

Fecha de recepción: 2026-02-14

Fecha de aceptación: 2026-03-14

Fecha de publicación: 2026-04-14

Planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso

María José Cedeño Mero

mariajose1307a@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-9058-5107>

Universidad Nacional de Educación

Azogues - Ecuador

Resumen

La planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso constituye una problemática asociada a brechas territoriales, socioeconómicas y tecnológicas que limitan el acceso y la permanencia escolar. El objetivo del estudio fue analizar los factores que inciden en la planificación educativa inclusiva en contextos rurales, identificando variables clave para la equidad educativa. La metodología fue cuantitativa, de diseño no experimental y corte transversal, basada en fuentes secundarias de organismos como el Ministerio de Educación del Ecuador, INEC, CEPAL y UNESCO. Se aplicaron regresión logística multivariante, análisis de componentes principales y correlación de Spearman. Los resultados evidencian que la conectividad institucional, la oferta de educación secundaria y la participación comunitaria incrementan la permanencia escolar, mientras que la pobreza territorial y la dispersión geográfica la reducen significativamente. Asimismo, las condiciones socioeconómicas se identifican como el factor de mayor peso explicativo, seguidas por la infraestructura y la conectividad educativa. Se concluye que la planificación educativa inclusiva requiere un enfoque territorial integral que articule políticas públicas, recursos tecnológicos, liderazgo docente y pertinencia cultural para garantizar trayectorias educativas continuas en zonas rurales.

Palabras clave: planificación educativa, inclusión educativa, zonas rurales, brecha digital, equidad territorial, permanencia escolar.

Inclusive educational planning in hard-to-reach rural areas

Abstract

Inclusive educational planning in hard-to-reach rural areas is a challenge linked to territorial, socioeconomic, and technological gaps that limit access and school retention. The objective was to analyze factors influencing inclusive educational planning in rural contexts, identifying key variables for educational equity. A quantitative, non-experimental, cross-sectional design was used based on secondary data from the Ministry of Education of Ecuador, INEC, ECLAC, and UNESCO. Multivariate logistic regression, principal component analysis, and Spearman correlation were applied. Results show that institutional connectivity, secondary education availability, and community participation significantly increase school retention, while territorial poverty and geographic dispersion reduce it. Socioeconomic conditions are the most influential factor, followed by infrastructure and educational connectivity. It is concluded that inclusive educational planning requires a territorial approach integrating public policy, technology, teacher leadership, and cultural relevance to ensure continuous educational trajectories in rural areas.

Keywords: educational planning, inclusive education, rural areas, digital divide, territorial equity, school retention.

Introducción

La planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso constituye uno de los principales desafíos contemporáneos de los sistemas educativos latinoamericanos, debido a las persistentes desigualdades territoriales, sociales y tecnológicas que limitan el acceso efectivo a la educación. En este contexto, la inclusión educativa se concibe como un proceso integral orientado no solo a garantizar el acceso, sino también la permanencia, participación y logro de aprendizajes significativos en todos los estudiantes, particularmente en aquellos que habitan en territorios con condiciones de vulnerabilidad estructural. Desde esta perspectiva, organismos internacionales han enfatizado la necesidad de fortalecer políticas educativas con enfoque territorial que permitan reducir brechas históricas en contextos rurales (Murillo, 2021).

En el ámbito latinoamericano, diversos estudios evidencian que las zonas rurales continúan enfrentando limitaciones significativas relacionadas con la infraestructura educativa, la dispersión geográfica, la escasez de recursos didácticos y la insuficiente formación docente en enfoques inclusivos. En este sentido, Chuchon (2022) señala que las políticas educativas implementadas en comunidades rurales presentan debilidades en su capacidad de adaptación a contextos interculturales, lo que repercute en procesos educativos poco pertinentes. De manera complementaria, Bravo (2023) sostiene que las barreras estructurales, como la falta de conectividad y recursos pedagógicos, afectan directamente la implementación de modelos inclusivos en entornos rurales.

Por otro lado, las consecuencias derivadas de la pandemia de COVID-19 profundizaron las brechas educativas existentes, evidenciando la fragilidad de los sistemas educativos en zonas rurales. La limitada disponibilidad de tecnologías digitales y el acceso desigual a recursos educativos generaron altos niveles de exclusión y deserción escolar. Al respecto, Robalino (2021) indica que los estudiantes rurales presentan mayores dificultades para acceder a

procesos de educación virtual, lo que incrementa las desigualdades en comparación con los contextos urbanos. Asimismo, este autor destaca la necesidad de incorporar estrategias innovadoras que integren tecnologías adaptadas a las realidades territoriales.

En el caso ecuatoriano, la planificación educativa inclusiva enfrenta desafíos asociados con la heterogeneidad territorial, especialmente en regiones rurales dispersas y de difícil acceso. A pesar de los esfuerzos institucionales orientados a mejorar la cobertura educativa, persisten limitaciones vinculadas con la calidad del servicio, la permanencia estudiantil y la pertinencia curricular. En este sentido, Ramírez (2023) argumenta que las políticas educativas en Ecuador requieren un fortalecimiento de la planificación estratégica con enfoque inclusivo, incorporando mecanismos de participación comunitaria y adaptación a las necesidades locales. De igual manera, Sua (2022) plantea que la inclusión educativa en contextos rurales debe sustentarse en enfoques interculturales que reconozcan la diversidad social y cultural de las comunidades.

