

Liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural: revisión sistemática de la literatura

Educational leadership for equity in rural schools: systematic literature review

Paulina DelaFuente-García ¹ 
Carmen Álvarez-Álvarez ^{1*} 

¹ Universidad de Cantabria, Spain

* Autora de correspondencia. E-mail: carmen.alvarez@unican.es

Cómo referenciar este artículo/ How to reference this article:

DelaFuente-García, P., & Álvarez-Álvarez, C. (2026). Liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural: revisión sistemática de la literatura [Educational leadership for equity in rural schools: systematic literature review]. *Educación XX1*, 29(1), 269-297. <https://doi.org/10.5944/educxx1.42756>

Fecha de recepción: 07/10/2024
Fecha de aceptación: 02/04/2025
Publicado online: 15/01/2026

RESUMEN

Las escuelas rurales desarrollan una labor imprescindible en sus contextos, en los cuales destaca la cohesión social (Abascal et al., 2023; Abós et al., 2021; Leiva-Guerrero et al., 2022), y tienen una gran influencia en los mismos. El liderazgo educativo tiene como objetivo la calidad educativa (Hsieh et al., 2023) y supone el segundo factor más influyente en el aprendizaje del alumnado (Leithwood et al., 2008). La equidad educativa constituye un elemento fundamental

en la mejora de la educación, ya que la calidad educativa no se entiende sin equidad. Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo analizar la producción científica internacional sobre el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural, a partir de una revisión sistemática de la literatura, tomando como referencia los estándares de PRISMA 2020. Tras la aplicación de la ecuación de búsqueda y los criterios de elegibilidad en las bases de datos Web Of Science y Scopus, seleccionando los resultados que constituyeran artículos entre los años 2014 y 2023, se hallaron 51 resultados. Estos resultados muestran fuertes vínculos entre la escuela rural y su comunidad, y un profundo sentimiento de identidad y pertenencia. De igual modo, todos los miembros de la comunidad educativa son fundamentales y capaces de promover la equidad educativa de sus escuelas, destacando un liderazgo educativo horizontal y compartido. Además, se observan inequidades interculturales, tecnológicas, de género y territoriales. Es posible concluir que los investigadores concuerdan en la importancia de las escuelas rurales, garantizando el acceso a la educación en sus contextos, y en la necesidad de alcanzar un liderazgo educativo conformado por toda la comunidad para lograr la equidad en sus territorios. Además, se vislumbra la necesidad de continuar profundizando en la interrelación entre estas tres temáticas, dada la ausencia de investigaciones sobre ella, así como de desarrollar políticas equitativas específicas para el mundo rural a nivel internacional.

Palabras clave: equidad educativa, escuela rural, liderazgo

ABSTRACT

Rural schools play an essential role in their contexts, in which social cohesion stands out (Abascal et al., 2023; Abós et al., 2021; Leiva-Guerrero et al., 2022), and they have a great influence on these contexts. Educational leadership is aimed at educational quality (Hsieh et al., 2023) and is the second most influential factor in student learning (Leithwood et al., 2008). Educational equity is a fundamental element in the improvement of education, since educational quality cannot be understood without equity. For this reason, the aim of this paper is to analyse the international scientific production on educational leadership for equity in rural schools, based on a systematic review of the literature, taking the PRISMA 2020 standards as a reference. After applying the search equation and eligibility criteria in the Web Of Science and Scopus databases, selecting results that constituted articles between 2014 and 2023, 51 results were found. These results show strong links between the rural school and its community, and a deep sense of identity and belonging. Similarly, all members of the educational community are fundamental and capable of promoting educational equity in their schools, highlighting a horizontal and shared educational leadership. In addition, intercultural, technological, gender and territorial inequities are observed. It is possible to conclude that the researchers agree on the importance of rural schools, guaranteeing access to education in rural areas. In addition, there is a need to continue to deepen the interrelationship between these three themes, given the lack of research on them, and to develop specific equitable policies for the rural world at the international level.

Keywords: educational equity, rural school, leadership

INTRODUCCIÓN

Escuela rural

La escuela rural se sustenta en el medio y cultura rurales, bajo una estructura organizativa heterogénea y singular, y configurada con una pedagogía y didáctica multidimensionales (Boix, 2004). Favorece el acceso a la educación en los territorios rurales, constituye un elemento de desarrollo educativo y fomenta la cohesión social dentro de dichos contextos (Abascal et al., 2023; Abós et al., 2021; Leiva-Guerrero et al., 2022), ya que promueve el desarrollo de una identidad colectiva y un sentimiento de pertenencia a la comunidad (Carrete-Marín et al., 2024). Además, se caracteriza por la multigraduación, (Boix & Domingo, 2021), contar con unas instalaciones limitadas, programas educativos urbanocéntricos, a la par que el profesorado puede sentirse aislado y mermado por la falta de formación para trabajar en dichos contextos (Chaparro & Santos, 2018; Lupión y Gallego, 2017; San Pedro & López, 2017). Además, requiere de un liderazgo participativo y transformacional, abierto a toda la comunidad, debido al contexto en el que se asientan (Lorenzo, 2021).

Liderazgo educativo

El liderazgo educativo ha de tener como objetivo la mejora de la calidad educativa (Hsieh et al., 2023). Esta facilita el desarrollo integral de la persona y debe proteger y mejorar su contexto (Gento Palacios et al., 2020). Igualmente, según Meza et al. (2022), el liderazgo incide directamente en la formación del alumnado, la meta final de la escuela, y en los ámbitos rurales es un elemento fundamental en las relaciones positivas entre la escuela y su contexto. Por ello, el profesorado ha de incentivar la participación de la comunidad educativa (Gento Palacios et al., 2020) para alcanzar un liderazgo compartido, el cual conforma un liderazgo educativo rural de éxito para la transformación (Abascal et al., 2024), entre la que ha de incluirse la equidad educativa.

Equidad educativa

Asimismo, la calidad educativa no se entiende sin equidad (Pascual, 2006), y un sistema educativo de calidad ha de minimizar las diferencias entre su alumnado, compensando a los más desfavorecidos y promoviendo la equidad (Sicilia & Simancas, 2023). Por ello, la calidad de un sistema educativo se mide por su capacidad para compartir competencias, conocimientos y oportunidades, y desarrollar habilidades

entre todo el alumnado, pero muy especialmente entre los más vulnerables, ya sea por su situación territorial, socioeconómica o étnica (Martínez-Celorrio, 2019).

Analógicamente, Priego y Castro (2021) apuntan que la ausencia de trascendencia y equidad de la política educativa, resultante de la invisibilización de la escuela rural, ha aumentado las brechas de desigualdad, y se está comprometiendo el derecho a la educación del alumnado de dichas escuelas en sus contextos. Por ello, es esencial visibilizar la escuela rural, para promover la equidad educativa en la misma, clave en la mejora educativa, y la disminución de las desigualdades (Echevarría-Grajales, 2021). Según Morales-Romo (2023), la incorporación de minorías a la escuela, el incremento de los movimientos migratorios, las desigualdades geográficas y de género o la brecha digital, imposibilitan la igualdad de oportunidades entre el alumnado. Igualmente, se requiere apostar por la equidad educativa para erradicar las desigualdades y no perjudicar más al alumnado más vulnerable, teniendo en cuenta la equidad intercultural, tecnológica, de género y territorial.

