

Desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en escuelas rurales: una revisión sistemática

Challenges and opportunities of inclusive education in rural schools: a systematic review

Desafios e oportunidades da educação inclusiva nas escolas rurais: uma revisão sistemática

Jorge Gerardo Chuquipiondo García 
jchuquiopioga5@ucvvirtual.edu.pe
Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

Monica Ñaccha Quispe 
monicamiliss@gmail.com
Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú

<http://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i12.211>

Artículo recibido 2 de abril 2025 | Aceptado 12 de mayo 2025 | Publicado 1 de julio 2025

Resumen

Palabras clave:

Educación inclusiva;
Educación rural; Equidad educativa; Políticas educativas; Zonas rurales

Las escuelas rurales enfrentan retos y potencialidades al implementar modelos de educación inclusiva. Por ello, esta investigación tuvo como objetivo analizar los desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en escuelas rurales. Para ello, se realizó una revisión sistemática basada en el método PRISMA, donde se identificaron 20 estudios publicados entre enero de 2021 y mayo de 2025. Los resultados evidencian obstáculos como la insuficiencia de recursos materiales y humanos, formación docente inadecuada y barreras socioculturales como estigmatización o resistencia parental. Como contraparte, se destacan oportunidades entre las que cuenta la innovación pedagógica con recursos locales, tecnologías adaptativas sin conectividad y redes colaborativas escuela-comunidad. Las experiencias exitosas aplican diseños curriculares flexibles y alianzas entre escuelas y actores comunitarios. Se concluye que la inclusión educativa rural efectiva requiere políticas con adaptación territorial, asignación prioritaria de recursos para infraestructura física y digital y el establecimiento de sistemas de evaluación contextualizados al entorno.

Abstract

Keywords:

Inclusive education;
Rural education;
Educational equity;
Educational policies;
Rural areas

Rural schools face challenges and opportunities when implementing inclusive education models. Therefore, this research aimed to analyze the challenges and opportunities of inclusive education in rural schools. To this end, a systematic review based on the PRISMA method was conducted, identifying 20 studies published between January 2021 and May 2025. The results reveal obstacles such as insufficient material and human resources, inadequate teacher training, and sociocultural barriers such as stigmatization or parental resistance. On the other hand, opportunities are highlighted, including pedagogical innovation with local resources, adaptive technologies without connectivity, and collaborative school-community networks. Successful experiences apply flexible curriculum designs and partnerships between schools and community actors. It is concluded that effective rural educational inclusion requires policies with territorial adaptation, prioritized allocation of resources for physical and digital infrastructure, and the establishment of evaluation systems contextualized to the environment.

Resumo**Palavras-chave:**

Educação inclusiva;
Educação rural; Equidade
educativa; Políticas
educativas; Áreas rurais

As escolas rurais enfrentam desafios e oportunidades na implementação de modelos de educação inclusiva. Assim sendo, esta investigação teve como objetivo analisar os desafios e as oportunidades da educação inclusiva nas escolas rurais. Para tal, foi realizada uma revisão sistemática baseada no método PRISMA, tendo sido identificados 20 estudos publicados entre janeiro de 2021 e maio de 2025. Os resultados revelam obstáculos como recursos materiais e humanos insuficientes, formação inadequada dos professores e barreiras socioculturais como a estigmatização ou resistência parental. Por outro lado, são destacadas oportunidades, incluindo a inovação pedagógica com recursos locais, as tecnologias adaptativas sem conectividade e as redes colaborativas escola-comunidade. As experiências bem-sucedidas aplicam desenhos curriculares flexíveis e parcerias entre escolas e atores comunitários. Conclui-se que a inclusão educativa rural eficaz requer políticas com adaptação territorial, alocação priorizada de recursos para infraestruturas físicas e digitais e o estabelecimento de sistemas de avaliação contextualizados ao ambiente.

INTRODUCCIÓN

La educación constituye un mecanismo fundamental para romper los ciclos de discriminación que afectan a las personas con discapacidad. La combinación de prejuicios sociales, formación docente insuficiente en pedagogías inclusivas e infraestructura escolar inaccesible genera barreras que vulneran el derecho a la educación de estos estudiantes (Lalama et al., 2025). Esta situación exige integrar la perspectiva de inclusión por discapacidad en todas las políticas y planes educativos, como condición básica para garantizar derechos humanos fundamentales sin discriminación. Ndlovu y Makofane (2025) sostienen que la educación inclusiva transforma los sistemas escolares al crear entornos donde todos los estudiantes, sin distinción, acceden a oportunidades de aprendizaje equitativas.

Para avanzar en esta dirección, el diseño de estrategias y políticas educativas debe adaptarse a las características específicas de los estudiantes, donde se incorporen recursos materiales y humanos para construir sistemas educativos que en verdad sean inclusivos (Rosas et al., 2021). Estas políticas deben garantizar igualdad de oportunidades y proporcionar apoyos personalizados que permitan a cada estudiante alcanzar su máximo potencial académico y social. Los docentes por su parte, requieren una formación sólida en enfoques inclusivos que les permita gestionar la diversidad en el aula con herramientas pedagógicas efectivas (Zapata, 2023). Asimismo, sostienen Rundel y Salemink (2021) que es prioritario reducir las brechas digitales, dado que las tecnologías representan un componente esencial para facilitar los procesos educativos de estudiantes con discapacidad.

No obstante a estos esfuerzos necesarios, las escuelas rurales enfrentan desafíos particulares que obstaculizan la implementación efectiva de la educación inclusiva. Entre ello, Santamaría y Sampedro (2020) identifican las características propias del contexto rural, las limitaciones del profesorado y la

dinámica entre escuela, familias y comunidad. Además, se destaca en especial la necesidad de una formación docente especializada que responda a las realidades rurales. Mina et al. (2024) amplían este diagnóstico al señalar cómo la combinación de recursos insuficientes, docentes sin capacitación adecuada y aislamiento geográfico crea barreras estructurales para desarrollar entornos educativos inclusivos. Esta situación, desde la percepción de Hott (2025) afecta de manera desproporcionada a los estudiantes con discapacidad, quienes enfrentan mayores limitaciones en el acceso a recursos educativos y mayores índices de pobreza.

Frente a esta problemática, Mendoza (2024) señala la necesidad de desarrollar alternativas que respondan a las necesidades específicas de las comunidades rurales y a la revalorización de sus culturas y tradiciones por parte de las instituciones educativas. Benavides y Romero (2024) amplían esta perspectiva al destacar el potencial singular de las escuelas rurales como espacios privilegiados para la inclusión educativa. Según su análisis, estas instituciones poseen características únicas como su estrecha vinculación comunitaria y adaptabilidad contextual que las convierten en entornos ideales para promover la diversidad y atender necesidades educativas particulares. Esta visión trasciende la mera eliminación de barreras físicas o adaptaciones curriculares superficiales, al apuntar hacia la construcción de una cultura escolar basada en la valoración de las diferencias y el sentido de pertenencia comunitaria.

Este contexto complejo exige un análisis exhaustivo de la evidencia científica disponible sobre educación inclusiva en zonas rurales. La investigación surge debido a la permanencia de obstáculos que dificultan la inclusión educativa en áreas rurales y la necesidad de identificar soluciones contextualizadas que aprovechen las particularidades de estos entornos. Estas consideraciones conducen a formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué desafíos y oportunidades caracterizan la implementación de modelos de educación inclusiva en escuelas rurales según la evidencia científica actual?