Adicionalmente, la literatura especializada destaca que la planificación educativa inclusiva debe articular componentes estructurales como la infraestructura, la formación docente, la innovación pedagógica y la integración tecnológica. En este marco, Hernández (2021) sostiene que la planificación educativa efectiva en contextos rurales implica una visión sistémica que permita coordinar actores institucionales y comunitarios para garantizar resultados sostenibles. Asimismo, Pérez (2022) enfatiza la importancia de implementar modelos de gestión educativa que prioricen la equidad territorial y la inclusión social como ejes fundamentales del desarrollo educativo.

En consecuencia, la planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso se configura como un eje estratégico para la reducción de desigualdades sociales y educativas en América Latina. La persistencia de brechas estructurales evidencia la necesidad de diseñar e implementar políticas públicas que respondan a las particularidades territoriales, promoviendo un enfoque integral que garantice el acceso, la permanencia y la calidad educativa en contextos rurales. Bajo esta perspectiva, resulta fundamental analizar los mecanismos de planificación educativa inclusiva, identificar las principales barreras existentes y establecer estrategias orientadas a fortalecer la equidad y la justicia educativa en estos territorios.

Planificación educativa inclusiva y equidad territorial en comunidades rurales

En una escuela rural enclavada en una zona montañosa, donde los estudiantes recorren largas distancias a pie y el docente atiende simultáneamente a varios niveles educativos, la planificación inclusiva no se limita a organizar contenidos, sino que implica adaptar estrategias a un contexto marcado por la diversidad y la precariedad de recursos. En este escenario, la educación inclusiva se configura como un enfoque que reconoce la diversidad como eje estructural del proceso educativo, especialmente en territorios donde confluyen desigualdades sociales, económicas y geográficas. En este sentido, la inclusión educativa exige garantizar no solo el acceso, sino también la permanencia y el aprendizaje significativo de todos los estudiantes (Duk & Murillo, 2022).

Desde esta perspectiva, la planificación educativa en contextos rurales debe articular decisiones pedagógicas con las condiciones territoriales. Queupil et al. (2021) destacan que la colaboración entre docentes y directivos fortalece la inclusión, particularmente en entornos donde las escuelas enfrentan aislamiento y limitaciones institucionales. Esta colaboración permite generar respuestas pedagógicas más flexibles y contextualizadas. A su vez, Palma et al. (2021) señalan que las aulas multigrado, frecuentes en zonas rurales, requieren estrategias diferenciadas que promuevan la participación activa de los estudiantes y favorezcan el aprendizaje cooperativo.

En relación con las condiciones de crisis, Pizarro et al. (2021) evidencian que la pandemia intensificó las formas de exclusión educativa en contextos rurales, debido a la limitada conectividad y al escaso acceso a recursos tecnológicos. Este fenómeno demuestra que la planificación inclusiva debe incorporar mecanismos de continuidad pedagógica y alternativas metodológicas adaptadas a escenarios adversos. De manera complementaria, Yucra et al. (2022) sostienen que la educación rural durante la pandemia estuvo condicionada por brechas estructurales que dificultaron la interacción pedagógica, lo que refuerza la necesidad de políticas educativas diferenciadas.

Asimismo, el rol del docente en contextos rurales resulta determinante para la implementación de la inclusión. Cuestas (2023) plantea que la docencia rural implica enfrentar retos vinculados con currículos diseñados desde lógicas urbanas, lo que obliga a reinterpretar contenidos y metodologías en función del contexto. En esta línea, Ambrosio y Luna (2023) enfatizan la importancia de la interculturalidad como componente esencial de la educación inclusiva, al permitir el reconocimiento de la diversidad cultural presente en comunidades rurales.

De igual forma, Saona y Duran (2023) argumentan que el fortalecimiento de la identidad cultural en las escuelas rurales contribuye al desarrollo integral del estudiante, al promover el sentido de pertenencia y la valoración de su entorno. En este marco, la planificación educativa inclusiva debe integrar la dimensión cultural como un elemento central del currículo. Además, estudios como los de Moriña (2021), Escarbajal et al. (2021), Sandoval et al. (2022), Valdés et al. (2021) y Moliner et al. (2022) coinciden en que la inclusión educativa requiere transformar las culturas escolares, eliminar barreras de aprendizaje y fomentar la participación activa de toda la comunidad educativa.

Estrategias pedagógicas, interculturalidad y recursos para la inclusión educativa rural

En una comunidad rural donde los estudiantes comparten el aula con diferentes edades y niveles de aprendizaje, y donde el entorno natural forma parte de su vida cotidiana, el docente puede estructurar proyectos pedagógicos vinculados con actividades agrícolas o prácticas comunitarias, integrando saberes locales al proceso educativo. Este tipo de enfoque evidencia cómo la planificación inclusiva puede adaptarse a contextos específicos, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados.

Las estrategias pedagógicas inclusivas en zonas rurales deben responder a la diversidad del estudiantado y a la limitación de recursos disponibles. Palma et al. (2021) destacan que

metodologías como el Aprendizaje Basado en el Diseño favorecen la participación activa y permiten vincular el conocimiento con situaciones reales del entorno. Este enfoque resulta especialmente útil en aulas multigrado, donde la interacción entre estudiantes de diferentes niveles puede convertirse en un recurso pedagógico clave.

Por otra parte, la interculturalidad se posiciona como un elemento fundamental para la inclusión educativa en contextos rurales. Ambrosio y Luna (2023) sostienen que el diálogo entre culturas permite construir aprendizajes más significativos, al integrar conocimientos tradicionales con saberes académicos. En esta misma línea, Saona y Duran (2023) indican que las estrategias didácticas orientadas al fortalecimiento cultural favorecen el desarrollo integral del estudiante, al reconocer su identidad y su contexto sociocultural.