- a) *Equidad intercultural*: En los últimos años, debido al fenómeno de la inmigración, resultado de la globalización, y los trabajos agrícolas, parte del alumnado de algunas escuelas rurales procede de otras regiones o países (Gutiérrez, 2019). Estos favorecen el asentamiento de la población en dichos territorios, frenan el cierre de las escuelas y, por ende, la desaparición de los pueblos. Paralelamente, se han generado nuevas desigualdades relativas al lugar de procedencia (Ancheta-Arrabal, 2019) y que afectan al desarrollo vital (Pérez-Escamilla et al., 2017), pero la comunidad desempeña una función esencial como referente social.
- b) *Equidad tecnológica*: Paralelamente, Morales-Romo (2023) señala que, en ocasiones, las escuelas rurales en España poseen instalaciones más deficitarias que las urbanas, menos recursos culturales en su entorno y una conectividad insuficiente. En cambio, debido a las bajas ratios y la facilidad para acceder a los recursos del entorno, tienen un gran potencial formativo. Además, no existe equidad en las escuelas rurales, a causa del aislamiento social del alumnado y el profesorado, de los escasos recursos culturales, la escasa o inexistente oferta de actividades extraescolares, y la ausencia, en muchos centros, de asociaciones de madres y padres de alumnos/as (AMPAs).
- c) *Equidad de género*: La educación de las mujeres es un aspecto sumamente importante en el desarrollo social y un medidor del progreso social a nivel internacional. Los programas de educación obligatoria, la reducción del número de hijos/as y las mejoras de la perspectiva de género han conllevado una reducción de las diferencias entre hombres y mujeres, pero la situación de los contextos rurales coarta la educación de las niñas y mujeres de estos entornos (Juan, 2018; Qi, 2015). En algunos casos, en países como China, la

educación es deficiente, y la provisión o prioridad de algunas familias por la educación de sus hijos varones, dificulta el acceso de sus hijas (Danke & Mun, 2012; Xuemin & Zhenhua, 2019).

- d) *Equidad territorial*: Igualmente, la equidad territorial del alumnado de los centros educativos rurales se ve perjudicada por las distancias y los tiempos que exigen los traslados. Para lidiar con dicha inequidad, es esencial promover una mejora de las comunicaciones, ajustar la jornada escolar con los desplazamientos y realizar una mayor inversión económica en el transporte (Montes et al., 2020). De igual modo, el territorio confiere una función de suma importancia en la equidad educativa, ya que establece las oportunidades educativas factibles y las circunstancias de las mismas, incide considerablemente sobre el alumnado que se halla en situaciones más desfavorables y es más vulnerable al fracaso escolar, e influye de manera distinta según el perfil de cada estudiante. Su contexto les menoscaba de manera individual, y se reflejan distinciones sistemáticas en sus resultados educativos que les condicionan en sus recorridos vitales (Martínez, 2021).

MÉTODO

El presente estudio tiene como objetivo analizar la producción científica internacional sobre el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural, a partir de una revisión sistemática de la literatura, tomando como referencia los estándares de PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Page et al., 2021). Esta se desarrollará en relación con tres ámbitos:

- Ámbito de investigación 1. Identificación de investigaciones que abordan el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural.
- Ámbito de investigación 2. Descripción de los métodos utilizados para investigar el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural.
- Ámbito de investigación 3. Análisis de los resultados sobre el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural.

Fase 1: Preguntas de investigación

En la tabla 1, se estructuran las preguntas de investigación sobre los tres ámbitos expuestos.

Tabla 1*Preguntas de investigación asociadas a los ámbitos planteados*

Ámbitos de investigación	Preguntas de investigación
Ámbito de investigación 1	P1. ¿Cuál es la distribución de los estudios en las bases de datos WOS y SCOPUS entre 2014 y 2023? P 2. ¿Cuál es la distribución temporal y geográfica de los estudios?
Ámbito de investigación 2	P3. ¿Qué tipos de diseños de investigación se llevan a cabo en los estudios? P4. ¿Qué instrumentos y técnicas se han empleado en los estudios? P5. ¿Qué características tienen las muestras de los estudios?
Ámbito de investigación 3	P6. ¿En qué nivel o niveles educativos se desarrollan los estudios? P7. ¿A qué disciplina científica se asocian los estudios? P8. ¿Cuáles son los aspectos principales que se abordan sobre la escuela rural? P9. ¿Cuáles son los aspectos principales que se abordan sobre el liderazgo educativo? P10. ¿Cuáles son los aspectos principales que se abordan sobre la equidad educativa?

Fuente. Elaboración propia.

Fase 2: Fuentes de información y criterios de elegibilidad

Para la búsqueda de los estudios, se han consultado las bases de datos más relevantes, Web Of Science (WOS) y Scopus. En WOS se refinó la búsqueda a estudios que contenían los descriptores en el título, resumen o palabras clave, y en Scopus en el tópico. Asimismo, se acotó a aquellos que hubiesen sido publicados en formato artículo entre los años 2014 y 2023.

Fase 3: Estrategias de búsqueda

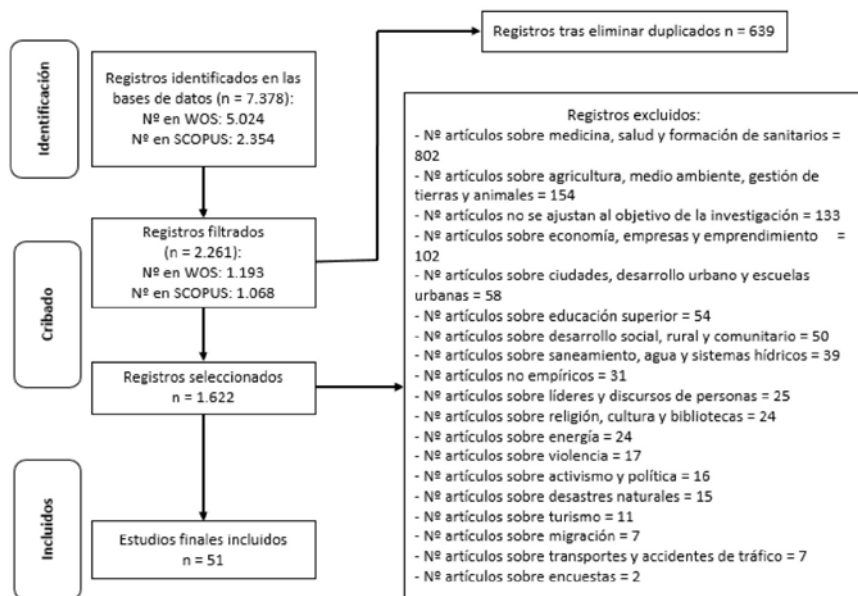
Para la búsqueda de los estudios, se ejecutó la siguiente ecuación de búsqueda en ambas bases de datos: (rural OR town OR countryside OR countrified) AND (headteach* OR manage* OR principal OR director OR lead* OR headmaster OR headmistress") AND (equit* OR fair* OR equal* OR equab* OR justness OR justice OR evenhanded* OR "level playing field") AND (school OR college OR educat* OR "centre of learning" OR "academic centre").