En respuesta a esta interrogante, este estudio adquiere relevancia teórica y práctica al sistematizar hallazgos recientes que orienten políticas educativas territorializadas. Su pertinencia radica en que aporta evidencia comparada sobre estrategias exitosas en diversos contextos rurales, identifica vacíos en la formación docente e infraestructura que requieren intervención, y propone marcos de acción que equilibran innovación pedagógica y preservación sociocultural. La comprensión de estos aspectos es fundamental para avanzar hacia sistemas educativos equitativos en territorios marginados. Es por ello que la presente revisión sistemática tuvo como objetivo analizar los desafíos y oportunidades de la educación inclusiva en escuelas rurales.

METODOLOGÍA

Este trabajo adoptó un enfoque cualitativo mediante una revisión sistemática de literatura sobre educación inclusiva en contextos rurales. La selección de estudios se realizó a partir de bases de datos académicas reconocidas (Google Scholar, ScienceDirect, Redalyc y Scielo), lo que aseguró el acceso a

investigaciones recientes, rigurosas y con representatividad geográfica diversa. El proceso de búsqueda y análisis procuró artículos publicados entre 2021 y 2025, periodo que permitió identificar los desafíos y las estrategias en este campo. La sistematización de los hallazgos siguió criterios de actualidad, relevancia temática y calidad metodológica, lo que facilitó la identificación de patrones comunes y particularidades regionales en la implementación de políticas y prácticas inclusivas.

En la selección de los estudios se emplearon criterios de filtrado que incluyeron año de publicación, idioma y tipo de documento, pero se mantuvo amplitud en cuanto a ubicación geográfica y nivel educativo para captar la diversidad global de experiencias en educación inclusiva rural. El proceso de búsqueda incorporó operadores booleanos (AND, OR) en el que se combinaron términos como "educación inclusiva", "escuelas rurales" y sus correspondientes traducciones al inglés. Esta estrategia metodológica aseguró la identificación de investigaciones representativas de diferentes contextos internacionales.

Los criterios de inclusión seleccionaron estudios que cumplieran las siguientes condiciones: análisis de desafíos y oportunidades en educación inclusiva rural, publicación como artículos de investigación en revistas arbitradas, disponibilidad en español o inglés con acceso abierto, y un periodo de publicación comprendido entre enero de 2021 y mayo de 2025. El proceso excluyó investigaciones que no reunieron estos parámetros, junto con revisiones sistemáticas previas y documentos duplicados, para garantizar la originalidad y pertinencia de la muestra final.

La organización y registro de los estudios siguieron los protocolos de la guía PRISMA en su versión actualizada. La Figura 1 ilustra el flujo de selección desde la identificación inicial de 111 estudios potenciales hasta la incorporación final de 20 investigaciones que cumplieron todos los criterios de elegibilidad. Este protocolo garantizó un proceso de selección riguroso, conforme a los estándares metodológicos internacionales actuales.

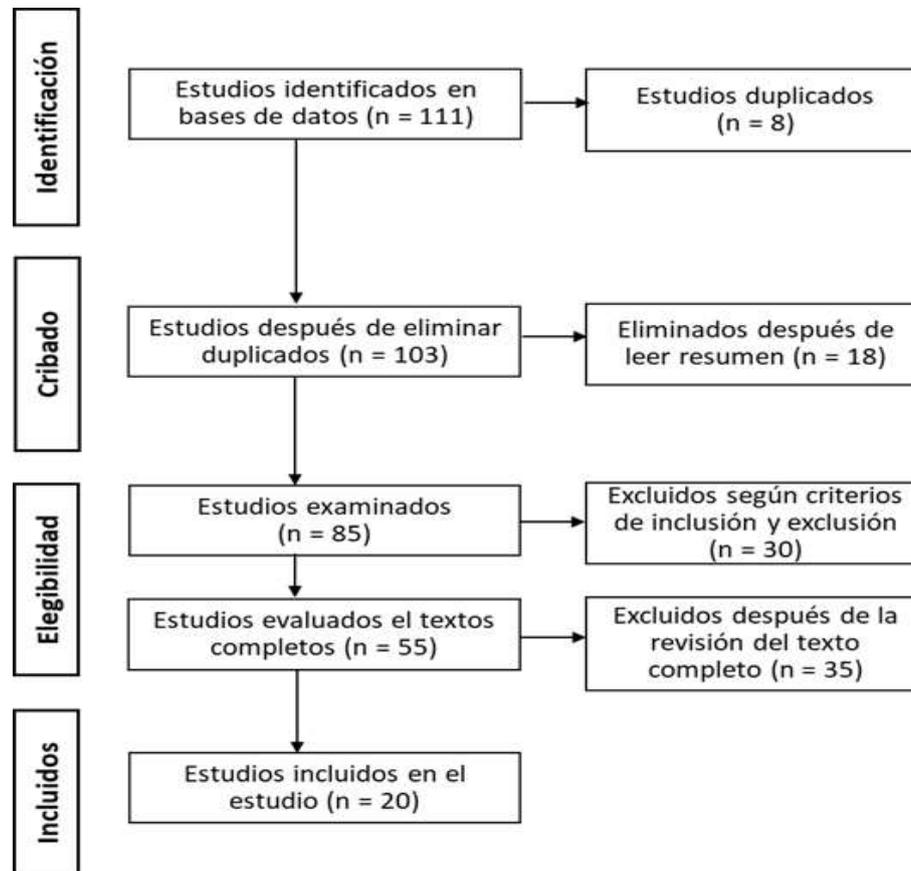


Figura 1. Flujograma PRISMA para la revisión sistemática de la literatura.

DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La revisión sistemática de 20 estudios seleccionados analiza los elementos fundamentales de la educación inclusiva en entornos rurales, con particular atención a sus obstáculos y potencialidades. La Tabla 1 consolida los principales hallazgos de cada investigación en el que se describe su autoría, periodo de publicación, contexto geográfico, diseño metodológico, problemáticas centrales, alternativas de solución y contribuciones principales. Esta organización metodológica de la evidencia científica facilitó el reconocimiento de regularidades temáticas y direcciones predominantes en la producción académica reciente sobre el tema.

El análisis cronológico de las investigaciones refleja una distribución equilibrada durante el quinquenio estudiado: 4 estudios corresponden al 2025, 5 al 2024, 4 al 2023, 2 al 2022 y 5 al 2021, lo que demuestra la continuidad del interés académico en este periodo. Desde la perspectiva geográfica, los trabajos proceden de 14 países distintos, con lo que se evidencia la relevancia internacional del tema. Chile sobresale con tres investigaciones, mientras Sudáfrica, India, Colombia y Zimbabue presentan dos estudios cada uno. Estados Unidos, Lesoto, Portugal, Pakistán, España, Ucrania, México, Malawi y Camboya completan el panorama con una contribución por país, lo que denota la diversidad de contextos en los que se ha examinado esta problemática educativa.

En relación con el análisis metodológico de los estudios, se puede apreciar un predominio de enfoques cualitativos (14 de 20 investigaciones), con especial énfasis en diseños etnográficos, estudios de caso múltiples y entrevistas semiestructuradas a actores educativos. Esta tendencia refleja la necesidad de comprender las complejidades contextuales de la educación inclusiva rural desde perspectivas situadas. Los trabajos con metodología mixta (3 estudios) combinan instrumentos cuantitativos como encuestas con técnicas cualitativas, lo que permite triangular datos sobre percepciones docentes y prácticas institucionales. En dos investigaciones emplearon solo diseños cuantitativos, focalizados en medir actitudes hacia la inclusión o brechas de recursos. Un estudio destaca por su enfoque basado en artes (photovoice), metodología innovadora que visibiliza barreras arquitectónicas mediante narrativas visuales.