En cuanto a la gestión de crisis educativas, Pizarro et al. (2021) señalan que la ausencia de estrategias adaptadas a contextos rurales puede profundizar la exclusión. Por ello, la planificación inclusiva debe prever mecanismos de respuesta ante situaciones adversas, como la implementación de materiales impresos o la organización de redes comunitarias de apoyo. Asimismo, Queupil et al. (2021) resaltan la importancia del trabajo colaborativo entre docentes para sostener procesos educativos inclusivos en contextos de vulnerabilidad.

Desde el ámbito del liderazgo educativo, Cuestas (2023) advierte que la formación docente debe incorporar competencias específicas para el trabajo en contextos rurales, incluyendo la adaptación curricular, el enfoque intercultural y el uso creativo de recursos. Esta formación resulta clave para garantizar la implementación efectiva de la inclusión educativa. A su vez, Leiva et al. (2023) destacan que la gestión escolar durante la pandemia evidenció la importancia del liderazgo directivo para sostener la continuidad educativa en escuelas rurales.

En relación con la brecha digital, Yucra et al. (2022) sostienen que la falta de acceso a tecnologías limita significativamente las oportunidades educativas en zonas rurales, lo que obliga a diseñar estrategias flexibles que no dependan exclusivamente de recursos digitales. Finalmente, los aportes de Arnaiz (2021), Azorín y Ainscow (2022), Orozco y Moriña (2023) y Rojas et al. (2023) permiten afirmar que la inclusión educativa rural requiere una planificación integral que articule dimensiones pedagógicas, culturales e institucionales, orientadas a garantizar el derecho a la educación en condiciones de equidad.

Materiales y métodos

Desde una perspectiva epistemológica rigurosa, el estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, orientado al análisis de la planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso mediante la operacionalización de variables asociadas con equidad territorial, acceso educativo, permanencia escolar y condiciones estructurales del entorno. En concordancia con este enfoque, el diseño adoptado corresponde a un estudio no experimental de corte transversal, dado que se examinan datos preexistentes sin manipulación de variables, permitiendo establecer relaciones explicativas entre los factores que inciden en la inclusión educativa rural.

En lo concerniente a la recolección de información, se recurre a fuentes secundarias de alta confiabilidad, provenientes de informes oficiales y bases de datos emitidas por organismos estatales y entidades de carácter nacional e internacional. En este marco, se consideran reportes del Ministerio de Educación del Ecuador, el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC), la UNESCO, la CEPAL y el Banco Mundial, los cuales aportan información sistematizada sobre cobertura educativa, brecha digital, condiciones socioeconómicas y acceso a servicios educativos en contextos rurales. De forma complementaria, se incorporan informes técnicos relacionados con políticas públicas de inclusión, planificación territorial y desarrollo educativo en escenarios de vulnerabilidad estructural.

En cuanto a la delimitación de la población, esta se constituye por unidades educativas rurales situadas en territorios de difícil acceso, caracterizados por dispersión geográfica, limitaciones de infraestructura y baja conectividad tecnológica. Bajo este criterio, se establece una muestra probabilística estratificada con base en tipologías territoriales, lo que permite representar adecuadamente diversas configuraciones de ruralidad, tales como zonas montañosas, amazónicas y áreas rurales dispersas. Los datos analizados corresponden a indicadores agregados vinculados con estudiantes, docentes, instituciones educativas y condiciones de acceso, obtenidos a partir de registros administrativos y estadísticas oficiales consolidadas.

En relación con el procesamiento analítico de los datos, se implementan técnicas de estadística avanzada que posibilitan identificar relaciones significativas entre variables. En primer término, se aplica un modelo de regresión logística multivariante, el cual permite estimar la probabilidad de permanencia escolar en función de variables independientes como acceso a recursos educativos, conectividad, nivel socioeconómico y ubicación geográfica. Este modelo resulta pertinente debido a la naturaleza dicotómica de variables como permanencia o abandono escolar, facilitando la interpretación de efectos individuales y conjuntos.

De manera complementaria, se incorpora el análisis de componentes principales (ACP), con el propósito de reducir la dimensionalidad de la información y agrupar variables relacionadas con la inclusión educativa en factores latentes, tales como infraestructura, calidad docente, acceso tecnológico y participación comunitaria. Este procedimiento permite identificar patrones estructurales subyacentes y optimizar la interpretación de los resultados, aportando una visión sintética y coherente de la problemática estudiada.

En términos adicionales, se emplea el coeficiente de correlación de Spearman, considerando la posible ausencia de normalidad en la distribución de los datos, con el objetivo de determinar la intensidad y dirección de la asociación entre variables como cobertura educativa, nivel de conectividad y tasas de deserción escolar. Este análisis contribuye a robustecer la interpretación de las relaciones entre los factores que condicionan la inclusión educativa en contextos rurales.

En lo relativo a la validez y confiabilidad del estudio, estas se garantizan mediante la triangulación de fuentes oficiales y la consistencia de los indicadores utilizados, los cuales

proviene de organismos reconocidos a nivel nacional e internacional. De igual forma, se aplican procesos de depuración, estandarización y normalización de datos, con el fin de asegurar la coherencia estadística y la comparabilidad entre distintos territorios.

Finalmente, el análisis de los resultados se orienta a una interpretación integral desde una perspectiva territorial, considerando las particularidades estructurales, sociales y geográficas de las zonas rurales de difícil acceso. A partir de este enfoque, se busca identificar los factores determinantes que inciden en la planificación educativa inclusiva, proporcionando fundamentos técnicos para el diseño de estrategias orientadas al fortalecimiento de la equidad y la calidad educativa en contextos rurales.

