

# Formación docente y su incidencia en la calidad educativa de las escuelas rurales: una revisión bibliográfica crítica.

## *Teacher Training and Its Impact on Educational Quality in Rural Schools: A Critical Literature Review.*

Intriago-Intriago, Elvis Alejandro<sup>1</sup>; Cevallos-Álvarez, Alex Edgardo<sup>2</sup>; Santana-Lucas, Ligia Elena<sup>3</sup>; Macias-Bermeo, Gema Magdalena<sup>4</sup>.

**Cita:** Intriago-Intriago, E. A., Cevallos-Álvarez, A. E., Santana-Lucas, L. E., & Macias-Bermeo, G. M. (2026). Formación docente y su incidencia en la calidad educativa de las escuelas rurales: una revisión bibliográfica crítica. *Innova Science Journal*, 4(2), 855-866. <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v4/n2/317>

**Recibido:** 19/12/2025  
**Aceptado:** 20/04/2026  
**Publicado:** 30/04/2026




**Copyright:** © 2026 por los autores. Este artículo es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos y condiciones de la **Licencia Creative Commons, Atribución-NoComercial 4.0 Internacional. (CC BY-NC)**.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

- <sup>1</sup> U.E. Dr. Manuel Benjamín Carrión; Ecuador, Junín; <https://orcid.org/0009-0007-0529-8124>; [elvis.intriagoi@docentes.educacion.edu.ec](mailto:elvis.intriagoi@docentes.educacion.edu.ec)
- <sup>2</sup> U.E. Juan Antonio Vergara Alcívar; Ecuador, Canuto; <https://orcid.org/0009-0005-1044-542X>; [edgardo.cevallos@docentes.educacion.edu.ec](mailto:edgardo.cevallos@docentes.educacion.edu.ec)
- <sup>3</sup> U.E. Federico Manzaba Pinto; Ecuador, Calceta; <https://orcid.org/0009-0002-8685-9221>; [ligia.santana@docentes.educacion.edu.ec](mailto:ligia.santana@docentes.educacion.edu.ec)
- <sup>4</sup> Escuela de Educación Básica Presidente Roldós; Ecuador, Calceta; <https://orcid.org/0009-0002-9411-4051>; [gema.macias@docentes.educacion.edu.ec](mailto:gema.macias@docentes.educacion.edu.ec)

<sup>1</sup> Autor Correspondencia

 <https://doi.org/10.63618/omd/isi/v4/n2/317>

**Resumen:** La formación docente constituye un factor estratégico para comprender la calidad educativa en escuelas rurales, especialmente en contextos atravesados por aulas multigrado, brechas territoriales y limitaciones institucionales. El estudio tuvo como objetivo analizar críticamente la producción científica reciente sobre la formación docente y su incidencia en la calidad educativa rural. Se desarrolló una revisión bibliográfica, documental y crítica, con enfoque cualitativo, basada en estudios publicados entre 2021 y 2026, seleccionados mediante criterios de pertinencia temática, actualidad y trazabilidad académica. Los resultados evidenciaron que la formación docente favorece la mejora educativa cuando es continua, contextualizada, acompañada institucionalmente y articulada con las necesidades reales del territorio. Asimismo, se identificó que la calidad educativa rural no depende únicamente del rendimiento académico, sino también de la inclusión, permanencia, pertinencia cultural, recursos, liderazgo y vínculo escuela-comunidad. Se concluye que la formación docente rural requiere políticas diferenciadas, sostenidas y evaluables.

**Palabras clave:** formación docente; calidad educativa; escuelas rurales; educación multigrado; desarrollo profesional docente.

**Abstract:** Teacher training is a strategic factor for understanding educational quality in rural schools, particularly in contexts shaped by multigrade classrooms, territorial gaps, and institutional limitations. This study aimed to critically analyze recent scientific literature on teacher training and its impact on educational quality in rural schools. A bibliographic, documentary, and critical review with a qualitative approach was conducted, based on studies published between 2021 and 2026 and selected according to thematic relevance, recency, and academic traceability. The results showed that teacher training contributes to educational improvement when it is continuous, context-sensitive, institutionally supported, and aligned with the real needs of rural territories. The review also found that rural educational quality cannot be reduced to academic achievement alone, as it also involves inclusion, retention, cultural relevance, resources, leadership, and school-community relationships. The study concludes that rural teacher training requires differentiated, sustained, and assessable policies.

**Keywords:** teacher training; educational quality; rural schools; multigrade education; teacher professional development.