Respecto a los desafíos identificados en los estudios, se pudieron constatar tres patrones recurrentes. La insuficiencia de recursos materiales y humanos constituye el obstáculo más reportado, presente en el 85 % de las investigaciones (17 de 20), con manifestaciones específicas según contexto: carencia de infraestructura accesible en México y Zimbabue, escasez de especialistas en Ucrania y Chile, y limitaciones tecnológicas en Pakistán e India. Las deficiencias en formación docente constituyen la segunda área problemática, donde el 75 % de los trabajos (15 de 20) documentan capacidades pedagógicas insuficientes para atender la diversidad, en particular en escuelas multigrado y comunidades indígenas. Como tercer patrón, el 65 % de los estudios (13 de 20) identifican barreras socioculturales, que encierran estigmatización hacia la discapacidad en comunidades rurales sudafricanas y malauís, resistencia parental a la inclusión en Lesoto, y tensiones entre saberes ancestrales y currículos oficiales en Chile y Colombia.

Estos desafíos presentan variaciones regionales significativas pues en los países africanos y asiáticos enfatizan problemas de infraestructura básica y aceptación social y en las investigaciones latinoamericanas destacan contradicciones entre políticas inclusivas nacionales y su implementación en territorios rurales. Solo dos estudios, ambos en contextos europeos (Portugal y España), reportan como desafío principal la rigidez curricular, lo que indica diferencias importantes en las prioridades educativas según nivel de desarrollo. La persistencia transversal de limitaciones materiales, formación docente inadecuada y resistencias culturales configura un escenario donde las políticas inclusivas requieren adaptaciones territoriales que consideren las carencias objetivas y las dimensiones simbólicas locales.

A pesar de los desafíos identificados, se han descrito varias alternativas de solución. Entre ellas se presenta en el 70 % de los estudios (14 de 20) el fortalecimiento de la formación docente, con propuestas que van desde capacitaciones contextualizadas en India y Sudáfrica hasta mentorías entre pares en Zimbabue y Chile. La movilización de recursos comunitarios constituye otra oportunidad de las referidas, presente en el 60 % de las investigaciones (12 de 20), donde destacan experiencias como la creación de materiales didácticos con insumos locales en Colombia y Malauí, y la integración de saberes ancestrales en Chile y México. Otra tendencia a la que se hizo alusión en el 45 % de los trabajos (9 de 20) fueron las innovaciones

tecnológicas adaptadas a entornos rurales, desde aplicaciones como IXL Learning y KUTA Software en contextos con baja conectividad hasta plataformas radiales en Pakistán. La necesidad de reformas políticas territorializadas, en particular en contextos con alta diversidad cultural como Guatemala y Lesoto fue otra de las oportunidades recurrente identificada.

Frente a las oportunidades identificadas, las conclusiones de los estudios señalan hallazgos fundamentales con implicaciones para la educación inclusiva rural. En este sentido se destaca que las estrategias efectivas requieren adaptación contextual, como demuestran las experiencias chilenas y mexicanas donde la integración de saberes ancestrales y políticas institucionales locales mejora los resultados de inclusión. También se reconoció que la formación docente continua y situada constituye un factor determinante, evidenciado por investigaciones en Sudáfrica e India donde la capacitación práctica y las redes colaborativas incrementan la autoeficacia pedagógica. Además, se confirma que la superación de barreras estructurales depende de las relaciones entre actores educativos, comunitarios y gubernamentales, elemento recurrente en estudios de Colombia, Zimbabue y Malawi.

Tabla 1. Síntesis de los estudios que abordan los desafíos y las oportunidades de la educación inclusiva en contextos rurales

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
1	Lin y Riccomini (2025) / Escuelas rurales con aislamiento geográfico, limitado acceso a especialistas y recursos educativos / Texas, Estados Unidos.	Enfoque teórico-práctico, propuesta de intervención basada en evidencia (Formato de Práctica Intercalada - IPF) con soporte tecnológico.	<ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones cognitivas: dificultades en memoria de trabajo y retención en estudiantes con discapacidades. - Brechas de recursos: escasez de especialistas, materiales y desarrollo profesional en zonas rurales. - Impacto pandémico: pérdidas de aprendizaje agravadas en matemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación del IPF mediante herramientas tecnológicas gratuitas como IXL Learning para crear ejercicios intercalados, KUTA Software para generar problemas matemáticos personalizables y ChatGPT en la asistencia IA para diseño rápido de actividades. 	El IPF mediado por tecnología optimiza la retención matemática en estudiantes con discapacidades de zonas rurales, con lo que se supera las limitaciones de recursos mediante estrategias accesibles y sin costo.
2	Ndlovu y Makofane (2025) / Escuelas primarias rurales de comunidades tribales y agrícolas con infraestructura deficiente / Sudáfrica.	Enfoque cualitativo, diseño de estudio de casos múltiples. Recolección de datos mediante entrevistas estructuradas y análisis temático a 11 docentes de tres escuelas.	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de capacitación inefectivos: contenido teórico sin aplicación práctica, corta duración y método de cascada que distorsiona la información. - Aulas sobrepobladas: imposibilidad de atender necesidades individuales debido a altas ratios alumno-docente. - Falta de recursos: infraestructura inadecuada (ej. ausencia de rampas) y materiales insuficientes para apoyar a estudiantes con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Talleres de educación inclusiva: aunque criticados, brindan concienciación básica y habilidades para identificar barreras de aprendizaje. - Diferenciación curricular informal: adaptación espontánea de contenidos y evaluaciones por parte de docentes según necesidades observadas en aula. 	La implementación exitosa de educación inclusiva en zonas rurales requiere priorizar la voz de los docentes, resolver problemas normalizados (sobrepoblación, recursos insuficientes) y diseñar intervenciones contextualizadas que eviten comparaciones con entornos urbanos.

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
3	Pushpa y Kumar (2025) / Comunidades rurales caracterizadas por infraestructura limitada y menor acceso a servicios educativos especializados / India.	Enfoque mixto: encuestas a 200 docentes (100 urbanos y 100 rurales) y entrevistas en profundidad a 20 docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Disparidad de recursos: infraestructura inadecuada, falta de materiales educativos y asistencia técnica en zonas rurales. - Formación docente insuficiente: acceso limitado a desarrollo profesional en inclusión para docentes rurales. - Actitudes comunitarias: creencias tradicionales y menor aceptación de la diversidad en entornos rurales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de desarrollo profesional diferenciados: capacitación contextualizada para docentes rurales. - Optimización de recursos: distribución equitativa de materiales y asistencia técnica. - Fortalecimiento de sistemas de apoyo: redes colaborativas entre escuelas, familias y autoridades locales. 	Los docentes urbanos muestran actitudes más favorables hacia la educación inclusiva debido a mayor acceso a recursos y formación, mientras que en zonas rurales persisten barreras sistémicas que requieren intervenciones específicas.
4	Ramatea y Govender (2025) / Escuela secundaria rural / Lesotho.	Estudio cualitativo interpretativo con diseño basado en artes. Instrumentos: photovoice y grupos focales con 10 docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Limitaciones financieras: insuficiente financiamiento gubernamental y familiar que afecta recursos educativos. - Baja participación parental: desinterés de padres de estudiantes con discapacidad en procesos educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalecimiento colaborativo: involucrar a docentes, padres y comunidad en esfuerzos colectivos. - Potenciación de agentes rurales: capacitación docente para desarrollarse como agentes y liderar prácticas inclusivas. 	La efectividad de la educación inclusiva en entornos rurales requiere movilizar las capacidades de agentes locales (docentes, comunidad) mediante esfuerzos colectivos que superen barreras estructurales.
5	Arrieta (2024) / Comunidad rural indígena (etnias Zenú y Emberá). Caracterizada por desplazamiento forzado y	Paradigma cualitativo, con técnicas de observación y revisión bibliográfica.	<ul style="list-style-type: none"> - Descontextualización curricular: pruebas estandarizadas con escenarios y términos ajenos a la realidad indígena. - Formación docente insuficiente: el 92 % de los 	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas inclusivas institucionales: desarrollo de estrategias que reconozcan la diversidad cultural. - Formación docente especializada: capacitación en enfoques interculturales. 	Las pruebas estandarizadas profundizan la exclusión educativa de estudiantes indígenas debido a su desfase contextual y la falta de preparación docente, requiriéndose transformaciones curriculares y políticas de inclusión.