Fase 4: Proceso de selección

Con la introducción de la ecuación de búsqueda en WOS y Scopus, se lograron 5021 resultados en WOS y 2354 en Scopus, configurando un total de 7375 resultados. Tras la implementación de los criterios de elegibilidad en ambas bases de datos, se lograron 1193 resultados en WOS y 1068 en Scopus, conformando así, un total de 2261 resultados. De ellos, 639 eran artículos duplicados, ya que se hallaban en ambas bases de datos. Esto redujo la cifra total a 1622 artículos. Seguidamente, se procedió a descartar los artículos que no fueran relevantes para la investigación, mediante la lectura del título y el resumen y, en numerosos casos, del artículo completo. Se excluyeron artículos que versaran sobre medicina, salud y formación de sanitarios; agricultura, medio ambiente, gestión de tierras y animales; economía, empresas y emprendimiento; ciudades, desarrollo urbano y escuelas urbanas; educación superior; desarrollo social, rural y comunitario; saneamiento, agua y sistemas hídricos; energía; violencia; activismo y política; desastres naturales; turismo; migración; transportes y accidentes de tráfico; encuestas; y aquellos que no fueran empíricos o no se ajustaran al objetivo de la investigación. Dicho análisis dio como resultado final 51 artículos (Figura 1).

Figura 1

Diagrama de flujo



Fuente. Elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados del análisis de los 51 artículos (identificados en el apartado de referencias bibliográficas) se agrupan en los tres ámbitos de investigación.

Ámbito de investigación 1. Identificación de investigaciones que abordan el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural

En el ámbito de investigación 1, relativo a la identificación de las investigaciones, se exponen las respuestas a las preguntas de investigación P1 y P2.

Respondiendo a la P1, la mayoría de los artículos se encuentran distribuidos en ambas bases de datos, Web Of Science y Scopus, ($n = 29$), seguidos de los que únicamente se hallan en Scopus ($n = 14$), y los que solo se encuentran distribuidos en Web Of Science ($n = 8$) (Tabla 2).

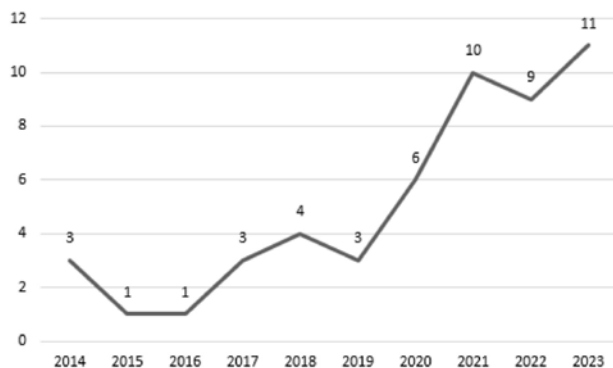
Tabla 2

Distribución en las bases de datos

Ambas bases de datos (29)	Aylward et al., 2021; DeMatthews et al., 2023; Donkoh et al., 2023; Edwards & Peruma, 2017; English et al., 2022; Fikuree et al., 2021; Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023; González-Alvarado et al., 2020; Hallinger & Liu, 2016; Hao et al., 2021; Heinrich et al., 2020; Image, 2023; Langer et al., 2019; Luo et al., 2022; Mestry & Ndhlovu, 2014; Miranda-Calderón y Rosabal-Vitoria, 2018; Nguyen & Ha, 2021; Peng et al., 2014; Peterson et al., 2020; Ramirez et al., 2023; Rangarajan et al., 2023; Sehlako, 2023; Shi et al., 2021; Slaughter et al., 2019; Story et al., 2023; Wang et al., 2021; Wargo et al., 2021; Yu et al., 2023; Zheng, 2020.
Scopus (14)	Bolaji et al., 2019; De Klerk y Palmer, 2021; Hu et al., 2022; Joyce, 2014; Knutas, 2017; Li & Qiu, 2018; Nkwiga & Brock-Utne, 2022; Oldham et al., 2020; Plein, 2022; Sutherland et al., 2022; Vuzo, 2018; Yuxiao & Chao, 2022.
WOS (8)	Ayscue y Uzzell, 2022; Cerdá, 2017; Chitpin & Karoui, 2021; Jabbarian et al., 2022; Merchant et al., 2020; MnCube et al., 2023; Tuters, 2015; Washington, 2021.

Fuente. Elaboración propia.

Respecto a la P2, como se refleja en la Figura 2, se observa un crecimiento exponencial con el transcurso de la década, desde el 2014 ($n = 3$) al 2023 ($n = 11$). Este incremento de la producción científica aumentó a partir del año 2020 ($n = 6$), y continuó en los años venideros, 2021 ($n = 10$), y 2022 ($n = 9$). Asimismo, en los años 2015 y 2016 fue publicado un artículo cada año. En los años 2017 y 2019 fueron publicados tres. Además, en 2018 se publicaron cuatro artículos.

Figura 2
Distribución temporal


Fuente. Elaboración propia.

En lo concerniente a la distribución geográfica de las investigaciones abordadas, como se observa en la Figura 3 (Tabla 3), tanto en Estados Unidos, como en China, se han desarrollado el mismo número de estudios ($n = 12$), siendo ambos los países más prominentes. En Sudáfrica se llevaron a cabo seis, y tanto en Canadá, como en Costa Rica y Tanzania, dos. Igualmente, se han aplicado investigaciones en Argentina, Nigeria, Noruega, España, Portugal, Ghana, Finlandia, Maldivas, Burkina Faso, Kenia, Ecuador, Nepal, Suecia, Vietnam, Australia e India. Cabe destacar que el estudio llevado a cabo por Merchant et al. (2020), como se ha reflejado, se realizó en dos países, Estados Unidos y Suecia.

Figura 3
Distribución geográfica


Fuente. Elaboración propia.