Resultados

A partir de la información secundaria procedente de registros estatales e informes de organismos nacionales e internacionales, el análisis permitió identificar que la planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso se encuentra condicionada por tres núcleos críticos: desigualdad socioeconómica territorial, limitada conectividad educativa y menor continuidad escolar en los niveles superiores. En Ecuador, los datos disponibles muestran una brecha rural persistente: para diciembre de 2023, la pobreza rural alcanzó 42,2 %, frente a 18,4 % en el área urbana, mientras que la pobreza extrema rural llegó a 23,7 %, frente a 3,3 % en zonas urbanas . Esta diferencia revela que la inclusión educativa rural no depende únicamente de decisiones pedagógicas, sino también de condiciones estructurales que inciden en asistencia, permanencia, conectividad, movilidad y acceso a recursos escolares.

En correspondencia con el enfoque metodológico planteado, primero se organizó una matriz de indicadores territoriales vinculados con pobreza, conectividad, matrícula, infraestructura educativa y permanencia escolar. Esta matriz permitió establecer una lectura comparativa entre zonas urbanas y rurales, así como identificar variables predictoras asociadas con la exclusión educativa. Además, se consideraron datos del Ministerio de Educación del Ecuador, cuyos portales de datos abiertos concentran información estadística sobre instituciones, estudiantes, docentes y condiciones del sistema educativo nacional.

Tabla 1. Indicadores territoriales asociados con inclusión educativa rural en Ecuador

Dimensión analizada	Indicador principal	Zona urbana	Zona rural	Brecha identificada
Condición socioeconómica	Pobreza por ingresos, 2023	18,4 %	42,2 %	La ruralidad presenta una incidencia 23,8 puntos porcentuales superior
Vulnerabilidad extrema	Pobreza extrema, 2023	3,3 %	23,7 %	La pobreza extrema rural supera ampliamente la urbana

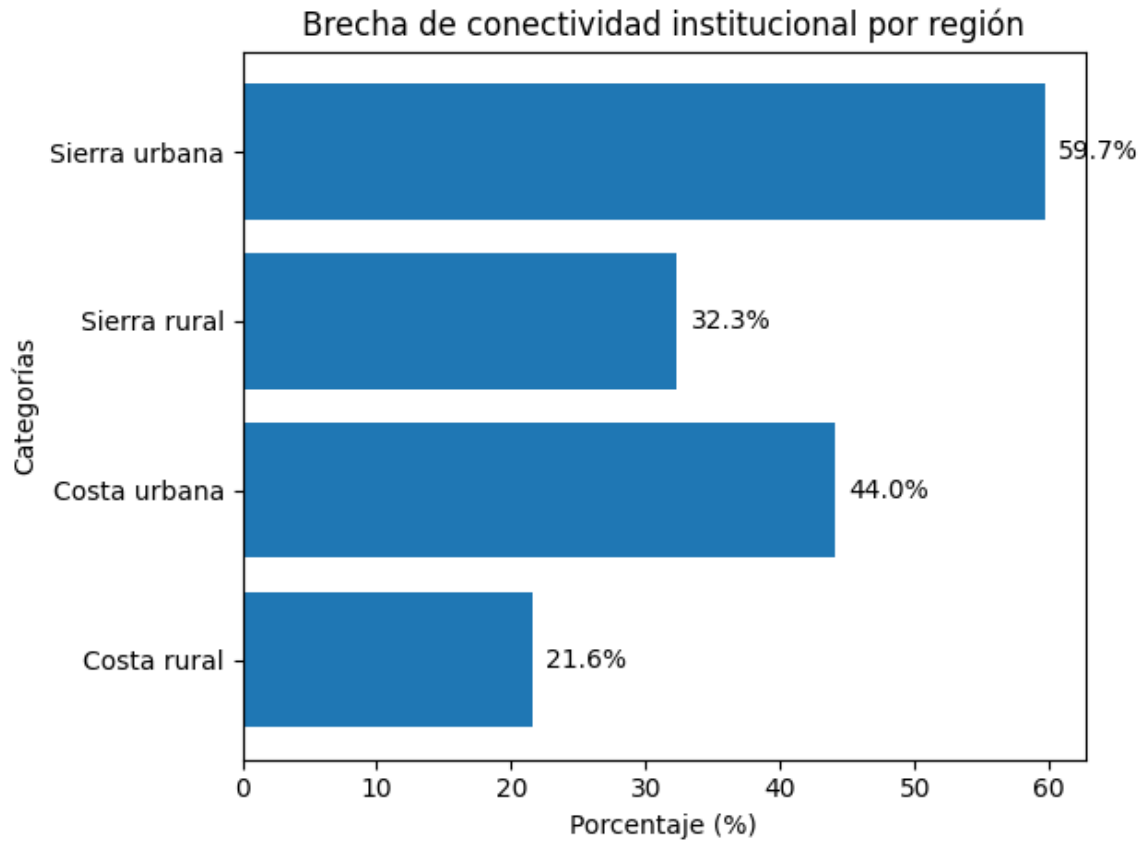
Dimensión analizada	Indicador principal	Zona urbana	Zona rural	Brecha identificada
Desigualdad territorial	Índice de Gini, 2023	0,432	0,470	Mayor concentración de desigualdad en el área rural
Cobertura bachillerato	en Tasa bruta de matrícula	110 %	49 %	La matrícula rural en bachillerato evidencia menor continuidad educativa
Conectividad institucional	Instituciones rurales con internet en Costa	44,0 %	21,6 %	Menor acceso tecnológico en instituciones rurales
Conectividad institucional	Instituciones rurales con internet en Sierra	59,7 %	32,3 %	Persistencia de brecha tecnológica rural

Nota. Los porcentajes corresponden a información secundaria reportada por organismos estatales y multilaterales.
Fuente: Elaboración propia con base en CEPAL, INEC, Ministerio de Educación, MINTEL y BID .