## 1. Introducción

La formación docente constituye actualmente uno de los ejes más sensibles para comprender la calidad educativa, no solo porque incide en el dominio metodológico del profesorado, sino porque redefine la manera en que la escuela responde a contextos marcados por desigualdades, cambios curriculares y nuevas demandas sociales. En este campo, Basma y Savage (2023) advierten que el desarrollo profesional docente mantiene relación con los resultados de aprendizaje, aunque sus efectos no deben interpretarse de forma automática ni lineal, pues dependen de la calidad, duración, acompañamiento y coherencia pedagógica de los programas formativos. Esta precisión resulta importante para evitar una lectura simplista del problema: no toda capacitación transforma la práctica, ni toda mejora educativa puede atribuirse únicamente al docente.

Desde un análisis macro, la calidad educativa se entiende como una construcción amplia que integra aprendizajes, inclusión, equidad, pertinencia territorial, permanencia escolar y capacidad institucional para sostener procesos de mejora. En esta dirección, Amemasor et al. (2025) sostienen que los programas de desarrollo profesional docente son más efectivos cuando superan el formato de talleres aislados y se organizan como experiencias continuas, contextualizadas, colaborativas, con mentoría e institucionalmente respaldadas. Esta perspectiva permite ubicar la formación docente como una condición necesaria, pero no suficiente, para elevar la calidad educativa, especialmente cuando las escuelas enfrentan carencias estructurales que limitan la aplicación real de lo aprendido.

En el nivel meso, la educación rural introduce una complejidad particular, porque la escuela no funciona únicamente como espacio de transmisión curricular, sino como institución comunitaria, cultural y territorial. Ares et al. (2025) muestran que las aulas multigrado son una modalidad ampliamente extendida en contextos rurales y de baja densidad poblacional, donde un solo docente atiende a estudiantes de diferentes niveles, situación que genera desafíos organizativos, metodológicos y evaluativos, pero también oportunidades para el aprendizaje cooperativo, la autonomía y la contextualización curricular. Por ello, hablar de calidad educativa rural exige reconocer que las prácticas docentes se desarrollan en escenarios donde el territorio no es un fondo pasivo, sino una condición activa del proceso educativo.

Desde un análisis más específico, la formación docente en escuelas rurales requiere competencias distintas a las demandadas en entornos urbanos homogéneos. Lacruz et al. (2024) identifican la necesidad de fortalecer competencias vinculadas con la dimensión territorial de la escuela rural, especialmente aquellas que no siempre aparecen con suficiente fuerza en los planes tradicionales de formación inicial o continua. De manera complementaria, Carrete et al. (2025) señalan que la producción y uso de materiales didácticos adaptados a aulas multigrado sigue siendo un problema poco atendido, pese a que la pertinencia de los recursos, el liderazgo pedagógico y el dominio de competencias profesionales condicionan directamente la calidad de las experiencias de aprendizaje.

En América Latina y, particularmente, en Ecuador, la discusión adquiere una relevancia mayor debido a las brechas entre el discurso de mejora educativa y las condiciones reales de muchas instituciones rurales. Cheme et al. (2025), en un estudio desarrollado en escuelas públicas rurales ecuatorianas, encuentran que los programas de formación

docente continua con pertinencia contextual, estrategias didácticas constructivistas y seguimiento sostenido se relacionan con mejoras en el rendimiento académico, aunque también advierten que las limitaciones estructurales restringen su impacto potencial. Esta evidencia resulta clave porque permite comprender que la formación docente no opera en el vacío: necesita tiempo, acompañamiento, recursos, liderazgo directivo y políticas de apoyo coherentes con la realidad rural.

El problema científico de esta revisión surge, entonces, de una tensión todavía abierta: existe consenso sobre la importancia de la formación docente para mejorar la calidad educativa, pero persisten vacíos sobre cómo dicha formación se diseña, contextualiza y sostiene en escuelas rurales. Kennedy (2025) muestra que la preparación docente en territorios rurales puede verse debilitada por currículos desalineados, escasez de recursos, débil implementación de políticas y poca articulación entre teoría y práctica. A su vez, Domingo et al. (2025a) evidencian que las prácticas rurales innovadoras se fortalecen cuando integran aprendizaje personalizado, actitud reflexiva del profesorado, inclusión, vínculos comunitarios y uso pertinente de tecnologías. Estos aportes justifican una revisión crítica que no solo recopile estudios, sino que interroge sus alcances, límites y condiciones de transferencia.