desconexión entre currículo escolar y saberes ancestrales / Colombia.

profesores sin preparación en educación intercultural.
- Discriminación social: burlas entre pares por resultados académicos bajos.

- Diseño Universal de Aprendizaje (DUA): adaptación curricular centrada en necesidades indígenas.

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
6	Ledwaba y Sefotho (2024) / Escuelas rurales en antiguos territorios bantustanes / Sudáfrica.	Enfoque cualitativo, entrevistas a seis docentes.	- Limitaciones docentes: falta de capacitación para identificar barreras de aprendizaje y adaptar el currículo. - Barreras sistémicas: aulas sobrepobladas, tiempo insuficiente por clase y escasez de recursos materiales. - Apoyo insuficiente: ausencia de colaboración de familias, equipos distritales y profesionales de salud (terapeutas).	- Formación docente continua: capacitación en servicio sobre adaptación curricular y estrategias inclusivas. - Fortalecimiento de redes de apoyo: equipos escolares multidisciplinares y colaboración con actores locales para optimizar recursos.	La adaptación curricular efectiva requiere desarrollo profesional docente continuo y apoyo institucional para responder a la diversidad en entornos rurales con recursos limitados.
7	Mangena y Chidakwa (2024) / Escuela secundaria rural / Zimbabue.	Enfoque cualitativo interpretativo, diseño basado en entrevistas semiestructuradas y observaciones a 15 docentes.	- Infraestructura inaccesible: ausencia de rampas, baños adaptados y recursos para estudiantes con discapacidad física. - Formación docente insuficiente: carencia de capacitación práctica en educación inclusiva y desarrollo profesional continuo.	- Desarrollo profesional docente continuo: talleres prácticos, seminarios y redes colaborativas para intercambiar estrategias inclusivas. - Participación comunitaria: involucrar a familias y líderes locales en sensibilización y apoyo a políticas inclusivas. - Adaptación de infraestructura: inversión prioritaria en instalaciones accesibles (rampas,	La implementación efectiva de educación inclusiva requiere un enfoque que combine reformas de infraestructura, capacitación docente contextualizada y cambio de percepciones sociales mediante participación comunitaria.

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
			- Prejuicios sociales: estigmatización hacia estudiantes con discapacidad que obstaculiza su integración.	baños) y materiales didácticos especializados.	
8	Silva (2024) / Escuelas rurales fronterizas / Portugal.	Estudio cualitativo interpretativo, con 62 entrevistas semiestructuradas (38 directores, 24 coordinadores de educación para la ciudadanía).	- Asimetrías geográficas: dificultades de movilidad estudiantil y menor oferta educativa en zonas remotas. - Limitaciones socioeconómicas: menor acceso a capital cultural e infraestructuras comparado con zonas urbanas. - Integración de diversidad cultural: presencia de alumnos de origen migrante y minorías étnicas (ej.: comunidad gitana).	- Estrategias compensatorias: horarios con espacios para tareas escolares dentro de la jornada, apoyo pedagógico personalizado y tutorías. - Valorización intercultural: actividades extracurriculares que integran expresiones culturales diversas (ej.: talleres de idiomas, eventos gastronómicos). - Participación estudiantil: inclusión de alumnos en decisiones curriculares y de gestión escolar mediante asambleas.	Las escuelas rurales fronterizas desarrollan enfoques inclusivos que combinan compensación de desigualdades estructurales, valorización de diversidad cultural y participación democrática.
9	Waqar et al. (2024) / Áreas rurales versus urbanas / Pakistán.	Análisis descriptivo con datos secundarios y referencias a estudios previos (enfoque cualitativo inferido).	- Infraestructura tecnológica deficiente: cobertura de internet limitada (23 % en zonas rurales frente a 48 % urbanas), acceso escaso a dispositivos (solo 7 % de hogares rurales con computadoras/tabletas) y suministro eléctrico inestable. - Brecha en alfabetización digital: estudiantes y docentes rurales muestran menor competencia tecnológica (34	- Reforzamiento de infraestructura: expandir redes de internet rural mediante fibra óptica, satélite o centros comunitarios tecnológicos con energía solar. - Capacitación docente: programas nacionales de formación en competencias digitales y pedagogías con TIC, con prioridad en zonas rurales. - Alianzas público-privadas: colaboraciones con empresas de telecomunicaciones y	La brecha digital profundiza las desigualdades educativas, donde el acceso limitado a tecnología en zonas rurales reduce oportunidades de aprendizaje inclusivo, habilidades del siglo XXI y perspectivas laborales, lo que exige estrategias integradas que combinen infraestructura, capacitación y cambios de políticas.

% de estudiantes rurales con habilidades básicas frente a 68 % urbanos; 21 % de docentes rurales integran tecnología frente a 79 % urbanos).
 - Barreras económicas y socioculturales: costos inaccesibles de dispositivos y conectividad para familias rurales; normas culturales que limitan el acceso de niñas a la tecnología.

desarrolladores de contenido educativo para reducir costos e innovar en soluciones móviles (ej. aprendizaje sin conexión).

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
10	Celis et al. (2023) / Escuela primaria en zona rural de Cúcuta / Colombia.	Enfoque cualitativo con observación subjetiva. Análisis de prácticas institucionales y revisión documental.	- Infraestructura inadecuada: instalaciones físicas insuficientes para atender necesidades educativas especiales. - Falta de preparación docente: en estrategias inclusivas y desinterés en adaptar metodologías. - Interrupción de apoyos: suspensión de terapias psicológicas pospandemia y ausencia de seguimiento especializado.	- Formación docente continua: capacitación en políticas inclusivas y diseño de ajustes razonables. - Reactivación de redes de apoyo: reintegro de servicios terapéuticos y psicológicos. - Planeaciones individualizadas: diseño de actividades didácticas adaptadas a necesidades específicas.	La implementación de la educación inclusiva en la escuela rural observada es deficiente debido a limitaciones estructurales y desarticulación docente, lo que perpetua la exclusión de estudiantes con discapacidad.
11	Gajardo et al. (2023) / Instituto de Educación Secundaria rural en la provincia de Segovia / España.	Estudio de caso con enfoque sociocrítico. Técnicas: observación participante activa	- Homogeneización en Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento: agrupación de estudiantes con dificultades académicas, lo que limita la diversidad	- Aprendizaje colaborativo: implementación del trabajo por proyectos con roles diferenciados y asambleas. - Participación democrática: establecimiento de normas	La actitud inclusiva del docente se fundamenta en conocimientos pedagógicos, compromiso ético con los derechos humanos y pensamiento práctico. Esto se materializa en estrategias como métodos colaborativos, clima democrático y adaptaciones curriculares.