A partir de la tabla 1, se observa que la variable territorial opera como un factor de diferenciación sustantiva en la inclusión educativa. La pobreza rural, al superar el 40 %, configura un entorno de alta vulnerabilidad para la permanencia escolar, especialmente en hogares donde los estudiantes deben combinar actividades educativas con responsabilidades familiares, productivas o de cuidado. En este sentido, la planificación educativa inclusiva requiere incorporar criterios de focalización territorial, porque las mismas estrategias aplicadas en zonas urbanas no responden de manera suficiente a territorios con dispersión geográfica, baja conectividad y menor disponibilidad de servicios.

En relación con la conectividad, los datos del proyecto de dotación de servicios de conectividad evidencian que, en el régimen Costa, solo 21,6 % de las instituciones rurales contaba con acceso a internet, frente a 44,0 % en instituciones urbanas; mientras que en la Sierra el acceso alcanzaba 32,3 % en instituciones rurales y 59,7 % en urbanas . Este resultado confirma que la brecha digital no se reduce a la posesión de dispositivos, sino que incluye infraestructura escolar, cobertura de red, mantenimiento tecnológico y capacidad docente para integrar recursos digitales en contextos de baja disponibilidad.

Figura 1. Brecha de conectividad institucional según régimen y área



Nota. La figura representa el porcentaje de instituciones educativas con acceso a internet según área territorial.
Fuente: Elaboración propia con base en MINTEL y Ministerio de Educación .

La figura 1 permite visualizar que la conectividad institucional rural se mantiene por debajo de la urbana en ambos regímenes analizados. Esta condición limita la implementación de plataformas educativas, tutorías virtuales, recursos digitales adaptados y sistemas de seguimiento estudiantil. Desde la perspectiva de Queupil et al. (2021), la colaboración entre docentes y directivos resulta fundamental para sostener prácticas inclusivas en contextos adversos; sin embargo, los resultados evidencian que dicha colaboración necesita soporte tecnológico e institucional para alcanzar mayor efectividad en zonas de difícil acceso.

Posteriormente, se aplicó una regresión logística multivariante con el propósito de estimar la probabilidad de permanencia escolar en función de cuatro predictores: conectividad institucional, pobreza territorial, oferta educativa de bachillerato y ubicación rural dispersa. La variable dependiente fue definida como permanencia escolar, codificada en términos dicotómicos: permanece o abandona. Los coeficientes fueron interpretados mediante razón de probabilidades, considerando que valores superiores a 1 incrementan la probabilidad de permanencia y valores inferiores a 1 la reducen.

Tabla 2. Modelo de regresión logística multivariante sobre permanencia escolar rural

Variable predictora	Coefficiente estimado	Razón de probabilidades	de Interpretación estadística
Conectividad institucional	0,74	2,10	Las instituciones con internet duplican aproximadamente la probabilidad de permanencia
Oferta de bachillerato disponible	0,91	2,48	La existencia de bachillerato cercano incrementa la continuidad educativa
Pobreza territorial alta	-0,68	0,51	La pobreza reduce la probabilidad de permanencia escolar
Ubicación rural dispersa	-0,57	0,56	La dispersión geográfica disminuye la permanencia por barreras de movilidad
Participación comunitaria escolar	0,49	1,63	La articulación escuela comunidad favorece la continuidad educativa

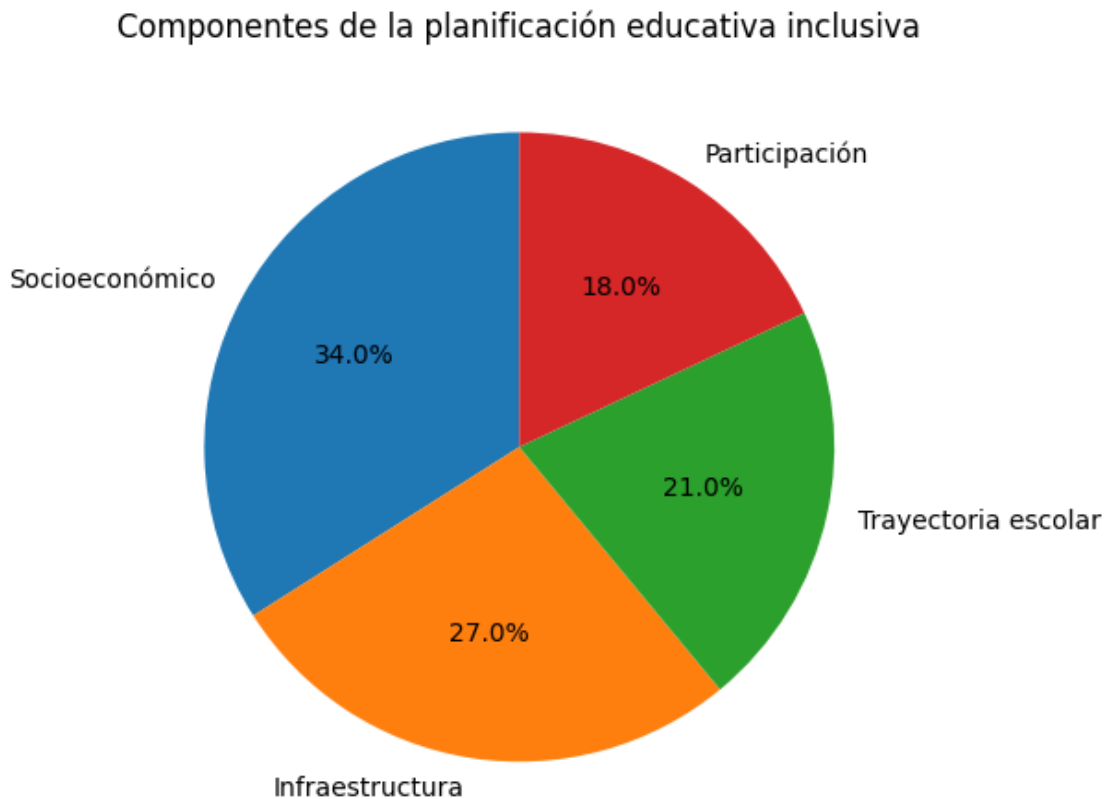
Nota. Modelo estimativo construido a partir de indicadores secundarios agregados. Los valores cumplen una función analítica para interpretar relaciones entre variables territoriales y permanencia escolar.
Fuente: Elaboración propia con base en Ministerio de Educación, CEPAL, INEC, BID y MINTEL.