Tabla 3*Distribución geográfica*

Estados Unidos	Aylward et al., 2021; Ayscue & Uzzell, 2022; DeMatthews et al., 2023; Merchant et al., 2020; Oldham et al., 2020; Peterson et al., 2020; Plein, 2022; Ramirez et al., 2023; Story et al., 2023; Sutherland et al., 2022; Wargo et al., 2021; Washington, 2021
China	Hallinger & Liu, 2016; Hao et al., 2021; Hu et al., 2022; Li & Qiu, 2018; Luo et al., 2022; Peng et al., 2014; Shi et al., 2021; Wang et al., 2021; Yang et al., 2018; Yu et al., 2023; Yuxiao & Chao, 2022; Zheng, 2020
Sudáfrica	De Klerk & Palmer, 2021; Edwards & Peruma, 2017; Joyce, 2014; Mestry & Ndhlovu, 2014; MnCube et al., 2023; Sehlako, 2023
Canadá	Chitpin & Karoui, 2021; Tuters, 2015
Costa Rica	González-Alvarado et al., 2020; Miranda-Calderón & Rosabal-Vitoria, 2018
Tanzania	Nkwiga & Brock-Utne, 2022; Vuzo, 2018
Argentina	Cerdá, 2017
Nigeria	Bolaji et al., 2019
Noruega	Knutas, 2017
España	Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023
Portugal	Silva, 2023
Ghana	Donkoh et al., 2023
Finlandia	English et al., 2022
Maldivas	Fikuree et al., 2021
Burkina Faso	Jabbarian et al., 2022
Kenia	Heinrich et al., 2020
Ecuador	Image, 2023
Nepal	Langer et al., 2019
Suecia	Merchant et al., 2020
Vietnam	Nguyen & Ha, 2021
Australia	Slaughter et al., 2019
India	Rangarajan et al., 2023

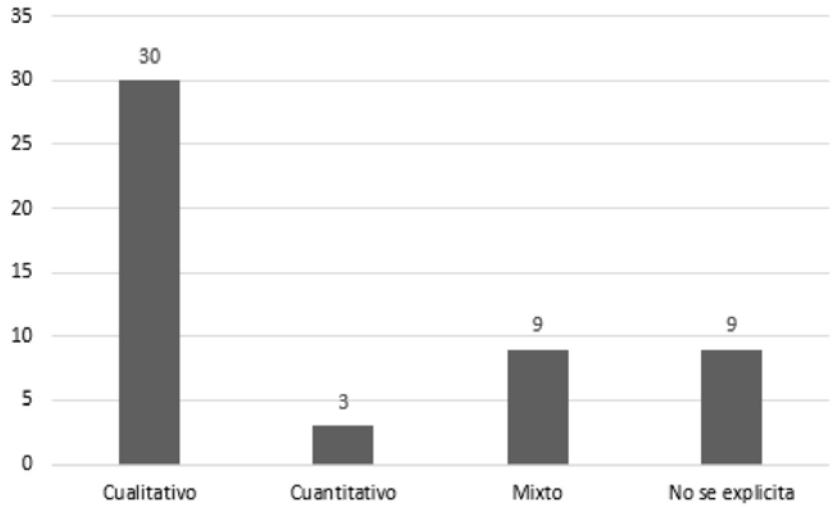
Fuente. Elaboración propia.

Ámbito de investigación 2. Descripción de los métodos utilizados para investigar el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural

En el ámbito de investigación 2, correspondiente a los métodos empleados en las investigaciones, se abordan las preguntas P3, P4 y P5.

En cuanto al diseño de los métodos de investigación de los estudios revisados (P3) (Figura 4) (Tabla 4), la mayoría son cualitativos (n = 30), seguidos de aquellos que aúnan la implementación de metodologías cuantitativas y cualitativas, mixtos (n = 9), y de los que desarrollan una metodología cuantitativa (n = 3). Igualmente, en 9 de ellos no se explicita el método desarrollado.

Figura 4
Método de investigación



Fuente. Elaboración propia.

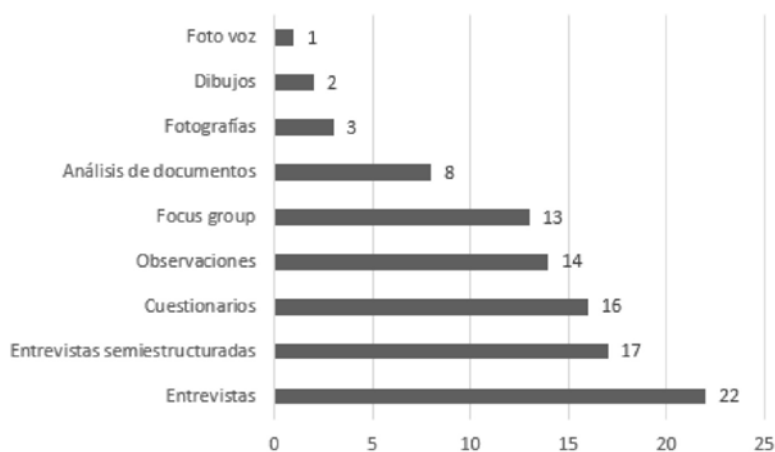
Tabla 4
Método de investigación

Cualitativo	Ayscue & Uzzell, 2022; Bolaji et al., 2019; Chitpin & Karoui, 2021; De Klerk & Palmer, 2021; Edwards & Peruma, 2017; English et al., 2022; Gajardo-Espinoza & Torregro-Egido, 2023; Jabbarian et al., 2022; Joyce, 2014; Knutas, 2017; Langer et al., 2019; Luo et al., 2022; Merchant et al., 2020; Miranda-Calderón & Rosabal-Vitoria, 2018; MnCube et al., 2023; Nguyen & Ha, 2021; Nkwiga & Brock-Utne, 2022; Oldham et al., 2020; Peng et al., 2014; Plein, 2022; Ramirez et al., 2023; Rangarajan et al., 2023; Sehlako, 2023; Story et al., 2023; Sutherland et al., 2022; Tuters, 2015; Vuzo, 2018; Wargo et al., 2021; Washington, 2021; Yu et al., 2023.
Cuantitativo	Donkoh et al., 2023; Mestry & Ndhlovu, 2014; Yuxiao & Chao, 2022.
Mixto	Cerdá, 2017; Fikuree et al., 2021; González-Alvarado et al., 2020; Heinrich et al., 2020; Hu et al., 2022; Silva, 2023; Wang et al., 2021; Yang et al., 2018; Zheng, 2020.

Fuente. Elaboración propia.

En lo concerniente a los instrumentos y técnicas empleados en las investigaciones analizadas (P4) (Figura 5) (Tabla 5), se observan una gran variedad de medios. De igual modo, en la Figura 5 se observa, de forma general, los principales instrumentos y técnicas empleados. Entre ellos, los que más destacan son los cuestionarios ($n = 16$), las entrevistas semiestructuradas ($n = 17$), y las entrevistas ($n = 22$), en las que no se especifica si eran estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas. De igual modo, diversos estudios utilizaron observaciones ($n = 14$), *focus groups* ($n = 13$) y análisis de documentos ($n = 8$). Adicionalmente, algunas investigaciones también emplearon como técnica fotografías ($n = 3$), dibujos ($n = 2$) y foto voz ($n = 1$).

Figura 5
Instrumentos y técnicas



Fuente. Elaboración propia.