(22 jornadas), 11 entrevistas informales, 1 entrevista semiestructurada y análisis documental.

necesaria para prácticas inclusivas.

- Rigidez curricular: currículo sobrecargado, que obstaculiza la flexibilidad pedagógica.
- Resistencia institucional: falta de sensibilización docente hacia la inclusión.

mediante diálogo colectivo y promoción de la voz del alumnado en decisiones.

- Flexibilización de actividades: adaptación de productos de aprendizaje según intereses del estudiantado (vídeos, representaciones teatrales, etc.).

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
12	Taneja et al. (2023) / Escuelas primarias gubernamentales rurales / India.	Enfoque cualitativo. Técnicas: 18 entrevistas semiestructuradas a docentes y 26 horas de observación de aula en seis escuelas primarias rurales.	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectivas deficitarias docentes: visión de la discapacidad como déficit físico/mental, con bajas expectativas de aprendizaje para ciertas discapacidades (intelectuales, múltiples). - Falta de preparación docente: ausencia de formación profesional para atender necesidades diversas y carencia de estrategias pedagógicas inclusivas. - Estructuras de apoyo insuficientes: escasez de educadores especializados y soporte institucional efectivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional docente: capacitación continua con enfoque práctico en métodos inclusivos. - Refuerzo de redes de apoyo: contratación suficiente de educadores especializados y modelos colaborativos entre docentes regulares y especiales. 	Los docentes valoran la educación para niños con discapacidad, pero sus prácticas pedagógicas mantienen exclusiones por perspectivas deficitarias, bajas expectativas y falta de formación y apoyo.
13	Valenzuela y Conejeros (2023) / Escuela rural intercultural mapuche / Chile.	Enfoque cualitativo-descriptivo. Estudio de caso con observación a participante y entrevistas	<ul style="list-style-type: none"> - Exclusión sistémica: los estudiantes enfrentan desventajas por no ajustarse al perfil normativo chileno. - Falta de políticas diferenciadas: carencia de estrategias estatales para 	<ul style="list-style-type: none"> - Implementación de sellos interculturales en el Proyecto Educativo Institucional. - Trabajo pedagógico con identidad mapuche (lengua, cosmovisión, arte). 	Las prácticas pedagógicas inclusivas basadas en la identidad mapuche y el territorio logran una inclusión efectiva, lo que potencia el orgullo cultural y reduce la discriminación en el sistema escolar.

semiestructuradas a docentes. educación rural indígena (ej. currículo no contextualizado). - Colaboración con familias para recuperar conocimientos ancestrales.

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
14	Budnyk et al. (2022) / Escuelas rurales "subpobladas" o "de una sola aula", con recursos limitados / Ucrania.	Estudio mixto: revisión teórica y encuesta en línea a 192 docentes de escuelas rurales (directores, profesores, asistentes, psicólogos) de diversas regiones.	<ul style="list-style-type: none"> - Déficit de profesionales calificados: escasez de psicólogos, logopedas, terapeutas y asistentes docentes formados en inclusión. - Infraestructura inadecuada: falta de equipos para servicios, financiación insuficiente para adaptar entornos físicos y carencia de laboratorios. - Barreras socioeconómicas: baja retención de jóvenes docentes por aislamiento geográfico, salarios reducidos y falta de incentivos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alianzas comunitarias: cooperación con gobiernos locales para optimizar servicios psicológicos y pedagógicos. - Flexibilización laboral: contratación de especialistas de escuelas urbanas a tiempo parcial y organización de transporte para atender estudiantes en zonas rurales. - Tecnología compensatoria: uso de herramientas digitales adaptativas y laboratorios para aprendizaje personalizado, desarrollo de habilidades y acceso a recursos en línea. 	La educación inclusiva en escuelas rurales ucranianas requiere superar barreras estructurales mediante cooperación intersectorial, incentivos para profesionales, e innovación tecnológica, aunque la escasez crónica de recursos y personal limita su implementación efectiva.
15	Peter (2022) / Escuelas primarias rurales del distrito de Gutu (enfoque en alumnado con trastorno del espectro autista - TEA) / Zimbabue.	Enfoque fenomenológico cualitativo (entrevistas semiestructuradas a 20 docentes).	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación docente insuficiente: el 60 % del profesorado rural carece de formación específica en educación inclusiva y estrategias para atender alumnado con TEA. - Escasez de recursos materiales: ausencia de materiales didácticos adaptados, equipos especializados (sillas, 	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitación docente continua: implementación de talleres y desarrollo profesional en educación inclusiva, con énfasis en estrategias pedagógicas para TEA. - Elaboración de recursos locales: uso de materiales adaptados (ej. pictogramas, agrupamientos flexibles) y creación de recursos didácticos con elementos comunitarios (madera, arcilla). 	La actitud positiva del profesorado rural hacia la inclusión contrasta con su limitada preparación y recursos, lo que obstaculiza la atención adecuada al alumnado con TEA. La integración en aulas regulares mejora sus habilidades sociales cuando se aplican estrategias específicas.

dispositivos asistenciales) y apoyo tecnológico.
- Dificultades en identificación y evaluación: falta de herramientas y conocimiento para detectar y evaluar necesidades educativas en estudiantes con TEA.

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
16	Arán (2021) / Escuela rural (institución formadora de docentes) con régimen de internado en el estado de Chihuahua. / México.	Estudio de caso cualitativo. Instrumentos: encuesta, entrevista clínica estructurada y entrevista semiestructurada.	- Barreras arquitectónicas: infraestructura inadecuada (rampas mal diseñadas, pasillos estrechos, baños inaccesibles) que imposibilitan la movilidad. - Discriminación social: comentarios despectivos, exclusión en actividades grupales y estereotipos sobre capacidades por parte de compañeros y docentes. - Falta de capacitación docente: creencias que asocian discapacidad motriz con limitaciones cognitivas, sin ajustes pedagógicos reales.	- Accesibilidad física: implementación de rampas y pasamanos en escuelas de práctica. - Políticas institucionales: necesidad de reformas en educación superior que prioricen diseño universal y sensibilización obligatoria.	Los factores ambientales (barreras físicas, actitudinales y políticas) determinan la exclusión educativa en entornos rurales de educación superior, lo que resulta una brecha entre el marco legal inclusivo y su aplicación real.