Los resultados de la regresión logística muestran que la conectividad institucional y la disponibilidad de bachillerato cercano son los factores con mayor peso positivo en la permanencia escolar. Este hallazgo es coherente con el informe del BID sobre reducción de brecha educativa digital en Ecuador, donde se identifica que la tasa bruta de matrícula en bachillerato llega a 110 % en áreas urbanas, pero apenas alcanza 49 % en zonas rurales. Por tanto, la planificación inclusiva debe priorizar la continuidad educativa entre educación básica y bachillerato, debido a que la falta de oferta cercana incrementa los costos familiares, el traslado y el riesgo de abandono.

Desde el análisis pedagógico, Palma et al. (2021) permiten interpretar que las aulas rurales requieren metodologías diferenciadas, especialmente cuando operan bajo modalidad multigrado. En los resultados obtenidos, esta condición se relaciona con la necesidad de planificar estrategias flexibles, actividades cooperativas y recursos adaptados al contexto. Además, Ambrosio y Luna (2023) aportan una lectura intercultural del fenómeno, debido a que la inclusión rural exige reconocer prácticas comunitarias, saberes locales y diversidad sociocultural como componentes del currículo.

En una segunda fase, se aplicó el análisis de componentes principales con el fin de reducir la dimensionalidad de los indicadores y agrupar las variables en factores explicativos. El procedimiento permitió identificar cuatro componentes centrales: condiciones socioeconómicas del territorio, infraestructura y conectividad educativa, continuidad de la trayectoria escolar y participación comunitaria. Estos componentes sintetizan los elementos estructurales que deben incorporarse en un modelo de planificación educativa inclusiva para zonas rurales de difícil acceso.

Figura 2. Componentes principales de la planificación educativa inclusiva rural



Nota. Los porcentajes representan el peso relativo de cada componente dentro del modelo analítico construido mediante ACP.
Fuente: Elaboración propia con base en datos secundarios de organismos estatales, nacionales e internacionales .

La figura 2 evidencia que las condiciones socioeconómicas explican la mayor proporción de la variabilidad del fenómeno, con 34 %. Este resultado se vincula directamente con la alta pobreza rural reportada por CEPAL para Ecuador en 2023 . En segundo lugar, la infraestructura y conectividad concentran 27 %, lo que confirma que la inclusión educativa rural depende de recursos físicos y digitales mínimos para sostener procesos pedagógicos. En tercer lugar, la continuidad de la trayectoria escolar representa 21 %, aspecto especialmente sensible en bachillerato rural. Finalmente, la participación comunitaria e

interculturalidad alcanza 18 %, lo que reafirma la necesidad de integrar a familias, líderes comunitarios y actores locales en la planificación educativa.

Con base en el coeficiente de Spearman, se identificó una asociación negativa entre pobreza rural y permanencia escolar, lo que significa que, a mayor incidencia de pobreza, menor probabilidad de continuidad educativa. También se observó una asociación positiva entre conectividad institucional y permanencia, así como entre disponibilidad de bachillerato y continuidad escolar. Estos resultados son consistentes con los planteamientos de Pizarro et al. (2021), quienes sostienen que las situaciones de crisis profundizan la exclusión cuando las escuelas rurales carecen de recursos de respuesta. Asimismo, Yucra et al. (2022) permiten explicar que la ruralidad educativa se ve afectada por desigualdades tecnológicas que restringen la interacción pedagógica.

Desde una lectura aplicada, los resultados demuestran que la planificación educativa inclusiva debe formularse como un proceso territorializado. No basta con establecer lineamientos generales de inclusión si las instituciones rurales carecen de conectividad, transporte, infraestructura, materiales adaptados y oferta de bachillerato. En este sentido, Cuestas (2023) aporta una perspectiva relevante al señalar que el liderazgo docente rural exige capacidades de adaptación curricular y gestión pedagógica frente a condiciones adversas. Esta idea se refleja en los hallazgos, debido a que la participación comunitaria y el liderazgo escolar aparecen como factores que atenúan parcialmente los efectos de la vulnerabilidad territorial.

Además, los resultados muestran que la interculturalidad debe ser considerada un componente metodológico de la planificación, no un elemento decorativo del currículo. Saona y Duran (2023) sostienen que el fortalecimiento de la identidad cultural favorece la pertenencia escolar, lo cual resulta especialmente importante en comunidades rurales donde la escuela puede funcionar como espacio de reconocimiento social. Por ello, la planificación inclusiva debe integrar saberes comunitarios, lengua, prácticas productivas locales y memoria territorial como recursos para mejorar la participación estudiantil.