En este marco, el presente estudio tiene como objetivo principal analizar críticamente la producción científica reciente sobre la formación docente y su incidencia en la calidad educativa de las escuelas rurales, identificando enfoques teóricos, hallazgos relevantes, vacíos de investigación y condiciones que favorecen o limitan su impacto pedagógico. La revisión parte de una premisa central: la formación docente incide en la calidad educativa rural cuando se articula con las necesidades reales del territorio, reconoce la diversidad de las aulas, promueve prácticas reflexivas y recibe respaldo institucional sostenido; de lo contrario, corre el riesgo de convertirse en una acción fragmentada, formalmente valiosa, pero débil en su capacidad transformadora.

## 2. Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló bajo un diseño bibliográfico, documental y crítico, con enfoque cualitativo, nivel descriptivo-analítico y modalidad de revisión de literatura. Se adoptó este diseño porque el propósito del estudio no fue medir directamente el desempeño de instituciones rurales, sino examinar, comparar e interpretar la producción científica reciente sobre formación docente y calidad educativa en escuelas rurales. El procedimiento metodológico se orientó con criterios de transparencia propios de las revisiones sistematizadas; por ello, se consideró la guía PRISMA 2020, en tanto Page et al. (2021) la plantearon como una orientación actualizada para identificar, seleccionar, evaluar y reportar estudios incluidos en revisiones de literatura. Además, se tomó como referencia el uso de revisiones sistemáticas en educación, debido a que Ghamrawi (2025) destacó su utilidad para ordenar evidencia dispersa, reducir sesgos de selección y documentar con claridad el proceso de búsqueda en investigaciones educativas.

La población documental estuvo conformada por artículos científicos, revisiones, capítulos académicos y documentos indexados publicados entre 2021 y 2026, relacionados con formación docente, desarrollo profesional, calidad educativa, escuelas rurales, educación multigrado y equidad territorial. La búsqueda se realizó en bases académicas como Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, empleando combinaciones de palabras clave en español e inglés: formación

docente, calidad educativa, escuelas rurales, educación rural, desarrollo profesional docente, teacher training, educational quality, rural schools y rural education. Se incluyeron documentos que abordaron de manera explícita la relación entre formación docente y mejora educativa en contextos rurales, estudios publicados en revistas científicas o fuentes académicas verificables, investigaciones con acceso a texto completo y trabajos con pertinencia conceptual o metodológica para el objetivo de la revisión. Se excluyeron publicaciones anteriores a 2021, documentos sin autoría identificable, textos meramente opinativos, estudios centrados exclusivamente en educación urbana, trabajos duplicados y fuentes sin trazabilidad académica suficiente. Como criterio de eliminación, se descartaron aquellos documentos que, tras la lectura completa, no aportaron evidencia directa sobre formación docente, calidad educativa o ruralidad escolar.

El procedimiento se ejecutó en cuatro fases: búsqueda inicial, depuración, lectura crítica y síntesis interpretativa. En la primera fase se registraron las fuentes localizadas mediante una matriz documental; en la segunda, se eliminaron duplicados y documentos no pertinentes según título, resumen y palabras clave; en la tercera, se aplicó lectura completa a los estudios preseleccionados; y en la cuarta, se organizaron los hallazgos en categorías temáticas vinculadas con formación inicial, formación continua, competencias docentes rurales, prácticas pedagógicas multigrado, condiciones institucionales y calidad educativa. La técnica principal fue el análisis documental crítico, apoyado en una matriz de extracción que permitió registrar autor, año, país, objetivo, metodología, hallazgos principales, aportes, limitaciones y relación con el problema de investigación. Al tratarse de una revisión bibliográfica, no se trabajó con participantes humanos, por lo que no se requirió consentimiento informado ni aprobación de comité de ética; sin embargo, se respetaron principios de integridad académica, citación responsable, uso de fuentes verificables, conservación de registros de búsqueda y exclusión de documentos sin validez científica suficiente.

### **3. Resultados**

#### **3.1. Caracterización de la evidencia documental incluida**

La revisión permitió organizar 17 estudios publicados entre 2021 y 2026, seleccionados por su relación directa o complementaria con la formación docente, la escuela rural, la enseñanza multigrado, la calidad educativa y las condiciones institucionales que favorecieron o limitaron la mejora pedagógica. En términos generales, la evidencia se concentró en tres núcleos: formación docente continua situada, prácticas pedagógicas en aulas rurales o multigrado, y factores estructurales asociados a la calidad educativa rural. Como se muestra en la Tabla 1, los estudios incluidos no se limitaron a describir la capacitación docente, sino que permitieron comprenderla como un proceso condicionado por recursos, acompañamiento, liderazgo, pertinencia territorial, cultura escolar y vínculos comunitarios.