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
17	Núñez et al. (2021) / Escuelas rurales multigrado, con alta vulnerabilidad socioeconómica y diversidad cultural, afectadas por cierre masivo de escuelas (969 entre 2000-2016). / Chile.	Estudio cualitativo con enfoque etnográfico e investigación-acción. Análisis de discurso a partir de 8 talleres participativos y 16 entrevistas semiestructuradas a docentes de 6 escuelas rurales.	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas contradictorias: tensión entre la Ley de Inclusión Escolar (2015) y el Decreto 170 (modelo biomédico de integración), que prioriza diagnósticos individuales sobre prácticas pedagógicas inclusivas. - Ambigüedad conceptual: los docentes asocian inclusión con acceso no selectivo o integración de estudiantes con necesidades especiales, sin desarrollar prácticas pedagógicas activas para la participación. - Falta de participación estudiantil: ausencia de estrategias para involucrar a estudiantes en la construcción de culturas inclusivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovechar el modelo multigrado: diseñar actividades flexibles que atiendan ritmos de aprendizaje diversos en aulas con múltiples niveles. - Rol comunitario del docente: fortalecer la relación escuela-territorio mediante vínculos con familias y conocimiento del contexto local. - Tradición no selectiva rural: utilizar la ética de "aceptar a todos" como base para prácticas inclusivas auténticas, en contraste con escuelas urbanas segregadas. 	La inclusión en escuelas rurales chilenas se interpreta como "aceptar a todos" por obligación geográfica y ética, pero esta concepción pasiva no se traduce en prácticas pedagógicas transformadoras ni en participación comunitaria activa, lo que limita su potencial ante políticas contradictorias.
18	Opoku et al. (2021) / Escuelas primarias rurales con comunidades de menos de 5,000 habitantes, agricultura como principal sustento y carencia de	Enfoque cuantitativo. Encuestas transversales a 305 docentes de 44 escuelas rurales.	<ul style="list-style-type: none"> - Escasez docente: alta tasa de abandono profesional en zonas rurales. - Condiciones deficientes: falta de materiales didácticos, infraestructura y servicios básicos que afectan la implementación inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mejoras estructurales: provisión de recursos pedagógicos, mejores salarios y seguridad laboral para elevar la satisfacción docente. - Incentivos familiares: apoyos económicos para docentes que se trasladen con sus familias a zonas rurales o tengan vínculos locales. 	La satisfacción laboral predice actitudes positivas hacia la educación inclusiva, mientras que la retención docente no muestra esta relación. Docentes casados, con experiencia y que viven con familias en zonas rurales muestran mayor satisfacción y disposición a la inclusión.

No.	Autor (año) / Contexto / País	Metodología	Principales desafíos identificados	Oportunidades propuestas	Principales conclusiones
	servicios básicos / Malawi.		- Retención insuficiente: incentivos financieros existentes no logran retener docentes en áreas rurales.	- Mentoría: uso de docentes experimentados como mentores.	
19	Ravet y Mtika (2021) / Escuelas primarias rurales en la provincia de Battambang. Comunidades con agricultura de subsistencia, baja alfabetización e infraestructura deficiente / Camboya.	Diseño mixto concurrente. Cuestionario (n=118 docentes/directores), observaciones de aulas y entrevistas semiestructuradas (n=22 participantes).	- Barreras estructurales: falta de pedagogía inclusiva, materiales didácticos y capacitación docente especializada. - Barreras actitudinales: creencias budistas que desalientan la escolarización de niños con discapacidad. - Barreras ambientales: distancias geográficas, caminos inundables en temporada de lluvias y ausencia de transporte.	- Formación docente contextualizada: desarrollo profesional continuo centrado en prácticas inclusivas adaptadas al contexto rural. - Aprovechamiento de estrategias locales: refuerzo de enfoques pragmáticos como apoyo entre pares y ubicación preferencial en aulas.	Existe una desconexión entre la alta autoeficacia declarada por docentes en prácticas inclusivas y las limitaciones observadas en aulas, requiriéndose modelos de inclusión culturalmente sensibles que integren perspectivas locales.
20	San Martin et al. (2021) / Docentes de escuelas regulares (públicas, subvencionadas y privadas) / Chile.	Estudio cuantitativo transversal mediante encuesta online a 569 docentes en ejercicio.	- Actitudes restrictivas: menor disposición hacia inclusión de estudiantes con discapacidades severas o conductas desafiantes. - Brechas en autoeficacia: déficit en gestión conductual y conocimiento normativo sobre inclusión. - Variables institucionales: docentes de secundaria reportan menor autoeficacia que docentes de preescolar, primaria y educación especial.	- Formación docente continua: desarrollo de competencias en flexibilización curricular, diseño del aprendizaje y manejo de normativas de inclusión. - Fortalecimiento colaborativo: promover trabajo en red entre actores educativos (familias, profesionales de apoyo) para optimizar prácticas inclusivas. - Enfoque institucional: políticas transversales que integren culturas, políticas y prácticas inclusivas en centros educativos.	Existe una correlación positiva significativa entre actitudes docentes hacia la inclusión y su autoeficacia para prácticas inclusivas, pero persisten barreras actitudinales y formativas que limitan la implementación efectiva.

Discusión

La revisión sistemática identifica que el 85 % de los estudios documentan insuficiencia de recursos materiales y humanos como obstáculo principal para la educación inclusiva rural, con carencias específicas en infraestructura, especialistas y tecnología. Cepeda et al. (2025) corrobora este hallazgo en contextos rurales colombianos, donde las limitaciones socioeconómicas y pedagógicas dificultan la inclusión educativa y comprometen la construcción de proyectos de vida estudiantil. Ambos análisis coinciden en que la precariedad estructural profundiza las desigualdades en entornos no urbanos. La investigación de Cedeño et al. (2024) aporta evidencia complementaria al demostrar cómo la pandemia intensificó estas barreras tecnológicas en áreas rurales, lo que limita el acceso a entornos digitales inclusivos. No obstante, los tres estudios reconocen potencial en soluciones como centros comunitarios tecnológicos y aplicaciones offline, siempre que exista articulación con políticas públicas coherentes.

En esta misma línea, la brecha tecnológica identificada en el 45 % de los estudios adquiere mayor complejidad con los hallazgos de Guarnizo et al. (2025). Su investigación en Ecuador demuestra que la infraestructura digital limitada y la conectividad deficiente en zonas rurales restringen el acceso e imposibilitan el desarrollo de competencias digitales básicas. Este trabajo corrobora los resultados de la presente revisión sobre la escasez de contenidos educativos contextualizados, al añadir que la falta de adaptación sociocultural de las herramientas TIC reduce su efectividad pedagógica. Esta correspondencia entre ambos análisis refuerza la necesidad de estrategias que combinen inversión en infraestructura, capacitación docente especializada, y producción de recursos digitales pertinentes a realidades rurales, tal como propone Cedeño et al. (2024) para superar las desigualdades estructurales.

Sobre la formación docente, el 75 % de los trabajos analizados refieren capacidades pedagógicas insuficientes para atender la diversidad en aulas rurales. Ferreira et al. (2023) valida esta problemática en Portugal, donde los profesores manifiestan actitudes positivas hacia la inclusión, pero carecen de estrategias prácticas para implementarla. Ante esto se considera que la capacitación teórica, desconectada de realidades rurales multigrado o indígenas, obstaculiza adaptaciones curriculares efectivas. Pérez y Reeves (2023) amplían esta percepción al señalar que la ausencia de políticas digitales estatales agrava la brecha, en especial para estudiantes con necesidades especiales en zonas remotas. La convergencia indica que el desarrollo profesional docente requiere modelos situados que integren saberes locales y herramientas tecnológicas accesibles.

Respecto a las barreras socioculturales, el 65 % de los estudios detectan estigmatización y resistencia parental, en particular en comunidades indígenas. Rojas (2023) amplía este diagnóstico al exponer la exclusión sistémica que enfrentan niños migrantes agrícolas en México, pese a marcos jurídicos protectores. Chuchon (2024) coincide al identificar en comunidades andinas peruanas patrones de discriminación y

formación docente inadecuada, donde las políticas ignoran intersecciones entre inclusión e interculturalidad. Estos trabajos coinciden con la presente revisión en que las soluciones requieren integrar cosmovisiones ancestrales, como propone Valenzuela y Conejeros (2023) para contextos mapuche, y combatir estereotipos mediante participación comunitaria activa.