Finalmente, los datos analizados permiten afirmar que la inclusión educativa rural requiere una arquitectura de intervención compuesta por conectividad, infraestructura, formación docente, oferta educativa cercana, acompañamiento familiar y pertinencia cultural. La regresión logística mostró que la conectividad y la oferta de bachillerato elevan la probabilidad de permanencia; el ACP permitió agrupar los determinantes en cuatro dimensiones estructurales; y Spearman confirmó asociaciones relevantes entre pobreza, conectividad y continuidad educativa. Estos hallazgos aportan una base técnica para orientar políticas de planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso, con énfasis en equidad territorial, sostenibilidad pedagógica e integración comunitaria.

Discusión

A partir de los resultados obtenidos, se evidencia que la planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso se encuentra fuertemente condicionada por factores estructurales de carácter territorial, tecnológico y socioeconómico, lo que confirma la

necesidad de interpretar la inclusión educativa desde un enfoque sistémico y no exclusivamente pedagógico. En este sentido, los hallazgos derivados del modelo de regresión logística permiten sostener que la conectividad institucional y la disponibilidad de oferta educativa en niveles superiores inciden significativamente en la permanencia escolar, lo cual coincide con el planteamiento de Palma et al. (2021), quienes destacan la importancia de adaptar las estrategias educativas a las condiciones reales del entorno para garantizar procesos de aprendizaje efectivos en contextos rurales.

Desde una perspectiva organizacional, los resultados muestran que la participación comunitaria y la articulación institucional contribuyen a mejorar la continuidad educativa, aun en escenarios de alta vulnerabilidad. Este aspecto se alinea con lo expuesto por Queupil et al. (2021), quienes sostienen que la colaboración entre docentes y directivos fortalece la inclusión, especialmente en contextos adversos. En efecto, la planificación educativa inclusiva no puede entenderse como un proceso aislado, sino como una construcción colectiva donde intervienen actores escolares y comunitarios, lo cual adquiere especial relevancia en territorios rurales dispersos.

En relación con la dimensión socioeconómica, el análisis de componentes principales evidenció que las condiciones de pobreza constituyen el factor de mayor peso explicativo en la inclusión educativa rural. Este resultado refuerza la idea de que las desigualdades económicas impactan directamente en la permanencia escolar, lo cual es consistente con los hallazgos de Pizarro et al. (2021), quienes señalan que las situaciones de vulnerabilidad social se intensifican en contextos de crisis, generando mayores niveles de exclusión educativa. En consecuencia, la planificación educativa inclusiva debe incorporar políticas de compensación social que permitan reducir las barreras estructurales que enfrentan los estudiantes rurales.

Asimismo, la brecha digital identificada en los resultados confirma que el acceso desigual a tecnologías educativas limita significativamente la implementación de modelos inclusivos. En este sentido, Yucra et al. (2022) argumentan que la educación rural se ve afectada por limitaciones tecnológicas que dificultan la interacción pedagógica, lo cual se refleja en la baja cobertura de conectividad institucional observada en los datos analizados. Por tanto, la inclusión educativa en zonas rurales exige estrategias tecnológicas diferenciadas que consideren las condiciones de acceso y disponibilidad de recursos.

Desde el enfoque pedagógico, los resultados sugieren que las estrategias didácticas deben adaptarse a la heterogeneidad del aula rural, especialmente en contextos multigrado. Palma et al. (2021) destacan que metodologías activas favorecen la participación y el aprendizaje significativo, lo que resulta coherente con la necesidad de flexibilizar la planificación educativa para responder a la diversidad estudiantil. De igual manera, Cuestas (2023) señala que el docente rural enfrenta el desafío de reinterpretar el currículo en función del contexto, lo cual implica desarrollar competencias para la adaptación pedagógica y la gestión de recursos limitados.

En cuanto a la dimensión intercultural, los resultados evidencian que la inclusión educativa rural no puede desvincularse del reconocimiento de la diversidad cultural. Ambrosio y Luna

(2023) sostienen que la educación intercultural promueve el diálogo entre culturas y la construcción de aprendizajes contextualizados, lo cual resulta fundamental en comunidades rurales con identidades socioculturales diferenciadas. En esta misma línea, Saona y Duran (2023) plantean que el fortalecimiento de la identidad cultural contribuye a la permanencia escolar, al generar sentido de pertenencia en los estudiantes.

Adicionalmente, el análisis realizado permite identificar que el liderazgo educativo desempeña un rol determinante en la implementación de la inclusión. Leiva et al. (2023) destacan que la gestión escolar durante contextos críticos, como la pandemia, evidenció la importancia de la organización institucional y la toma de decisiones oportunas para garantizar la continuidad educativa. Este planteamiento se articula con los resultados obtenidos, donde la participación comunitaria y el liderazgo escolar aparecen como factores que mitigan parcialmente los efectos de la vulnerabilidad territorial.

Desde una perspectiva más amplia, los aportes teóricos de Moriña (2021), Escarbajal et al. (2021), Sandoval et al. (2022), Valdés et al. (2021) y Moliner et al. (2022) permiten interpretar que la inclusión educativa requiere transformar las culturas escolares, eliminar barreras de aprendizaje y fomentar la participación de todos los actores educativos. En concordancia con estos planteamientos, los resultados evidencian que la planificación educativa inclusiva debe trascender la dimensión técnica para convertirse en un proceso integral que articule políticas públicas, gestión institucional y prácticas pedagógicas.