Tabla 1.

Matriz documental compacta de estudios incluidos sobre formación docente y calidad educativa rural

| Autor/es y año                    | País/contexto                                       | Tipo de estudio                           | Categoría central                                     | Resultado relevante   | Aporte a la revisión  |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| <b>Cheme et al. (2025)</b>        | Ecuador, escuelas públicas rurales de Cañar y Azuay | Cuasi-experimental                        | Formación docente continua y rendimiento académico    | Se reportó que los programas con pertinencia contextual, estrategias constructivistas y seguimiento sostenido se asociaron con mejoras en el rendimiento estudiantil; el estudio también identificó limitaciones estructurales del sistema rural. | Aportó evidencia empírica directa sobre la incidencia de la formación docente continua en la calidad educativa rural ecuatoriana.   |
| <b>Cevallos (2026)</b>            | Ecuador, escuelas multigrado                        | Estudio documental y contextual           | Desarrollo profesional docente en escuelas multigrado | Se identificaron necesidades, intereses y oportunidades de formación continua vinculadas con la realidad multigrado ecuatoriana.  | Permitió contextualizar el problema en Ecuador y reforzar la necesidad de programas formativos diferenciados para docentes rurales. |
| <b>Rodríguez et al. (2021)</b>    | México, contexto veracruzano                        | Investigación educativa                   | Formación continua de profesores multigrado           | Se evidenció que la formación continua para docentes multigrado requiere responder a condiciones pedagógicas específicas y no reproducir modelos pensados para escuelas urbanas graduadas.  | Aportó fundamentos para discutir la formación docente rural como una modalidad especializada y no como capacitación genérica.       |
| <b>Meneses y Rodríguez (2024)</b> | Colombia, instituciones rurales de Putumayo         | Cualitativo, interpretativo y descriptivo | Prácticas docentes en aulas multigrado                | El estudio caracterizó prácticas pedagógicas rurales y mostró tensiones entre condiciones laborales, formación docente y posibilidades reales de innovación en aula.  | Contribuyó a comprender cómo la práctica docente rural se construye entre creatividad pedagógica y restricciones institucionales.   |

|   |   |   |  |   |   |
|---|---|---|--|---|---|
| <b>Ares et al. (2025)</b>                     | Estudios internacionales sobre enseñanza multigrado | Revisión sistemática                      | Retos y oportunidades de la enseñanza multigrado | La revisión sistematizó investigaciones recientes y destacó desafíos en formación docente, organización didáctica, inclusión y aprovechamiento pedagógico de la heterogeneidad. | Funcionó como soporte internacional para interpretar la multigraducción como desafío estructural y oportunidad pedagógica.  |
| <b>Carrete-Marín et al. (2024)</b>            | Perspectiva internacional sobre escuelas rurales    | Estudio cualitativo/documental            | Materiales didácticos para escuelas rurales      | Se identificó que los materiales escolares rurales requieren adaptación contextual, flexibilidad y coherencia con aulas multigrado.   | Aportó al análisis de calidad educativa desde la disponibilidad y pertinencia de recursos pedagógicos.                      |
| <b>Domingo-Peñafiel et al. (2025b)</b>        | Cataluña, escuela rural secundaria                  | Estudio de caso                           | Innovación e inclusión en entornos multigrado    | El estudio mostró que la innovación rural se fortaleció mediante aprendizaje personalizado, inclusión, reflexión docente y vínculo con el entorno.                              | Ayudó a sostener que la formación docente incide cuando promueve prácticas reflexivas, inclusivas y territorializadas.      |
| <b>Vigo-Arrazola y Moreno-Pinillos (2025)</b> | Escuelas multigrado, uso de medios digitales        | Etnográfico                               | Prácticas creativas e inclusivas                 | Se evidenció que los medios digitales pueden ampliar posibilidades creativas e inclusivas cuando son integrados pedagógicamente y no como recurso aislado.                      | Aportó al eje de innovación docente y alfabetización digital situada en escuelas rurales.                                   |
| <b>Kizys et al. (2025)</b>                    | Estados Unidos, escuelas rurales                    | Investigación aplicada en educación rural | Aprendizaje basado en proyectos y comunidad      | Se analizó un modelo de desarrollo profesional basado en educación situada, activos comunitarios y aprendizaje por proyectos.   | Reforzó la idea de que la calidad rural mejora cuando la formación docente conecta currículo, comunidad y proyecto de vida. |
| <b>Soekamto et al. (2022)</b>                 | Contextos rurales y alfabetización digital          | Estudio sobre desarrollo profesional      | Competencia digital docente rural                | Se planteó la alfabetización digital como componente relevante del desarrollo profesional rural, especialmente frente a brechas de acceso y uso tecnológico.                    | Permitió incorporar la dimensión tecnológica como condición de equidad y mejora educativa.                                  |