Tabla 5
Instrumentos y técnicas de investigación

Cuestionario	DeMatthews et al., 2023; Donkoh et al., 2023; Fikuree et al., 2021; Hallinger & Liu, 2016; Hao et al., 2021; Heinrich et al., 2020; Hu et al., 2022; Image, 2023; Li & Qiu, 2018; Mestry & Ndhlovu, 2014; Miranda-Calderón & Rosabal-Vitoria, 2018; Shi et al., 2021; Silva, 2023; Wang et al., 2021; Yang et al., 2018; Zheng, 2020.
Entrevistas semiestructuradas	Ayscue & Uzzell, 2022; Bolaji et al., 2019; De Klerk & Palmer, 2021; González-Alvarado et al., 2020; Jabbarian et al., 2022; Joyce, 2014; Langer et al., 2019; Miranda-Calderón & Rosabal-Vitoria, 2018; MnCube et al., 2023; Nguyen & Ha, 2021; Nkwiga & Brock-Utne, 2022; Sehlako, 2023; Story et al., 2023; Sutherland et al., 2022; Wang et al., 2021; Washington, 2021; Zheng, 2020.

Entrevistas	Chitpin & Karoui, 2021; Edwards & Peruma, 2017; English et al., 2022; Fikuree et al., 2021; Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023; Heinrich et al., 2020; Hu et al., 2022; Image, 2023; Luo et al., 2022; Merchant et al., 2020; Oldham et al., 2020; Peng et al., 2014; Ramirez et al., 2023; Rangarajan et al., 2023; Silva, 2023; Slaughter et al., 2019; Tuters, 2015; Vuzo, 2018; Wargo et al., 2021; Yang et al., 2018; Yu et al., 2023; Yuxiao & Chao, 2022.
Observaciones	Aylward et al., 2021; Ayscue & Uzzell, 2022; Edwards & Peruma, 2017; English et al., 2022; Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023; Heinrich et al., 2020; Image, 2023; Joyce, 2014; Luo et al., 2022; Merchant et al., 2020; Nkwiga & Brock-Utne, 2022; Sutherland et al., 2022; Washington, 2021; Yang et al., 2018.
<i>Focus group</i>	Edwards & Peruma, 2017; Heinrich et al., 2020; Image, 2023; Knutas, 2017; Langer et al., 2019; MnCube et al., 2023; Nguyen & Ha, 2021; Peng et al., 2014; Rangarajan et al., 2023; Silva, 2023; Sutherland et al., 2022; Wang et al., 2021; Wargo et al., 2021; Yang et al., 2018.
Análisis de documentos	Aylward et al., 2021; Ayscue & Uzzell, 2022; Bolaji et al., 2019; Cerdá, 2017; Edwards & Peruma, 2017; Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023; Merchant et al., 2020; Slaughter et al., 2019.
Fotografías	Image, 2023; Luo et al., 2022; Rangarajan et al., 2023.
Dibujos	Image, 2023; Rangarajan et al., 2023.
Foto voz	Rangarajan et al., 2023.

Fuente. Elaboración propia.

En lo relativo a las muestras de los estudios abordados (P5) (Tabla 6), la mayoría de ellos han obtenido como muestra a diversos miembros de comunidades educativas ($n = 29$). De igual forma, otros han contado únicamente con directores/as o líderes educativos ($n = 9$), docentes ($n = 6$) o estudiantes ($n = 5$). Cabe destacar que en dos de ellos no se ha abordado la muestra empleada.

Tabla 6
Muestra

Diversos miembros de comunidades educativas	Ayscue & Uzzell, 2022; Cerdá, 2017; Donkoh et al., 2023; Fikuree et al., 2021; González-Alvarado et al., 2020; Hao et al., 2021; Heinrich et al., 2020; Jabbarian et al., 2022; Langer et al., 2019; Li & Qiu, 2018; Luo et al., 2022; Merchant et al., 2020; Mestry & Ndhlovu, 2014; Nguyen & Ha, 2021; Nkwiga & Brock-Utne, 2022; Peng et al., 2014; Plein, 2022; Rangarajan et al., 2023; Sehlako, 2023; Silva, 2023; Slaughter et al., 2019; Story et al., 2023; Sutherland et al., 2022; Vuzo, 2018; Wang et al., 2021; Wargo et al., 2021; Washington, 2021; Yang et al., 2018; Yu et al., 2023.
Directores/as o líderes educativos	Bolaji et al., 2019; Chitpin & Karoui, 2021; De Klerk & Palmer, 2021; DeMatthews et al., 2023; Edwards & Peruma, 2017; Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023; Miranda-Calderón & Rosabal-Vitoria, 2018; MnCube et al., 2023; Oldham et al., 2020.

Docentes	English et al., 2022; Hallinger & Liu, 2016; Joyce, 2014; Knutas, 2017; Ramirez et al., 2023; Tuters, 2015.
Estudiantes	Hu et al., 2022; Image, 2023; Shi et al., 2021; Yuxiao & Chao, 2022; Zheng, 2020.

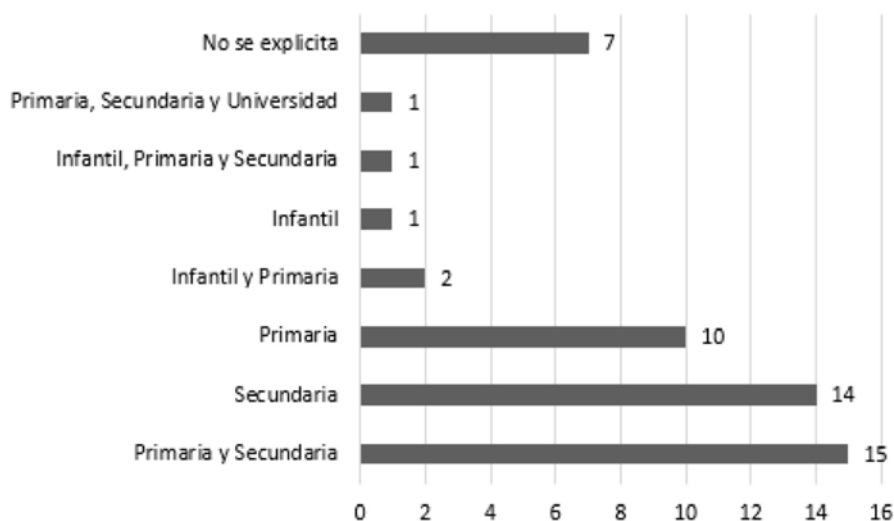
Fuente. Elaboración propia.

Ámbito de investigación 3. Análisis de los resultados sobre el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural.

En el ámbito de investigación 3, en el que se analizan los resultados de las investigaciones, se tratan las preguntas P6, P7, P8, P9 y P10.

En lo relativo al nivel educativo en el que se enfocan los estudios revisados (P6), como se aprecia en la Figura 6 (Tabla 7), gran parte de ellos ($n = 15$) se desarrollan tanto en la etapa de Primaria como en la de Secundaria. Además, son numerosos los que se focalizan únicamente en Secundaria ($n = 14$), y en Primaria ($n = 10$). Igualmente, otros estudios se han desarrollado en las etapas de Infantil y Primaria ($n = 2$), Infantil ($n = 1$), Infantil, Primaria y Secundaria ($n = 1$), y Primaria, Secundaria y Universidad ($n = 1$). Asimismo, es conveniente destacar que siete de los artículos no hacen alusión al nivel educativo en el que se ha trabajado.

Figura 6
Nivel educativo



Fuente. Elaboración propia.

Tabla 7*Nivel educativo*

Primaria y Secundaria	Cerdá, 2017; Chitpin & Karoui, 2021; DeMatthews et al., 2023; Fikuree et al., 2021; Hao et al., 2021; Hu et al., 2022; Image, 2023; Langer et al., 2019; Li & Qiu, 2018; Mestry & Ndhlovu, 2014; Peterson et al., 2020; Story et al., 2023; Wang et al., 2021; Wargo et al., 2021; Washington, 2021.
Secundaria	González-Alvarado et al., 2020; Jabbarian et al., 2022; MnCube et al., 2023; Nguyen & Ha, 2021; Oldham et al., 2020; Peng et al., 2014; Plein, 2022; Ramirez et al., 2023; Shi et al., 2021; Silva, 2023; Vuzo, 2018; Yu et al., 2023; Yuxiao & Chao, 2022; Zheng, 2020.
Primaria	Donkoh et al., 2023; Heinrich et al., 2020; Knutas, 2017; Luo et al., 2022; Miranda-Calderón & Rosabal-Vitoria, 2018; Nkwiga & Brock-Utne, 2022; Rangarajan et al., 2023; Sehlako, 2023; Slaughter et al., 2019; Tuters, 2015.
Infantil y Primaria	Ayscue & Uzzell, 2022; Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023.
Infantil	Yang et al., 2018
Infantil, Primaria y Secundaria	Sutherland et al., 2022
Primaria, Secundaria y Universidad	English et al., 2022

Fuente. Elaboración propia.

En lo que se refiere a la disciplina científica a la que corresponden los estudios analizados (P7), (Tabla 8), la mayoría de ellos abordan la educación ($n = 38$), seguidos de aquellos que se enfocan en la sociología ($n = 6$), la psicología ($n = 2$) y la teología ($n = 2$). Asimismo, son escasos los que se orientan hacia la lingüística ($n = 1$), la historia ($n = 1$) y la ciencia y la tecnología ($n = 1$).

Tabla 8*Disciplina científica*

Educación	Ayscue & Uzzell, 2022; Bolaji et al., 2019; Chitpin & Karoui, 2021; De Klerk & Palmer, 2021; DeMatthews et al., 2023; English et al., 2022; Fikuree et al., 2021; Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023; González-Alvarado et al., 2020; Hallinger & Liu, 2016; Heinrich et al., 2020; Hu et al., 2022; Jabbarian et al., 2022; Joyce, 2014; Knutas, 2017; Li & Qiu, 2018; Luo et al., 2022; Merchant et al., 2020; Mestry & Ndhlovu, 2014; Miranda-Calderón & Rosabal-Vitoria, 2018; MnCube et al., 2023; Nguyen & Ha, 2021; Nkwiga y Brock-Utne, 2022; Peng et al., 2014; Peterson et al., 2020; Rangarajan et al., 2023; Sehlako, 2023; Silva, 2023; Story et al., 2023; Tuters, 2015; Vuzo, 2018; Wang et al., 2021; Wargo et al., 2021; Washington, 2021; Yang et al., 2018; Yu et al., 2023; Yuxiao & Chao, 2022; Zheng, 2020.
------------------	---

Sociología	Aylward et al., 2021; Hao et al., 2021; Oldham et al., 2020; Plein, 2022; Shi et al., 2021; Sutherland et al., 2022.
Psicología	Langer et al., 2019; Ramirez et al., 2023.
Teología	Edwards & Peruma, 2017; Image, 2023.
Lingüística	Slaughter et al., 2019
Historia	Cerdá, 2017
Ciencia y tecnología	Donkoh et al., 2023

Fuente. Elaboración propia.

En lo que respecta a la escuela rural (P8), Bolaji et al. (2019) exponen un bajo nivel de educación en las zonas rurales nigerianas, y MnCube et al. (2023) manifiestan que la provisión de recursos en estos centros en Sudáfrica es inadecuada. Igualmente, se observa que algunas escuelas rurales estadounidenses no pueden participar en ciertas actividades, ya que se exige un número mínimo de alumnado, y estas no lo alcanzan (Story et al., 2023).

En cuanto a la comunidad de la escuela rural, en Estados Unidos, Sudáfrica, España, India y Portugal se reflejan fuertes vínculos entre la comunidad y la escuela rural, así como el desarrollo de un sentimiento de identidad y pertenencia a las mismas (Aylward et al., 2021; Edwards & Peruma, 2017; Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023; Plein, 2022; Rangarajan et al., 2023; Silva, 2023; Sutherland et al., 2022).

Por otro lado, algunos docentes señalaron que el alumnado rural canadiense es más ingenuo que el de los entornos urbanos, puesto que carecen de acceso a experiencias cosmopolitas. Algunos lo visualizan como positivo y otros no, pues albergan una falta de conocimiento o experiencia de vida que limita sus aspiraciones educativas y ocupacionales (Tuters, 2015).

Respecto a la multigradación de la escuela rural, Joyce (2014) reconoce dicha organización escolar como alternativa viable para el acceso a la educación básica de los niños y niñas desfavorecidos sudafricanos, particularmente de los que habitan en contextos rurales. Además, se señala el fomento de la cooperación interedad en las escuelas españolas y noruegas (Gajardo-Espinoza & Torrego-Egido, 2023; Knutas, 2017), y el desarrollo de la comprensión y tolerancia en Estados Unidos (Ayscye & Uzzell, 2022). Además, se destaca la excesiva rotación docente, la escasez de profesorado y la falta de este con habilidades y conocimientos para trabajar en dichos contextos (Aylward et al., 2021; Joyce, 2014; Wargo et al., 2021).

En cuanto al liderazgo educativo (P9), se observa una falta de control y seguimiento, una inadecuada supervisión y un acceso desigual a la educación (Bolaji et al., 2019), junto con una falta de planificación, preparación y recursos para abordar

ciertas crisis (DeMatthews et al., 2023), como sucede en Nigeria y Estados Unidos, respectivamente. Además, como expresan Edwards y Peruma (2017), Ramirez et al. (2023), Sutherland et al. (2019) y Yang et al. (2018), en Sudáfrica, Estados Unidos y China todos los miembros de la comunidad educativa son esenciales y pueden promover la equidad educativa en sus escuelas. Para el fomento de la equidad, algunas escuelas estadounidenses apelan a la contratación de especialistas en esta materia para desarrollar la misma en sus centros, así como participar como consultores para el personal y ejercer como líderes escolares para promulgar prácticas y políticas equitativas (Ramirez et al., 2023). Análogamente, Chitpin y Karoui (2021) resaltan el empleo de estrategias de diferenciación individualizadas para promover la equidad dentro de sus escuelas, atajando, en primer lugar, las necesidades específicas de su estudiantado. Estas configuran desde necesidades básicas, a intervenciones destinadas a garantizar un sentimiento de pertenencia en el alumnado inmigrante.

Igualmente, Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido (2023) destacan en su estudio realizado en España la existencia de un liderazgo horizontal y compartido, en el que la escuela opera como una comunidad. En ella, cada miembro es relevante e influye en la toma de decisiones, y el alumnado y sus familias pueden intervenir y plantear propuestas. Asimismo, Oldham et al. (2020) defienden que el liderazgo de empatía, atención y comprensión desarrollado por el director, promueve la confianza con la comunidad educativa de la escuela.

Respecto a la equidad educativa (P10), en Estados Unidos se observa una discriminación racial y exclusión de oportunidades educativas equitativas a aquellos niños y niñas que son indígenas o de color (Aylward et al., 2021; Washington, 2021). En cambio, Sutherland et al. (2022) exponen que el alumnado negro que pertenece a la comunidad es tratado como el resto, lo cual no ocurre con aquellos que acaban de llegar y han de superar diversos obstáculos para ser integrados.

Por otro lado, el idioma es considerado como una de las grandes barreras de los estudiantes de minorías étnicas para acceder a la educación básica en Vietnam, (Nguyen & Ha, 2021) y participar en actividades fuera del centro, como excursiones de educación ambiental, en Estados Unidos (Story et al., 2023). Adicionalmente, Ayscue y Uzzell (2022) señalan que, en Estados Unidos, las relaciones estrechas mejoran el respeto, comprensión y empatía entre el estudiantado, incluidos aquellos con diferentes orígenes raciales o lingüísticos.

En lo relativo a la equidad educativa tecnológica, se observan grandes dificultades para acceder a dispositivos e Internet en Estados Unidos, Maldivas y Costa Rica (DeMatthews et al., 2023; Fikuree et al., 2021; Miranda-Calderón & Rosabal-Vitoria, 2018). DeMatthews et al. (2023) señalan que, en Estados Unidos, además de una falta de acceso a Internet y dispositivos, existe una carencia de apoyo por parte de las familias a sus hijos e hijas. Además, diversos docentes y directores

y directoras de escuelas rurales costarricenses no poseen nociones sobre el uso de aparatos tecnológicos, o estas son muy deficitarias, y albergan una escasez de recursos tecnológicos (Miranda-Calderón & Rosabal-Vitoria, 2018). Según Donkoh et al. (2023), en Ghana, los servicios de Internet no afectan significativamente a la calidad de la educación en los entornos rurales, y las instalaciones de Internet no tienen un efecto estadísticamente significativo en las escuelas rurales, puesto que existe una débil incursión del Internet en dichos centros educativos.

En lo concerniente a la brecha tecnológica y digital del estudiantado de escuelas rurales y urbanas, en China esta se visualiza, principalmente, en términos de *hardware* básico (Hu et al., 2022). Así, en el reparto de recursos, en los diferentes estudios se hallaron diferencias. Peterson et al. (2020) puntualizan que, en Estados Unidos, los asesores tecnológicos educativos trabajaron de forma diligente para incorporar a aquellas familias que no se habían conectado digitalmente a las aplicaciones y comunicaciones, y se distribuyeron tabletas y ordenadores portátiles a las familias que no disponían de uno. En esa misma línea, Wang et al. (2021) señalan que las escuelas chinas estudiadas brindaron ordenadores a las familias que los necesitaban, y se invitó a diversas empresas a donar teléfonos, pero, pese a ello, fue inviable garantizar a todo el estudiantado el acceso a la formación en línea. Por ello, se sugirió que se abriera la programación de la televisión para impartir las clases al alumnado a través de la misma, aunque muchos de ellos y ellas no participaban, ya que carecían de interactividad, y no se contemplaban los diversos niveles de habilidad del estudiantado. En cambio, Sehlako (2023) manifiesta que en las tres escuelas sudafricanas de su investigación no se distribuyeron recursos de forma equitativa.

Concomitantemente, se percibió una financiación inestable para la adquisición y uso de la tecnología, así como un mantenimiento atrasado y apoyo limitado, reflejo de la posición vulnerable y la falta de recursos en las zonas rurales estadounidenses (Wargo et al., 2021). Además, no se consideran las realidades limitadas respecto al uso de las tecnologías en estos contextos cuando se toman en consideración soluciones tecnológicas para un mayor acceso y calidad de la educación.

Respecto a la equidad educativa de género, en Sudáfrica, China, Burkina Faso, Nepal y Tanzania, se observan grandes diferencias en el acceso y continuación en la educación entre hombres y mujeres (De Klerk & Palmer, 2021; Hao et al., 2021; Jabbarian et al., 2022; Langer et al., 2019; Vuzo, 2018). En algunos lugares como China, las mujeres han sido privadas de la educación, ya que provenían de familias con bajos recursos y estas estimaban que era primordial la educación de sus hijos varones (Hao et al., 2021). Además, muchas familias chinas, burkineses y nepalíes se negaban a continuar sufragando los gastos educativos de sus hijas, ya que orientaban su futuro a las labores domésticas, generando un abandono precoz de la educación (Hao et al., 2021; Jabbarian et al., 2022; Langer et al., 2019), que,

en diversas ocasiones, en Tanzania, también era debido a matrimonios y embarazos prematuros (Vuzo, 2018). Por el contrario, a los hombres burkineses y nepalíes se les brindaban más oportunidades educativas y laborales (Jabbarian et al., 2022; Langer et al., 2019).

Igualmente, se señala que, en China, el género es predictor negativo del rendimiento académico en matemáticas de los niños, lo que significa que las niñas tienden a tener puntuaciones más bajas. Esto se expone que puede deberse a que sean percibidas como débiles en matemáticas por los estereotipos de género y a las autopercepciones de las propias niñas sobre su valía, desempeño y capacidad en ciertas disciplinas como las STEM (Shi et al., 2021).

En cuanto a la equidad educativa territorial, Story et al. (2023) exponen que algunos estudiantes de escuelas rurales estadounidenses se enfrentan a diversas barreras territoriales que les impiden poder participar en distintas actividades realizadas fuera de su área. En algunos casos, para poder asistir a salidas escolares, han de desplazarse y no disponen de la financiación necesaria para subvencionar el desplazamiento. Igualmente, Tuters (2015) señala que el alumnado canadiense carece de acceso a experiencias cosmopolitas, tales como visitar museos o galerías de arte. Ello conlleva que el estudiantado rural sea más ingenuo que el urbano.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática de la literatura analizó internacionalmente 51 artículos en revistas de alto impacto, WOS y Scopus, en la última década, entre los años 2014 y 2023, y que abordasen las variables de escuela rural, equidad y liderazgo educativo, tres aspectos sumamente diversos y fundamentales para el alumnado rural.