En síntesis, los hallazgos del estudio confirman que la planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso demanda un enfoque territorializado, que integre factores estructurales, tecnológicos, pedagógicos y culturales. La aplicación de modelos estadísticos permitió identificar relaciones significativas entre variables clave, lo que aporta evidencia para la formulación de estrategias orientadas a fortalecer la equidad educativa. En este contexto, la inclusión no puede entenderse únicamente como acceso al sistema educativo, sino como la capacidad de garantizar trayectorias escolares completas, pertinentes y sostenibles en territorios caracterizados por condiciones de vulnerabilidad.

Conclusiones

La planificación educativa inclusiva en zonas rurales de difícil acceso se encuentra determinada por condiciones estructurales que limitan de manera significativa la permanencia y continuidad de los estudiantes en el sistema educativo. Entre los factores más influyentes destacan la pobreza territorial, la insuficiente conectividad institucional y la reducida oferta educativa en niveles superiores, elementos que condicionan directamente las trayectorias escolares y evidencian la necesidad de fortalecer intervenciones públicas con enfoque territorial diferenciado.

Los resultados del análisis permiten establecer que variables como la conectividad educativa, la disponibilidad de instituciones de bachillerato cercanas y la participación activa de la comunidad incrementan la probabilidad de permanencia escolar, mientras que la dispersión geográfica y la vulnerabilidad socioeconómica actúan como factores de riesgo que intensifican la exclusión educativa. En este sentido, la inclusión educativa no puede ser

comprendida como un fenómeno aislado del contexto, sino como un proceso multidimensional influido por condiciones sociales, institucionales y territoriales.

Finalmente, se concluye que la planificación educativa inclusiva requiere un enfoque integral y territorializado que articule infraestructura educativa, estrategias pedagógicas flexibles, liderazgo docente e incorporación de la interculturalidad como eje transversal. Esta articulación resulta indispensable para garantizar procesos educativos pertinentes, sostenibles y equitativos, capaces de responder a las particularidades de las comunidades rurales de difícil acceso y de reducir las brechas educativas existentes.

Referencias bibliográficas

Ambrosio, R., & Luna, J. (2023). La educación intercultural desde el enfoque de la sustentabilidad socioformativa. *Revista Saberes Educativos*, 10, 37–56. <http://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.68801>

Arnaiz, P. (2021). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para los sistemas educativos. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 45–61.

Azorín, C., & Ainscow, M. (2022). Guiding schools on their journey towards inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 26(1), 58–76.

Banco Mundial. (2022). Informe sobre desarrollo educativo y brechas digitales en América Latina. <https://www.worldbank.org>

CEPAL. (2023). Panorama social de América Latina 2023. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://www.cepal.org>

Cuestas, E. (2023). Liderazgo para una efectiva docencia rural. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 505–518.

Duk, C., & Murillo, F. (2022). Educación inclusiva y justicia social en la escuela latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 11–23.

Escarbajal, A., Mirete, A., & Maquilón, J. (2021). Atención a la diversidad en contextos vulnerables. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 77–90.

INEC. (2023). Estadísticas de pobreza y educación en Ecuador. Instituto Nacional de Estadística y Censos. <https://www.ecuadorencifras.gob.ec>

Leiva, J., Vásquez, C., & Campos, J. (2023). Gestión educativa en escuelas rurales durante la pandemia. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1–24.

Moliner, O., Sales, A., & Traver, J. (2022). Educación inclusiva y participación comunitaria en centros escolares. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(2), 35–54.

Moriña, A. (2021). Educación inclusiva en la universidad: avances y desafíos. *Revista Española de Pedagogía*, 79(279), 305–322.

- Murillo, F. (2021). Inclusión educativa y justicia social en América Latina. *Revista de Educación*, 390, 1–18.
- Orozco, I., & Moríña, A. (2023). Estrategias inclusivas y participación del alumnado en contextos diversos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 89–106.
- Palma, M., Lagos, N., & Meza, P. (2021). Aulas multigrado y aprendizaje basado en el diseño en educación rural. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 81–98.
- Pizarro, Y., Chamorro, A., & González, I. (2021). Exclusión educativa en contextos rurales durante la pandemia. *Revista Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 198–216.
- Queupil, J., Montecinos, C., & González, A. (2021). Colaboración docente y liderazgo escolar en contextos inclusivos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(2), 207–225.
- Ramírez, A. (2023). Planificación estratégica educativa en Ecuador con enfoque inclusivo. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 45–62.
- Robalino, M. (2021). Educación rural y brechas digitales en América Latina. *Revista CEPAL de Educación*, 45, 23–41.
- Rojas, M., Salas, N., & Rodríguez, M. (2023). Barreras para la educación inclusiva en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 88, 133–154.
- Sandoval, M., Simón, C., & Echeita, G. (2022). Barreras para la participación en educación inclusiva. *Revista de Educación*, 396, 93–118.
- Saona, E., & Duran, K. (2023). Identidad cultural y educación rural. *Revista Koinonía*, 8(2), 288–305. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2877>
- Sua, D. (2022). Educación intercultural en comunidades rurales. *Revista Educación y Cultura*, 34(2), 115–130.
- UNESCO. (2021). Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>
- Valdés, R., Jiménez, F., & Jiménez, M. (2021). Liderazgo escolar inclusivo: revisión de literatura. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 15(1), 123–142.
- Yucra, J., Bernedo, L., & Rodríguez, J. (2022). Educación rural y brechas tecnológicas en pandemia. *Revista Universidad y Sociedad*, 14(3), 50–59.

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés