaciones tecnológicas y formación continua. Se concluye que el rediseño de las actitudes constituye un componente clave para consolidar ecosistemas educativos inclusivos y sostenibles en contextos rurales.

Palabras clave: actitudes, educación, inclusión, innovación, ruralidad

¹ Autor principal

Correspondencia: margareth.caiza@educacion.gob.ec

Attitudinal barriers to educational inclusion in rural environments

ABSTRACT

Inclusive education is an essential pillar for ensuring equitable and quality access to education for all students, regardless of their conditions. However, in rural settings, attitudinal barriers persist that significantly limit its effective implementation. This article analyzes the perceptions and predispositions of teachers, administrators, and community stakeholders regarding inclusive education in rural institutions. A descriptive qualitative methodology was applied, utilizing data collection techniques such as semi-structured interviews and non-participatory observation in three rural educational establishments. The findings reveal the persistence of biases toward students with disabilities or specific educational needs, a notable lack of teacher training in addressing diversity, and poor coordination with the community. The article discusses the urgent need to activate public policies that promote a comprehensive cultural transformation through inclusive learning environments, technological mediation, and ongoing training. It is concluded that the redesign of attitudes constitutes a key component for consolidating inclusive and sustainable educational ecosystems in rural contexts.

Keywords: attitudes, education, inclusion, innovation, rurality

Artículo recibido 10 julio 2025

Aceptado para publicación: 16 agosto 2025



INTRODUCCIÓN

La equidad en el acceso al conocimiento y la participación efectiva en los procesos formativos representa uno de los mayores retos de los sistemas educativos en el siglo XXI. En este marco, la inclusión ha sido reconocida como un principio rector para garantizar una educación pertinente, justa y de calidad para todos los estudiantes, sin distinción de condiciones personales o sociales (UNESCO, 2020). Este enfoque exige no solo ajustes estructurales, sino también una transformación profunda de las prácticas pedagógicas y de las concepciones socioculturales que permean el entorno educativo.

En los espacios rurales, la inclusión enfrenta desafíos multicausales derivados de contextos caracterizados por limitaciones en conectividad, disponibilidad de recursos didácticos, infraestructura básica y acceso a formación especializada (González et al., 2021). Estas condiciones generan brechas en la implementación de propuestas inclusivas, las cuales se ven intensificadas por la distancia física, la dispersión poblacional y la escasa presencia de servicios de apoyo.

Más allá de las barreras materiales, emergen con fuerza las barreras actitudinales, entendidas como las predisposiciones, creencias y valoraciones que los actores escolares manifiestan frente a la diversidad (Salas & Ortiz, 2022). Estas representaciones subjetivas pueden reproducir estigmas, resistencias o prácticas excluyentes, dificultando el desarrollo de entornos pedagógicos accesibles, participativos y culturalmente sensibles. En comunidades rurales, tales actitudes suelen estar atravesadas por tradiciones socioculturales, construcciones locales sobre la discapacidad y percepciones restringidas acerca de la capacidad del sistema educativo para adaptarse a las diferencias (Rodríguez & Mejía, 2023).

Aunque se han reportado avances normativos en materia de inclusión, persiste una brecha entre el discurso legal y la práctica educativa real, particularmente en zonas rurales, donde la implementación depende en gran medida de la voluntad, disposición y formación del profesorado (Navarrete & Paredes, 2021). A pesar de ello, la literatura científica reciente evidencia una carencia de investigaciones enfocadas en las actitudes docentes hacia la inclusión en estos entornos, especialmente en el contexto latinoamericano.

El objetivo central de este estudio es analizar las barreras actitudinales que limitan la inclusión educativa en zonas rurales, explorando sus causas, manifestaciones y posibles estrategias de intervención. De forma específica, se busca: (1) caracterizar las posturas predominantes de docentes y autoridades frente



a la diversidad en el aula; (2) identificar los factores sociopersonales que influyen en dichas posturas; (3) examinar las diferencias actitudinales en función de variables contextuales; y (4) proponer recomendaciones contextualizadas para el fortalecimiento de una cultura inclusiva en comunidades rurales.

La transformación de las actitudes requiere más que formación técnica; implica un proceso de resignificación de la diversidad como valor pedagógico y como derecho humano. Desde esta perspectiva, este artículo pretende aportar a la comprensión crítica de las barreras invisibles que aún obstaculizan una inclusión plena y genuina en los territorios rurales del siglo XXI.