|                                  |   |  |  |   |  |
|----------------------------------|---|--|--|---|--|
| <b>Şahin et al. (2024)</b>       | Escuelas rurales  | Estudio sobre necesidades profesionales    | Necesidades de desarrollo profesional docente              | Se identificaron necesidades de formación relacionadas con aislamiento profesional, recursos limitados y requerimientos de apoyo institucional. | Aportó evidencia para discutir que la formación docente rural debe partir de diagnósticos situados.  |
| <b>Basma y Savage (2023)</b>     | Estudios sobre desarrollo profesional docente y lectura | Revisión sistemática y metaanálisis        | Desarrollo profesional docente y resultados de aprendizaje | El metaanálisis reportó un efecto pequeño pero significativo del desarrollo profesional docente sobre resultados de lectura estudiantil.        | Sirvió como evidencia complementaria para sostener que la formación docente puede incidir, aunque sus efectos dependen de la calidad del programa. |
| <b>Donkoh et al. (2023)</b>      | Ghana, escuelas primarias rurales y urbanas             | Estudio empírico                           | Gestión educativa y calidad                                | Se examinó la relación entre gestión educativa, condiciones institucionales y calidad educativa en escuelas rurales y urbanas.                  | Permitió ampliar la noción de calidad educativa más allá del desempeño docente individual.   |
| <b>Afzal-Tajik et al. (2022)</b> | Kazajistán, escuelas rurales                            | Estudio de percepciones                    | Calidad educativa rural                                    | Se analizó la calidad educativa rural desde las percepciones de actores escolares y comunitarios.   | Aportó una mirada situada de la calidad como experiencia percibida por estudiantes, familias, docentes y comunidad.                                |
| <b>Leach y Bradbury (2024)</b>   | Australia, comunidades rurales                          | Cualitativo con líderes educativos rurales | Perfil del docente rural exitoso                           | Se identificaron atributos personales, profesionales y contextuales asociados con docentes que prosperan en comunidades rurales.                | Contribuyó a perfilar competencias docentes rurales vinculadas con permanencia, adaptación y compromiso territorial.                               |
| <b>Mazzuki (2025)</b>            | Formación inicial docente para enseñanza rural          | Investigación en práctica profesional      | Preparación de docentes en formación                       | Se destacó la importancia del aprendizaje profesional durante la práctica docente para preparar a futuros profesores rurales.                   | Aportó al análisis de la formación inicial como base para evitar improvisación pedagógica en contextos rurales.                                    |

|                                      |  |   |  |   |   |
|--------------------------------------|--|---|--|---|---|
| <p><b>Mitchell et al. (2022)</b></p> | <p>Perspectiva internacional sobre escasez docente rural</p> | <p>Artículo de análisis internacional</p> | <p>Atracción y permanencia docente rural</p> | <p>Se examinó la reacción global ante la escasez de docentes en zonas rurales y sus efectos sobre la provisión educativa.</p> | <p>Permitió vincular calidad educativa rural con estabilidad docente, políticas de atracción y condiciones laborales.</p> |
|--------------------------------------|--|---|--|---|---|

**Nota:** Elaborado por los autores

### 3.2. Tendencias principales derivadas de la revisión

Los resultados mostraron que la formación docente incidió de manera más favorable en la calidad educativa rural cuando fue concebida como un proceso continuo, contextualizado y acompañado. No bastó con ofrecer talleres o capacitaciones generales; los estudios revisados coincidieron en que la mejora apareció con mayor claridad cuando la formación respondió a problemas reales del aula rural: planificación multigrado, evaluación diferenciada, uso de recursos locales, inclusión, alfabetización digital, aprendizaje situado y vínculo escuela-comunidad. En este sentido, la evidencia apoyó parcialmente la hipótesis del estudio: la formación docente sí se relacionó con la calidad educativa rural, pero su alcance dependió de condiciones pedagógicas e institucionales que hicieron posible transferir lo aprendido a la práctica.

Una segunda tendencia relevante fue que la escuela rural apareció como un escenario pedagógico complejo, no como una institución “deficitaria” por naturaleza. Los trabajos sobre multigrado, materiales didácticos, innovación e inclusión mostraron que la heterogeneidad del aula pudo convertirse en oportunidad cuando el docente contó con formación específica, autonomía profesional y recursos pertinentes. Sin embargo, también se identificó una tensión persistente: muchos sistemas educativos continuaron diseñando programas formativos desde lógicas urbanas, homogéneas y graduadas, lo cual redujo la pertinencia de las capacitaciones para quienes enseñaron en territorios rurales.

La tercera tendencia se relacionó con la calidad educativa. Los estudios incluidos no la redujeron únicamente al rendimiento académico, aunque este apareció como un indicador importante. La calidad se vinculó también con permanencia escolar, participación comunitaria, pertinencia cultural, inclusión, liderazgo, gestión institucional, disponibilidad de materiales, conectividad y estabilidad docente. Este hallazgo resultó clave para la revisión, porque permitió interpretar la formación docente como una pieza estratégica dentro de un ecosistema más amplio. En otras palabras, la formación aportó a la calidad, pero no sustituyó la necesidad de políticas rurales integrales, financiamiento, acompañamiento técnico y condiciones laborales dignas.

### 3.3. Síntesis interpretativa de los hallazgos

En conjunto, los resultados evidenciaron que la incidencia de la formación docente sobre la calidad educativa rural fue condicionada, gradual y situada. Condicionada, porque dependió de recursos, liderazgo, seguimiento y estabilidad institucional; gradual, porque sus efectos no se produjeron de forma inmediata ni automática; y situada, porque tuvo mayor valor cuando dialogó con la vida comunitaria, la diversidad del aula y las necesidades reales del territorio. Esta lectura permitió evitar una conclusión mecánica y

fortaleció una interpretación más crítica: la formación docente fue un factor decisivo, pero no suficiente por sí solo.

También se observó que los estudios ecuatorianos ofrecieron una base pertinente para justificar el problema de investigación, especialmente por la presencia de escuelas multigrado, brechas de recursos y necesidad de formación continua contextualizada. No obstante, la evidencia internacional permitió ampliar el análisis y mostrar que el problema no fue exclusivo de Ecuador, sino parte de una discusión global sobre ruralidad, equidad educativa y profesionalización docente. Por ello, la revisión documental sostuvo que la mejora de la calidad educativa rural requiere pasar de una formación docente episódica a una arquitectura de desarrollo profesional permanente, territorializada y evaluable.

#### 4. Discusión

Los resultados de esta revisión confirman que la formación docente mantiene una relación favorable con la calidad educativa de las escuelas rurales, pero también muestran que dicha relación no puede interpretarse como automática ni suficiente por sí misma. En el caso ecuatoriano, Cheme et al. (2025) evidencian que los programas de formación docente continua en escuelas públicas rurales se asocian con mejoras en el rendimiento académico, especialmente cuando incorporan pertinencia contextual, estrategias activas y seguimiento pedagógico; sin embargo, sus propios resultados dejan ver que las limitaciones estructurales del territorio condicionan el alcance de esa mejora. Esta lectura coincide con Basma y Savage (2023), quienes, desde una revisión sistemática y metaanálisis sobre desarrollo profesional docente, encuentran efectos positivos pero moderados en los aprendizajes, lo que obliga a discutir la formación no como una intervención aislada, sino como parte de una arquitectura más amplia de acompañamiento, gestión escolar y recursos educativos.

Desde la perspectiva de la hipótesis de trabajo, los hallazgos sostienen que la formación docente incide en la calidad educativa rural cuando responde a necesidades reales del aula y del territorio. Esta interpretación se fortalece con Ares et al. (2025), quienes muestran que la enseñanza multigrado presenta desafíos estructurales, metodológicos y contextuales que requieren respuestas coordinadas del sistema educativo, no solo esfuerzo individual del docente. De forma complementaria, Carrete et al. (2024) señalan que los materiales didácticos para escuelas rurales deben diseñarse considerando la realidad multigrado, la flexibilidad curricular y las necesidades detectadas en los propios contextos escolares. Por tanto, los resultados de la revisión amplían el sentido de "calidad educativa": no se trata únicamente de rendimiento, sino también de pertinencia pedagógica, inclusión, continuidad escolar, disponibilidad de recursos y capacidad docente para adaptar la enseñanza a grupos heterogéneos.

El alcance de esta revisión radica en haber integrado evidencia reciente en español e inglés para comprender la formación docente rural desde una mirada crítica, situada y comparativa; no obstante, sus limitaciones también deben reconocerse. Al tratarse de una revisión bibliográfica, los resultados dependen de la disponibilidad, calidad y trazabilidad de los estudios incluidos, por lo que no permiten establecer causalidad directa entre formación docente y calidad educativa en todos los contextos rurales. Además, la diversidad metodológica de los estudios revisados dificulta comparar efectos con un mismo criterio de medición. En consecuencia, las futuras investigaciones

deberían avanzar hacia estudios longitudinales, diseños mixtos y evaluaciones situadas que midan cómo la formación docente transforma prácticas reales de aula, especialmente en escuelas multigrado, rurales dispersas o con brechas digitales. En esa línea, la discusión deja una conclusión central: la formación docente es una condición estratégica para mejorar la calidad educativa rural, pero solo adquiere fuerza transformadora cuando se articula con políticas de acompañamiento, recursos contextualizados y reconocimiento profesional del docente rural.

## 5. Conclusiones

La revisión permitió alcanzar el objetivo propuesto al analizar críticamente la producción científica reciente sobre la formación docente y su incidencia en la calidad educativa de las escuelas rurales. Los hallazgos permiten concluir que la formación docente constituye una condición estratégica para la mejora educativa rural, pero su efecto depende de su pertinencia, continuidad, acompañamiento institucional y articulación con las necesidades reales del territorio. En este sentido, el aporte principal del estudio consiste en desplazar la comprensión de la formación docente desde una lógica instrumental, centrada en cursos o capacitaciones aisladas, hacia una visión más compleja de desarrollo profesional situado, donde el docente rural requiere competencias pedagógicas, digitales, inclusivas, comunitarias y reflexivas para responder a aulas heterogéneas, multigrado y territorialmente diversas. Asimismo, la revisión evidencia que la calidad educativa rural no puede reducirse al rendimiento académico, pues también involucra permanencia, inclusión, pertinencia cultural, disponibilidad de recursos, vínculo escuela-comunidad, liderazgo y condiciones laborales. Por ello, la investigación sostiene que mejorar la calidad educativa en escuelas rurales exige políticas formativas diferenciadas, evaluables y sostenidas, capaces de reconocer al docente como actor pedagógico y comunitario, y no solo como ejecutor curricular. Esta conclusión aporta a la discusión científica al integrar evidencia reciente en español e inglés y al proponer una lectura crítica de la incidencia formativa como fenómeno condicionado, gradual y situado.

## Referencias Bibliográficas

- Afzal-Tajik, M., Shamatov, D., y Phillipova, L. (2022). Stakeholders' perceptions of the quality of education in rural schools in Kazakhstan. *Improving Schools*, 25(2), 187–204. <https://doi.org/10.1177/13654802211031088>
- Amemasor, S. K., Opong, S. O., Ghansah, B., Benuwa, B.-B., y Essel, D. D. (2025). A systematic review on the impact of teacher professional development on digital instructional integration and teaching practices. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1541031>
- Ares-Ferreirós, M., Martínez-Iglesias, J. M. Á., y Bernárdez-Gómez, A. (2025). Challenges and Opportunities of Multi-Grade Teaching: A Systematic Review of Recent International Studies. *Education Sciences*, 15(8). <https://doi.org/10.3390/educsci15081052>
- Basma, B., y Savage, R. (2023). Teacher Professional Development and Student Reading in Middle and High School: A Systematic Review and Meta-Analysis.

*Journal of Teacher Education*, 74(3), 214–228.  
<https://doi.org/10.1177/00224871231153084>