Esta dimensión sociocultural encuentra un contrapunto notable en Vigo et al. (2023), cuyo estudio etnográfico en escuelas rurales aragonesas destaca prácticas docentes que facilitan participación estudiantil en contextos multiculturales. Sus hallazgos complementan los análisis sobre comunidades indígenas y migrantes de Rojas (2023) y Chuchon (2024), al demostrar que los docentes pueden generar resistencias contra la exclusión normalizada. Aunque el estudio ibérico detecta tensiones en políticas inclusivas, confirma que la integración de saberes locales como se propone en esta revisión para comunidades mapuche constituye un factor destacado para transformar discursos pedagógicos.

En el ámbito político, las iniciativas fragmentadas constituyen factor limitante en el 40 % de los estudios analizados. Marcos (2024) sostiene que los Estados deben alinear estrategias para garantizar la educación inclusiva rural como derecho fundamental, lo que coincide con esta revisión en que los modelos de implementación vertical, sin adecuación a las particularidades territoriales, muestran escasa efectividad. McCabe y Ruppap (2023) aportan un contrapunto relevante en escuelas rurales estadounidenses, pues la inclusión de estudiantes con discapacidad es más frecuente que en zonas urbanas, pero depende de recursos especializados. Esta paradoja resalta que las políticas deben combinar marcos normativos flexibles con asignación equitativa de recursos, en lo que se evite homogenizar respuestas para contextos geográficos y culturales diversos.

Este análisis a las políticas fragmentadas se amplía con Raya (2024), quien identifica como fallas en iniciativas gubernamentales de educación inclusiva la financiación insuficiente, formación docente inadecuada y asignación inequitativa de recursos. Su investigación con métodos mixtos valida los hallazgos de esta revisión sobre la persistencia de estigmas sociales en zonas rurales, donde denota que la participación parental activa mitiga estas barreras. Ambos estudios coinciden con McCabe y Ruppap (2023) en que la inclusión exitosa depende de mecanismos de evaluación continua y ajustes presupuestales diferenciados para contextos rurales. Esto confirma que las políticas requieren flexibilidad normativa auditorías de impacto que midan su implementación real en territorios marginados.

Las oportunidades identificadas como la movilización comunitaria, tecnologías adaptativas y redes colaborativas encuentran respaldo en Screpnik (2024), quien demuestra que herramientas digitales bien implementadas potencian autonomía en estudiantes con discapacidad cognitiva. Sin embargo, todos los autores analizados en la presente revisión coinciden en que tales soluciones exigen financiamiento sostenible y participación local para trascender aproximaciones asistencialistas. Chuchon (2024) advierte que en Perú la exclusión persiste cuando las políticas ignoran a las familias andinas y Rojas (2023) insiste en que la

inclusión de poblaciones migrantes requiere mecanismos de seguimiento gubernamental. Entre tanto, se considera que ninguna estrategia aislada logra impactos duraderos sin alianzas intersectoriales que prioricen contextos específicos.

CONCLUSIONES

Los resultados de esta investigación evidencian que la educación inclusiva en escuelas rurales enfrenta varios desafíos. La insuficiencia de recursos materiales y humanos presente en el 85 % de los estudios analizados se manifiesta en carencias de infraestructura accesible, escasez de especialistas y limitaciones tecnológicas, con variaciones regionales al apreciarse que en África y Asia priorizan problemas de conectividad básica y América Latina enfatiza contradicciones entre políticas nacionales y su implementación territorial. La formación docente inadecuada se apreció en el 75 % de las investigaciones, las cuales reportan capacidades pedagógicas insuficientes para atender la diversidad en aulas multigrado o contextos indígenas. Esta brecha formativa limita la adaptación curricular necesaria para responder a necesidades educativas específicas. Además, las barreras socioculturales resultan otro reto a superar, que incluyen estigmatización hacia la discapacidad, resistencia parental y tensiones entre saberes ancestrales y currículos oficiales.

A pesar de estos obstáculos, se identificaron oportunidades de solución como la innovación contextualizada a partir del desarrollo de recursos pedagógicos con insumos locales y tecnologías adaptativas; así como la movilización comunitaria mediante redes colaborativas escuela-familia-territorio que aprovechan liderazgos locales y autogestión de recursos. También se puede instaurar la flexibilidad institucional con el diseño de modelos organizativos que transforman limitaciones estructurales (aulas multigrado) en ventajas para tutorías entre pares y diversificación de aprendizajes. Estos hallazgos indican que las políticas de educación inclusiva rural requieren adaptación de marcos legales a realidades geográficas y culturales específicas, la asignación prioritaria de recursos para infraestructura física y digital en zonas marginadas y el establecimiento de sistemas de evaluación con indicadores que midan avances inclusivos con parámetros rurales.

REFERENCIAS

- Arán, A. (2021). La inclusión educativa en una escuela normal rural: Un estudio de caso. *Revista Estudios Psicológicos*, 1(4), 7-32. <https://doi.org/10.35622/j.rep.2021.04.001>
- Arrieta, E. A. (2024). Retos de la educación inclusiva en el marco de las pruebas estandarizadas. *Revista Latinoamericana de Calidad Educativa*, 1(2), 22-27. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13517936>
- Benavides, H. J. y Romero, D. L. (2024). Escuela rural inclusiva en Colombia. *Avance de Investigación*, 48(113), 268-285. <https://doi.org/10.56219/revistadeinvestigacin.v48i113.3649>
- Budnyk, O., Sydoriv, S., Serman, L., Lushchynska, O., Tsehelnik, T. y Matsuk, L. (2022). Inclusive education in rural schools of Ukraine or how to ensure quality inclusive education in rural