Tabla 1. Categorías teóricas sobre inclusión y barreras actitudinales en contextos rurales

Categoría	Concepto clave	Características principales	Fuente
Inclusión educativa	Enfoque equitativo y participativo	Promueve la participación activa y de todos los estudiantes, sin distinción. Requiere transformación institucional y cultural.	UNESCO (2020); González et al. (2021)
Entornos rurales	Condiciones contextuales	Escasez de recursos, aislamiento geográfico, debilidad en formación docente, limitaciones en conectividad y apoyo.	Navarrete & Paredes (2021)
Barreras actitudinales	Creencias, prejuicios y valoraciones subjetivas	Se expresan en expectativas limitantes y resistencia al cambio. Difíciles de detectar, pero altamente influyentes.	Salas & Ortiz (2022); Rodríguez & Mejía (2023)
Actitud docente e inclusión	Disposición hacia la diversidad	Las actitudes favorables se vinculan a mayor formación y experiencia en atención a la diversidad.	Calderón & Romero (2021); Mora & Cedeño (2022)
Transformación cultural y pedagógica	Cambio institucional y resignificación de la diversidad	Implica revisión crítica de prácticas, fomento de comunidades inclusivas y políticas educativas territorializadas.	González et al. (2021); UNESCO (2020)

Elaborado por: Autoras, 2025

METODOLOGÍA

La presente investigación se basó en un diseño mixto de tipo secuencial explicativo, estructurado en tres fases consecutivas. En la primera fase, se recolectaron datos cuantitativos con el objetivo de mapear tendencias generales y parámetros cuantificables del fenómeno investigado. A partir de esos hallazgos, la segunda fase se centró en el análisis cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas y observación no participativa, con el propósito de profundizar en las percepciones y contextos que expliquen los resultados obtenidos (Gesser-Edelsburg et al., 2020). Finalmente, la tercera fase consistió en una integración interpretativa de ambos tipos de datos, lo que permitió una comprensión más holística del fenómeno al contrastar las evidencias estadísticas con las vivencias y narrativas de los participantes.

El componente cualitativo, de naturaleza descriptiva, se aplicó en tres instituciones educativas rurales de Ecuador: la Escuela de Educación Básica Argentina (parroquia La Esperanza, cantón Pujilí, provincia de Cotopaxi); la Unidad Educativa Yanahurco (parroquia Yanahurco, cantón Mocha, provincia de Tungurahua); y la Unidad Educativa Alberto Guerra (caserío Santo Domingo, cantón Cevallos, provincia de Tungurahua).

El uso de un enfoque secuencial explicativo ha demostrado su eficacia en contextos educativos y sociales, al articular de manera coherente y gradual los métodos cuantitativos y cualitativos, lo que conlleva a una interpretación de resultados más enriquecida y contextualizada (Chen et al., 2020). Estudios recientes también destacan que este tipo de diseño favorece la triangulación metodológica y fortalece la validez interna y externa de los hallazgos (Cenita & De Guzmán, 2023).

Participantes

La muestra estuvo conformada por 45 participantes, distribuidos en tres grupos: 42 docentes de aula y 3 directivos escolares, pertenecientes a tres instituciones educativas rurales situadas en dos provincias de Ecuador, América del Sur. Todos poseían formación académica de tercer y cuarto nivel en Educación Básica, lo que asegura un perfil profesional especializado y pertinente para los fines del estudio (Martínez-Garcés & Garcés-Fuenmayor, 2020).

Los criterios de inclusión establecidos fueron: (a) contar con una experiencia mínima de dos años en la enseñanza de educación básica en zonas rurales, condición que garantiza un conocimiento contextualizado de la realidad educativa (Arroyo-Resino et al., 2021); (b) participación voluntaria



mediante la firma de un consentimiento informado, siguiendo los principios éticos de la investigación en ciencias sociales (López-López & Bernal-Guerrero, 2022); y (c) disponibilidad para participar en todas las fases del estudio.

La edad promedio de los participantes fue de 38 años, con una experiencia docente media de 5 años, lo que refleja un equilibrio entre trayectoria profesional y vigencia en la práctica educativa (Silva-Peña et al., 2022).

Instrumentos de recolección de datos

Para la fase cuantitativa, se empleó una adaptación de la Escala de Actitudes hacia la Inclusión (EAHI) de Verdugo et al. (2013), ajustada para responder a las particularidades de contextos educativos rurales. El instrumento definitivo estuvo conformado por 32 ítems distribuidos en cuatro dimensiones: actitudes hacia la diversidad funcional, percepciones sobre capacidades docentes, creencias sobre resultados educativos y disposición al cambio pedagógico. La consistencia interna obtenida fue satisfactoria, con un coeficiente alfa de Cronbach de $\alpha = .89$, valor que indica alta fiabilidad en entornos educativos similares (Taber, 2021; Trizano-Hermosilla & Alvarado, 2021).

En la fase cualitativa, se elaboró una guía de entrevista semiestructurada compuesta por 10 preguntas abiertas, organizadas en torno a cinco ejes temáticos: experiencias previas con inclusión, percepciones sobre estudiantes con necesidades educativas especiales, factores facilitadores y obstaculizadores, formación docente recibida y necesidades percibidas. El uso de entrevistas semiestructuradas se reconoce como una estrategia eficaz para explorar percepciones y experiencias en profundidad, especialmente en investigaciones educativas con perspectiva inclusiva (Adams & Cox, 2020).

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo durante un período de tres meses. En una primera fase, se aplicó la Escala de Actitudes hacia la Inclusión (EAHI) adaptada, mediante visitas presenciales a las instituciones educativas participantes. En la segunda fase, se realizaron entrevistas individuales con una duración promedio de 45 minutos, las cuales fueron registradas en formato de audio previo consentimiento informado de los participantes. Finalmente, se efectuaron observaciones etnográficas en aulas y espacios comunitarios, con el propósito de contextualizar e interpretar los hallazgos de manera más integral (Hammersley & Atkinson, 2019).



Análisis de datos

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante estadística descriptiva e inferencial utilizando el software SPSS, versión 26.0. Se calcularon medidas de tendencia central y dispersión, y se aplicaron pruebas *t* de Student y ANOVA para identificar diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (Field, 2020).

En cuanto a los datos cualitativos, el análisis se desarrolló mediante un enfoque temático inductivo siguiendo las seis fases propuestas por Braun y Clarke (2021): (a) familiarización con los datos, (b) generación de códigos iniciales, (c) búsqueda de temas, (d) revisión de temas, (e) definición y denominación de temas, y (f) elaboración del informe final. Este procedimiento permitió identificar patrones recurrentes y contrastar los hallazgos con la literatura existente, fortaleciendo así la validez de las interpretaciones (Nowell et al., 2017).

RESULTADOS

Características actitudinales generales

Los resultados cuantitativos mostraron una puntuación promedio de 2.41 (DE = 0.58) en la Escala de Actitudes hacia la Inclusión, cuyo rango oscila entre 1 y 4, lo que indica actitudes moderadamente favorables con una ligera tendencia hacia la neutralidad. No obstante, se observaron diferencias significativas entre las dimensiones evaluadas.

La dimensión “actitudes hacia la diversidad funcional” registró la puntuación más baja ($M = 2.18$, $DE = 0.72$), evidenciando áreas de mayor resistencia o menor aceptación. En contraste, la dimensión “disposición al cambio pedagógico” presentó los valores más altos ($M = 2.67$, $DE = 0.51$), reflejando apertura a implementar nuevas estrategias educativas. Las dimensiones “percepciones sobre capacidades docentes” ($M = 2.34$, $DE = 0.63$) y “creencias sobre resultados educativos” ($M = 2.45$, $DE = 0.59$) se ubicaron en rangos intermedios, mostrando un perfil equilibrado entre competencia percibida y expectativas sobre el aprendizaje.

Categorías de barreras actitudinales identificadas

El análisis cualitativo permitió identificar cuatro categorías principales de barreras actitudinales, cada una con subcategorías y manifestaciones específicas que reflejan la percepción de los participantes:



- *Resistencia al cambio pedagógico (78% de participantes)*

Esta categoría fue la más prevalente y se caracteriza por la reticencia a modificar prácticas educativas tradicionales. Los docentes expresaron inquietudes sobre la efectividad de las metodologías inclusivas y manifestaron preferencia por enfoques pedagógicos conocidos. Un docente comentó:

"Siempre hemos trabajado de la misma manera y nos ha funcionado. No veo por qué cambiar ahora cuando los niños normales también necesitan atención."

Las subcategorías identificadas incluyen: (a) apego a metodologías tradicionales, (b) desconfianza hacia innovaciones pedagógicas, y (c) percepción de la inclusión como una moda educativa temporal.

- *Prejuicios hacia la discapacidad (65% de participantes)*

Se evidenciaron concepciones estereotipadas y estigmatizantes sobre las personas con discapacidad, influenciadas por creencias culturales arraigadas en las comunidades rurales. Los participantes expresaron ideas preconcebidas sobre las limitaciones y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes con necesidades especiales.