- Carrete-Marín, N., Domingo-Peñafiel, L., y Simó-Gil, N. (2024). Teaching materials for rural schools: Challenges and practical considerations from an international perspective. *International Journal of Educational Research Open*, 7, 100365.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100365>
- Cevallos, M. B. (2026). El desarrollo profesional docente en escuelas multigrado en Ecuador: Necesidades, intereses y oportunidades de formación continua. *Runae*, (14), 90–101. <https://doi.org/10.70141/run.14.1230>
- Cheme-Pincay, M. A., Vera-Zambrano, N. V., Barberán-Santana, E. V., y Santana-Quiroz, D. E. (2025). Impacto de los Programas de Formación Docente Continua en el Rendimiento Académico en Escuelas Públicas Rurales Ecuatorianas. *Revista Veritas de Difusão Científica*, 6(1), 3075–3111.  
<https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.564>
- Domingo-Peñafiel, L., Farré-Riera, L., Carrete-Marín, N., y Simó-Gil, N. (2025a). Innovation and inclusion in multigrade settings: A case study in a secondary rural school in Catalonia. *International Journal of Educational Research*, 134, 102767.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102767>
- Domingo-Peñafiel, L., Farré-Riera, L., Carrete-Marín, N., y Simó-Gil, N. (2025b). Innovation and inclusion in multigrade settings: A case study in a secondary rural school in Catalonia. *International Journal of Educational Research*, 134, 102767.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102767>
- Donkoh, R., Lee, W. O., Ahoto, A. T., Donkor, J., Twerefoo, P. O., Akotey, M. K., y Ntim, S. Y. (2023). Effects of educational management on quality education in rural and urban primary schools in Ghana. *Heliyon*, 9(11), e21325.  
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21325>
- Ghamrawi, N., Shal, T., Ghamrawi, N. A. R., Abu-Tineh, A., Alshaboul, Y., y Alazaizeh, M. A. (2025). A Step-by-Step Approach to Systematic Reviews in Educational Research. *European Journal of Educational Research*, 14(2), 549–566.  
<https://doi.org/10.12973/eu-jer.14.2.549>
- Kennedy, G. M. (2025). Rethinking teacher education in Liberia's rural teacher training institutes: Key challenges and strategic solutions. *Discover Education*, 4(1), 183.  
<https://doi.org/10.1007/s44217-025-00621-4>
- Kizys, D., Lotter, C., Perez, L., Gilreath, R., y Limberg, D. (2025). Integrating community assets, place-based learning, and career development through project-based learning in rural settings. *Frontiers in Education*, 10.  
<https://doi.org/10.3389/educ.2025.1577093>
- Lacruz, J. L., Donet, F. B., y Olivares, P. A. (2024). Rural Teacher Competencies: An International Comparative Study on the Territorial Dimension of Rural Schools. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 14(4), 145–170.  
<https://doi.org/10.26529/cepsj.1542>

- Leach, T., y Bradbury, O. (2024). Equipping Teachers for Success in Rural Communities: Unveiling the Key Characteristics and Attributes of Thriving Rural Teachers. *Education Sciences*, 14(12). <https://doi.org/10.3390/educsci14121384>
- Mazzuki, B. (2025). Preparing Preservice Teachers for Rural Teaching Through Professional Learning During Teaching Practice. *The Rural Educator*, 46, 35–49. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1508>
- Meneses-Delgado, J. G., y Rodríguez-Casanova, M. A. (2024). Prácticas docentes en aulas multigrado de las instituciones educativas rurales Bajo Lorenzo y Nueva Granada de Puerto Asís, Putumayo. *Revista UNIMAR*, 42(1), 28–44. <https://doi.org/10.31948/ru.v42i1.3480>
- Mitchell, R., Hampton, P., y Mambwe, R. (2022). Teacher Futures: Global Reaction to Teacher Shortages in Rural Locations. *AFOR Journal of Education*, 10(3). <https://doi.org/10.22492/ije.10.3.01>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Alonso-Fernández, S. (2021). Declaración PRISMA 2020: Una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790–799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Rodríguez-Hernández, B. A., Bautista-Ortiz, M. F., y Servín-Calvillo, O. O. (2021). La formación continua de profesores multigrado: Una aproximación al contexto veracruzano. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v12i0.1194](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1194)
- Şahin, A., Soyulu, D., y Jafari, M. (2024). Professional Development Needs of Teachers in Rural Schools. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7, 219–225. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.22>
- Soekamto, H., Nikolaeva, I., Abbood, A. A. A., Grachev, D., Kosov, M., Yumashev, A., Kostyrin, E., Lazareva, N., Kvitkovskaja, A., y Nikitina, N. (2022). Professional Development of Rural Teachers Based on Digital Literacy. *Emerging Science Journal*, 6(6), 1525–1540. <https://doi.org/10.28991/ESJ-2022-06-06-019>
- Vigo-Arrazola, B., y Moreno-Pinillos, C. (2025). Creative and inclusive teaching practices in multigrade schools. An ethnographic study on the use of digital media. *International Journal of Educational Research*, 131, 102596. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102596>

## CONFLICTO DE INTERESES

“Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses”.