- schools in Ukraine? *Revista Brasileira de Educação Do Campo*, 7, e13940. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e13940>
- Cedeño, J. L., Freire, A. G., Moran, I. A., Dután, J. F. L., Chalare, M. V. y Iza, N. B. (2024). Reducción de la brecha digital en zonas rurales: Soluciones tecnológicas para una educación equitativa. *South Florida Journal of Development*, 5(10), 1-14. <https://doi.org/10.46932/sfjdv5n10-033>
- Celis, A. R., Escalona, J. L. y Bracho, K. J. (2023). Educación inclusiva vista desde la escuela rural. *Infometric@*, 6(1). <http://www.infometrica.org/index.php/ssh/article/view/191>
- Cepeda, K. C., Miranda, C. A. y Atencia, R. del C. (2025). Inclusión educativa: Hacia la construcción del proyecto de vida en los contextos rurales en Colombia. *Revista InveCom*, 5(4), 1-8. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.14803609>
- Chuchon, J. (2024). Políticas públicas y educación inclusiva en comunidades rurales del Perú. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 24, 212-236. <https://doi.org/10.37135/chk.002.24.11>
- Ferreira, M., Olcina, G. y Reis, J. (2023). Percepciones de los profesores sobre los desafíos de la educación inclusiva en Portugal. *Páginas de Educación*, 16(2), 212-231. <https://doi.org/10.22235/pe.v16i2.3314>
- Gajardo, K., Martínez, S. y Torrego, L. (2023). Ser inclusivo en un contexto excluyente: Un estudio de caso en el aula rural. *Revista de Investigación en Educación*, 21(3), 531-549. <https://doi.org/10.35869/reined.v21i3.4986>
- Guarnizo, J. E., Andrade, T. del C., Sánchez, V. A., Quichimbo, A. del C. y Bravo, S. J. (2025). Transformación digital en la educación rural ecuatoriana: Obstáculos y oportunidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 11640-11651. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16746
- Hott, B. L. (2025). Technology and Rural Special Education Research: Challenges and Opportunities. *Journal of Special Education Technology*, 40(2), 131-137. <https://doi.org/10.1177/01626434251326314>
- Lalama, A. del R., Sarmiento, M. A., Troya, B. D. y Albuja, J. A. (2025). Atención a la Diversidad con Amor y Respeto. *Educación Inclusiva, Equitativa y de Calidad. Journal Scientific MQRInvestigar*, 9(1), 1-16. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.1.2025.e23>
- Ledwaba, R. G. y Sefotho, M. M. (2024). Curriculum adaptation for learners with diverse learning needs: A case of South African inclusive rural schools. *South African Journal of Education*, 44(4), 1-8. <https://doi.org/10.15700/saje.v44n4a2510>
- Lin, T. y Riccomini, P. (2025). Inclusive Education in Rural Settings: Leveraging Technology for Improved Math Learning Outcomes Among Students With Disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 40(2), 219-226. <https://doi.org/10.1177/01626434241263045>
- Mangena, O. y Chidakwa, N. (2024). The Efficacy of Inclusive Education Practices in Zimbabwean Rural Schools: Challenges and Opportunities. *Educational Challenges*, 29(2), 225-246. <https://doi.org/10.34142/2709-7986.2024.29.2.15>
- Marcos, J. C. (2024). Derecho a la educación inclusiva en zonas rurales: Desafíos y oportunidades. *Revisión de Literatura. MQRInvestigar*, 8(4), 4301-4324. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.4.2024.4301-4324>
- McCabe, K. M. y Ruppard, A. L. (2023). Rural Inclusive Education for Students with Disabilities in the United States: A Narrative Review of Research. *The Rural Educator*, 44(1), 40-55. <https://doi.org/10.55533/2643-9662.1361>

- Mendoza, F. W. (2024). La calidad de la educación en el ámbito rural: Una revisión sistemática 2017 – 2023. *EPISTEME KOINONIA*, 7(1), 150-167. <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i1.3727>
- Mina, V. C., Loor, M. C., Pérez, J. K. y Yáñez, L. M. (2024). Desafíos en la implementación de modelos de educación inclusiva en el contexto de escuelas rurales. *Polo del Conocimiento*, 9(11), 174-183. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i11.8266>
- Ndlovu, S. M. y Makofane, I. B. (2025). Factors inhibiting and enabling the implementation of inclusive education in selected South African primary schools. *African Perspectives of Research in Teaching and Learning*, 9(2), 258-272. <https://doi.org/10.70875/v9i2article9>
- Núñez, C. G., Peña, M., González, B., Ascorra, P. y Hain, A. (2021). Rural schools have always been inclusive: The meanings rural teachers construct about inclusion in Chile. *International Journal of Inclusive Education*, 28(7), 992-1006. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1968521>
- Opoku, M. P., Jiya, A. N., Kanyinji, R. C. y Nketsia, W. (2021). An exploration of primary teachers' attitudes towards inclusive education, retention, and job satisfaction in Malawi. *International Journal of Whole Schooling*, 17(1), 30-61. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1289799.pdf>
- Pérez, C. y Reeves, E. (2023). Educación inclusiva digital: Una revisión bibliográfica actualizada. Las brechas digitales en la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-24. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54680>
- Peter, M. (2022). Rural teachers preparation for inclusive education in zimbabwe: A case of gutu district primary schools in masvingo province. *I-Manager's Journal on Educational Psychology*, 16(2), 26-37. <https://doi.org/10.26634/jpsy.16.2.19011>
- Pushpa, Ms. y Kumar, P. (2025). A Comparative Study of Urban and Rural Teachers Attitude towards Inclusive Education in Rajasthan. *Shodhshauryam International Scientific Refereed Research*, 8(2), 78-88. <https://doi.org/10.32628/SHISRRJ258219>
- Ramatea, M. A. y Govender, S. (2025). Exploring teachers' readiness for inclusive education in a Lesotho rural school: Agentic capability theory analysis: Teachers' readiness for inclusive education practices. *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 7(s1), a06. <https://doi.org/10.38140/ijer-2025.vol7.s1.06>
- Ravet, J. y Mtika, P. (2021). Educational inclusion in resource-constrained contexts: A study of rural primary schools in Cambodia. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), 16-37. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1916104>
- Raya, L. V. (2024). Analysis of Government Policy in Improving the Effectiveness of Inclusive Education in Public Schools. *Inspirasi & Strategi (INSPIRAT): Jurnal Kebijakan Publik & Bisnis*, 15(2), 56-64. <https://ejournal.isha.or.id/index.php/Inspirat/article/view/353>
- Rojas, T. de J. (2023). Retos para la educación inclusiva de las niñas, niños y adolescentes de familias jornaleras agrícolas migrantes. *Revista Iberoamericana de Educación Rural*, 1(1), 49-64. <https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.11>
- Rosas, R., Espinoza, V., Hohlberg, E. y Infante, S. (2021). ¿Es Siempre Exitosa la Inclusión Educativa? Resultados Comparativos del Sistema Regular y Especial. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 55-73. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782021000100055>
- Rundel, C. y Salemink, K. (2021). Bridging Digital Inequalities in Rural Schools in Germany: A Geographical Lottery? *Education Sciences*, 11(4), 181. <https://doi.org/10.3390/educsci11040181>
- San Martin, C., Ramirez, C., Calvo, R., Muñoz, Y. y Sharma, U. (2021). Chilean Teachers' Attitudes towards Inclusive Education, Intention, and Self-Efficacy to Implement Inclusive Practices. *Sustainability*, 13(4), 2300. <https://doi.org/10.3390/su13042300>

- Santamaría, N. y Sampedro, R. (2020). La escuela rural: Una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, 30, 147-176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Screpnik, C. R. (2024). Tecnologías digitales en la educación inclusiva: Oportunidades, desafíos y perspectivas para personas con discapacidad cognitiva. *UTE Teaching & Technology*, 2, e3664. <https://doi.org/10.17345/ute.2024.3664>
- Silva, N. M. (2024). Enfoques inclusivos en escuelas fronterizas y rurales portuguesas ante desafíos sociales: Perspectivas del personal escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 28(1), 93-108. <https://doi.org/10.6018/reifop.639381>
- Taneja, S., Singal, N. y Samson, M. (2023). Education of Children with Disabilities in Rural Indian Government Schools: A Long Road to Inclusion. *International Journal of Disability, Development and Education*, 70(5), 735-750. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1917525>
- Valenzuela, P. y Conejeros, F. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>
- Vigo, B., Dieste, B., Blasco, A. C. y Lasheras, P. (2023). Oportunidades de inclusión en escuelas con alta diversidad cultural. Un estudio etnográfico. *Revista Española de Sociología*, 32(2), a167. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.167>
- Waqar, Y., Rashid, S., Anis, F. y Muhammad, Y. (2024). Digital Divide & Inclusive Education: Examining How Unequal Access to Technology Affects Educational Inclusivity in Urban Versus Rural Pakistan. *Journal of Social & Organizational Matters*, 3(3), 1-13. <https://doi.org/10.56976/jsom.v3i3.97>
- Zapata, J. E. (2023). La educación inclusiva en el proceso de formación docente. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1930-1945. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i30.640>