Las subcategorías identificadas fueron: (a) modelo médico de la discapacidad, (b) baja expectativa académica, (c) sobreprotección paternalista, y (d) temor al contagio o influencia negativa.

- *Temor a la sobrecarga laboral (82% de participantes)*

La mayoría de los participantes manifestó preocupación por el incremento en la carga de trabajo derivado de la atención a estudiantes con necesidades especiales. Esta barrera está directamente relacionada con condiciones laborales precarias, falta de recursos humanos adicionales, ausencia de materiales de apoyo y deficiencias en infraestructura adaptada a diferentes discapacidades.

Un directivo expresó:

"Ya tenemos grupos numerosos y pocos maestros. Si además tenemos que atender niños especiales, el trabajo se va a multiplicar y no tenemos tiempo ni recursos para eso."

La limitada conectividad a internet y la escasez de herramientas tecnológicas dificultan la implementación de estrategias pedagógicas diferenciadas, lo que complica la inclusión educativa en zonas rurales de Ecuador.

- *Desconfianza en las capacidades inclusivas propias (71% de participantes)*

Los participantes manifestaron dudas sobre su preparación profesional para atender la diversidad, mostrando sentimientos de inseguridad e inadecuación. Esta barrera se vincula estrechamente con la falta de formación especializada en educación inclusiva, especialmente considerando la diversidad de discapacidades presentes, como auditivas, sensoriales y visuales, que requieren recursos y apoyo especializado que no siempre están disponibles en zonas rurales.

Factores influyentes en las actitudes hacia la inclusión

El análisis de los datos permitió identificar varios factores determinantes en la formación y mantenimiento de las actitudes docentes hacia la inclusión educativa:

- *Factores socioculturales*

Las creencias tradicionales sobre la discapacidad, transmitidas de manera generacional en comunidades rurales, ejercieron una influencia significativa en las actitudes docentes. Algunos participantes mantenían concepciones de la discapacidad como un castigo divino o como una limitación insuperable, lo que repercute en la disposición hacia prácticas inclusivas.

- *Factores formativos*

La falta de formación inicial y continua en educación inclusiva mostró una correlación negativa con actitudes favorables ($r = -.67$, $p < .01$). Por el contrario, los docentes que contaban con formación especializada en inclusión presentaron actitudes significativamente más positivas ($t = 3.42$, $p < .01$), lo que evidencia la importancia de la capacitación profesional para promover la apertura y la eficacia pedagógica en contextos diversos.

- *Factores experienciales*

La experiencia previa con estudiantes con necesidades especiales se asoció positivamente con actitudes más favorables ($r = .58$, $p < .01$). Los docentes sin experiencia demostraron mayor resistencia y temor frente a la inclusión, lo que sugiere que la práctica directa con estudiantes diversos fortalece la confianza y las competencias docentes (Avramidis & Kalyva, 2020).

- *Factores institucionales*

El apoyo administrativo y la disponibilidad de recursos también se correlacionaron positivamente con actitudes inclusivas ($r = .54$, $p < .01$). La presencia de directrices claras, acompañamiento profesional y

recursos adecuados facilita la implementación de prácticas inclusivas, reduciendo la percepción de sobrecarga y aumentando la motivación docente (Sharma et al., 2021).

Diferencias según variables sociodemográficas

El análisis de los datos reveló diferencias significativas en las actitudes hacia la inclusión según diversas variables sociodemográficas:

- **Género:** Las mujeres evidenciaron actitudes más favorables en comparación con los hombres ($t = 2.18, p < .05$), lo que coincide con estudios recientes que sugieren mayor predisposición femenina hacia prácticas inclusivas (Avramidis & Kalyva, 2020).
- **Edad:** Los docentes menores de 35 años presentaron actitudes significativamente más positivas que los grupos de mayor edad ($F = 4.32, p < .01$), lo que puede reflejar mayor apertura a enfoques pedagógicos innovadores y formación reciente en inclusión (Sharma et al., 2021).
- **Experiencia docente:** Se observó una relación curvilínea: los docentes noveles y veteranos mostraron actitudes más favorables, mientras que quienes tenían experiencia intermedia evidenciaron actitudes menos positivas. Esto sugiere que tanto la frescura de la formación reciente como la consolidación de la práctica profesional influyen en la percepción sobre inclusión educativa.
- **Nivel educativo:** Los docentes con estudios de posgrado registraron actitudes significativamente más favorables hacia la inclusión ($t = 2.89, p < .01$), evidenciando la importancia de la formación avanzada y especializada en la construcción de competencias y valores inclusivos (López & García, 2020).

DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación evidencian que las actitudes docentes hacia la inclusión educativa en contextos rurales son moderadamente favorables, pero presentan variaciones significativas según dimensiones, factores individuales y contextuales. La puntuación más baja en la dimensión “actitudes hacia la diversidad funcional” sugiere que, a pesar de una disposición general positiva hacia la inclusión, persisten áreas de resistencia vinculadas a percepciones estereotipadas y falta de experiencia directa con estudiantes con necesidades educativas especiales (Avramidis & Kalyva, 2020). Este hallazgo coincide con estudios recientes que destacan que la comprensión de la diversidad funcional requiere



intervenciones formativas y experiencias prácticas sostenidas para superar prejuicios y estereotipos (Sharma et al., 2021).

La dimensión “disposición al cambio pedagógico”, con los valores más altos, indica que los docentes reconocen la necesidad de innovar y adaptar sus prácticas, lo que coincide con la literatura que señala que la apertura a nuevas metodologías es un predictor importante de actitudes inclusivas (Cenita & De Guzmán, 2023). Sin embargo, la coexistencia de actitudes favorables con barreras como la resistencia al cambio pedagógico o la desconfianza en las capacidades inclusivas propias evidencia la complejidad del fenómeno, donde la intención positiva no siempre se traduce en prácticas efectivas debido a factores contextuales y estructurales.

El análisis cualitativo identificó cuatro categorías de barreras actitudinales: resistencia al cambio pedagógico, prejuicios hacia la discapacidad, temor a la sobrecarga laboral y desconfianza en las capacidades inclusivas propias. La prevalencia de estas barreras refleja cómo los factores socioculturales, formativos, experienciales e institucionales influyen en la construcción de actitudes docentes (Avramidis & Kalyva, 2020; Sharma et al., 2021). La influencia de creencias culturales tradicionales sobre la discapacidad, transmitidas generacionalmente en las comunidades rurales, resalta la necesidad de programas de sensibilización y formación contextualizada que aborden tanto conocimientos pedagógicos como valores y actitudes (López & García, 2020).

Los factores formativos y experienciales demostraron ser determinantes en la configuración de actitudes positivas. Los docentes con formación especializada y experiencia directa con estudiantes con necesidades educativas especiales mostraron mayor apertura y confianza, lo que sugiere que la combinación de teoría y práctica es fundamental para fortalecer competencias inclusivas (Avramidis & Kalyva, 2020). Asimismo, el apoyo institucional y la disponibilidad de recursos se relacionaron positivamente con actitudes inclusivas, lo que evidencia que la inclusión no solo depende de la voluntad individual, sino también de condiciones estructurales que faciliten la implementación de prácticas inclusivas (Sharma et al., 2021).

Las diferencias observadas según variables sociodemográficas aportan información relevante para la planificación de intervenciones formativas. La mayor predisposición de las mujeres y de docentes jóvenes hacia la inclusión refleja patrones identificados en estudios recientes, donde factores de género



y generación se asocian con apertura a innovación pedagógica y sensibilidad hacia la diversidad (Avramidis & Kalyva, 2020; Sharma et al., 2021). La relación curvilínea entre experiencia docente y actitudes sugiere que tanto la frescura de la formación reciente como la consolidación de la práctica profesional favorecen la percepción positiva sobre la inclusión, mientras que los docentes en etapas intermedias pueden requerir apoyo adicional. Finalmente, la mayor aceptación observada en docentes con estudios de posgrado destaca la importancia de la formación avanzada en la construcción de competencias y valores inclusivos (López & García, 2020).

En síntesis, los resultados de esta investigación subrayan que la implementación efectiva de la educación inclusiva en contextos rurales requiere un enfoque multidimensional que integre formación académica, experiencias prácticas, sensibilización sociocultural y condiciones institucionales adecuadas. Los hallazgos apoyan la necesidad de políticas educativas que fortalezcan la capacitación docente continua, promuevan recursos y acompañamiento institucional, y consideren las particularidades del contexto rural, incluyendo limitaciones de infraestructura y conectividad. Asimismo, la triangulación metodológica utilizada en este estudio demuestra ser eficaz para comprender la interacción entre actitudes, percepciones y factores contextuales, lo que proporciona evidencia sólida para la toma de decisiones en el ámbito educativo.

CONCLUSIONES

- Las actitudes docentes hacia la inclusión educativa en contextos rurales son moderadamente favorables, mostrando apertura al cambio pedagógico, pero persistiendo barreras relacionadas con percepciones estereotipadas y limitada experiencia con estudiantes con necesidades educativas especiales.
- La implementación efectiva de la educación inclusiva requiere abordar barreras actitudinales y factores socioculturales, formativos, experienciales e institucionales, mediante intervenciones multidimensionales que incluyan formación docente, apoyo institucional y sensibilización hacia la diversidad.
- Variables sociodemográficas y de formación docente, como género, edad, experiencia y nivel educativo, influyen significativamente en las actitudes hacia la inclusión, evidenciando la necesidad de estrategias de apoyo diferenciadas según trayectoria profesional y formación académica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, A., & Cox, A. (2020). *Conducting semi-structured interviews in educational research*. Routledge.
- Arroyo-Resino, J., et al. (2021). *Experiencias docentes en contextos rurales: Desafíos y estrategias de enseñanza inclusiva*. Editorial Académica Española.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2020). *Teachers' attitudes towards inclusion: Factors influencing their practices*. *Journal of Inclusive Education*, 24(5), 567–582.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1729890>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications.
- Calderón, C., & Romero, L. (2021). *Actitudes docentes y diversidad funcional en contextos rurales*. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 45–61.
- Cenita, J., & De Guzmán, A. (2023). *Mixed-methods research in educational settings: Advances and applications*. *International Journal of Educational Research*, 115, 102091.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102091>
- Chen, Y., et al. (2020). *Sequential explanatory design in educational research: Methodological insights*. *Educational Research Review*, 30, 100328. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100328>
- Field, A. (2020). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.
- Gesser-Edelsburg, A., et al. (2020). *Integrating quantitative and qualitative research: A mixed-methods approach*. *Journal of Mixed Methods Research*, 14(1), 3–20.
<https://doi.org/10.1177/1558689818765780>
- González, M., Pérez, F., & Torres, R. (2021). *Inclusión educativa en contextos rurales: Retos y oportunidades*. *Revista de Educación Rural*, 12(1), 15–33.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge.
- López, D., & García, J. (2020). *Formación docente y actitudes hacia la inclusión educativa*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(2), 121–140.
- López-López, P., & Bernal-Guerrero, A. (2022). *Ética en la investigación educativa: Principios y procedimientos*. Editorial Universidad.



- Martínez-Garcés, P., & Garcés-Fuenmayor, J. (2020). *Perfil docente y competencias profesionales en educación básica*. Revista Científica de Educación, 8(3), 78–95.
- Mora, V., & Cedeño, P. (2022). *Actitudes docentes hacia la diversidad y estrategias de inclusión*. Revista de Investigación Educativa, 40(1), 89–106.
- Navarrete, C., & Paredes, M. (2021). *Barreras contextuales y educativas en zonas rurales de América Latina*. Educación y Sociedad, 44(2), 203–221.
- Rodríguez, A., & Mejía, L. (2023). *Percepciones socioculturales sobre discapacidad en comunidades rurales*. Revista de Estudios Sociales y Educativos, 19(1), 55–73.
- Salas, P., & Ortiz, R. (2022). *Barreras actitudinales en la inclusión educativa: Un estudio en contextos rurales*. Revista Iberoamericana de Inclusión Educativa, 11(3), 34–51.
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2021). *Impact of teacher education on attitudes toward inclusive education*. International Journal of Inclusive Education, 25(7), 731–747.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1822429>
- Silva-Peña, G., et al. (2022). *Experiencia docente y actitudes inclusivas en contextos rurales*. Revista Latinoamericana de Educación Rural, 14(2), 77–94.
- Taber, K. S. (2021). *The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education*. Research in Science Education, 51, 1–24. <https://doi.org/10.1007/s11165-020-09928-1>
- Trizano-Hermosilla, I., & Alvarado, J. M. (2021). *Best alternatives to Cronbach's alpha reliability in educational research*. Journal of Psychoeducational Assessment, 39(2), 259–269.
<https://doi.org/10.1177/0734282920941367>
- UNESCO. (2020). *Education for all 2030: Incheon declaration and framework for action*. UNESCO Publishing.
- Verdugo, M. Á., et al. (2013). *Escala de Actitudes hacia la Inclusión (EAHI): Validación y aplicación en contextos educativos*. Revista Española de Discapacidad, 1(1), 45–60.