En lo que respecta al primer ámbito de investigación, la mayoría de las investigaciones se encuentran indexadas en ambas bases de datos (WOS y Scopus) (Aylward et al., 2021; Luo et al., 2022; Sehlako, 2023; Slaughter et al., 2019), lo que refleja la relevancia e impacto de las mismas. De igual modo, se observa un incremento exponencial de las publicaciones sobre el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural a partir de los años 2020 (González-Alvarado et al., 2020; Zheng, 2020) y 2021 (Aylward et al., 2021; Washington, 2021). Ello se debe a la pandemia por la COVID-19 y a la necesidad de estudiar las consecuencias que esta tuvo en la educación, enfatizando en la brecha digital existente en la escuela rural, en comparación con la urbana. Además, predominan las investigaciones desarrolladas en Estados Unidos (Plein, 2022; Story et al., 2023) y China (Hu et al., 2022; Yu et al., 2023), siendo los continentes de ambos países, América y Asia, los que mayor número de estudios al respecto albergan. Esto evoca la necesidad de

brindar una mayor importancia científica y formativa, así como política, esenciales para el desarrollo de las dos primeras, de la escuela rural.

Respecto al método de las investigaciones, la mayoría abordan un método cualitativo (Sehlako, 2023; Yu et al., 2023), y son las entrevistas el principal instrumento que emplean para la recogida de datos de las mismas (Image, 2023; Silva, 2023), lo que manifiesta la necesidad de profundizar en cada contexto, en lugar de generalizar. Sin embargo, destaca que nueve estudios no explicitan qué metodología han empleado. Además, predominan diversos miembros de las comunidades educativas como muestra de los estudios (Silva, 2023; Washington, 2021).

En cuanto al nivel educativo, las etapas en las que se desarrollan más estudios son Primaria y Secundaria (Cerdá, 2017; Image, 2023), dado que son los principales niveles educativos que se hallan en los contextos rurales. Análogamente, la educación es la disciplina científica a la que se asocian la mayoría de las investigaciones estudiadas (Bolaji et al., 2019; MnCube et al., 2023).

Asimismo, en lo que respecta a la escuela rural, se destacan los fuertes vínculos entre la escuela y la comunidad (Plein, 2022; Rangarajan et al., 2023; Silva, 2023; Sutherland et al., 2022), lo cual también se había observado en los estudios previos expuestos (Abascal et al., 2023; Abós et al., 2021). Igualmente, en los estudios analizados en la revisión sistemática se denota una excesiva rotación docente y falta de formación por parte del profesorado para trabajar en contextos rurales (Aylward et al., 2021; Wargo et al., 2021), lo cual también se apreciaba en las investigaciones de Chaparra y Santos (2018) y Lupión y Gallego (2017). Además, en el estudio de Joyce et al. (2014) se reconoce que en Sudáfrica la educación multigrado supone la posibilidad de acceder a una educación básica para muchos niños y niñas, tal y como se puntualizaba previamente (Abós et al., 2021), ya que la escuela rural acoge a toda la diversidad del territorio.

Igualmente, en los estudios analizados, Gajardo-Espinoza y Torrego-Egido (2023), Oldham et al. (2020) y Yang et al. (2018) defienden la necesidad de un liderazgo compartido y horizontal, en el que todos los miembros de la comunidad son indispensables para promover la equidad. Esto también concuerda con lo que sustentaban Abascal et al. (2024) y Hsieh et al. (2023), quienes defendían la necesidad de un liderazgo compartido y transformacional, con el propósito de la mejora de la calidad educativa, para alcanzar un liderazgo educativo rural de éxito.

Respecto a la equidad, en las investigaciones estudiadas se vislumbran inequidades interculturales, tecnológicas, de género y territoriales. En el plano intercultural, se observan discrepancias, ya que Aylward et al. (2021) y Washington (2021) señalan discriminaciones raciales y exclusión de oportunidades al alumnado indígena o de color. Esto se vislumbraba previamente en las investigaciones de Morales-Romo (2023), quien apunta que el incremento de movimientos migratorios

imposibilita la igualdad de oportunidades entre el alumnado, y de Ancheta-Arrabal (2019), quien puntualizaba el surgimiento de nuevas desigualdades relativas al lugar de procedencia. Por el contrario, se ha observado que en algunos lugares el alumnado inmigrante perteneciente es tratado como uno más de la comunidad, lo que no ocurre con los recién llegados (Sutherland et al., 2022).

Respecto a lo tecnológico, en algunos países se aprecian dificultades para acceder a dispositivos e Internet, lo cual se equipara con lo que apuntaba Morales-Romo (2023), aunque este señalaba que las escuelas rurales poseen equipamientos más deficitarios, albergan mejores competencias y un elevado potencial debido a las bajas ratios. En lo relativo a la equidad de género, tanto en las investigaciones analizadas (Hao et al., 2021; Vuzo, 2018) como en las abordadas anticipadamente (Danke y Mun, 2012; Xuemin & Zhenhua, 2019), se remarcen las desigualdades en el acceso a la educación entre hombres y mujeres en algunos países subdesarrollados, en los que las familias carecen de recursos económicos. Igualmente, se destaca la inequidad territorial del alumnado rural respecto a sus homólogos urbanos, tanto en las publicaciones revisadas (Tuters, 2015), como en las abordadas previamente (Martínez, 2021).

Las limitaciones de la investigación pueden sustentarse en que las búsquedas se realizaron en dos bases de datos internacionales, y únicamente se abordó la equidad intercultural, tecnológica, de género y territorial. Además, los artículos revisados están escritos en inglés o español, por lo que no hay diversidad lingüística ni geográfica, ya que la mayoría de estudios se desarrollan en Estados Unidos y China. Paralelamente, esta investigación aborda la interrelación entre tres grandes temas, muy investigados por separado, pero no así la interconexión entre los mismos como en este estudio se ha pretendido hacer, por lo que las numerosas investigaciones halladas no permiten comparar los hallazgos realizados.

Para futuras líneas de investigación, sería conveniente emplear más bases de datos y analizar otras inequidades o abordar las analizadas comparándolas entre países o regiones de un mismo país. Así como contrastar este estudio con revisiones bibliográficas anteriores y posteriores, para vislumbrar si ha habido una evolución o involución de la equidad en estos contextos, o realizar un análisis bibliométrico detallado. Igualmente, sería deseable desarrollar en futuros estudios un mayor análisis en profundidad de las tensiones de prevalencia geográfica de los estudios, los métodos y técnicas de investigación. Además, resultaría notorio poder desempeñar estudios de caso más profundos con los que poder estudiar de forma concreta liderazgos educativos rurales de éxito para alcanzar una equidad educativa en diversos países, tanto desarrollados como subdesarrollados. La presente investigación pone de manifiesto las inequidades educativas existentes en los entornos rurales a nivel mundial, por lo que sería deseable que los gobiernos enfatizaran en las necesidades que hay en estos contextos, ya que gran parte de esa

falta de igualdad de oportunidades también afecta a otros ámbitos vitales. Por ello, se requieren políticas educativas rurales específicas que contribuyan a suplir estas disparidades.

Con la presente investigación, se ha realizado una exhaustiva revisión internacional sobre el liderazgo educativo para la equidad en la escuela rural, aportando una visión global. Además, se ha puesto en valor la escuela rural, un tipo de organización educativa con gran arraigo en el territorio y que facilita la formación en contextos aislados. Paralelamente, se ha ensalzado el liderazgo educativo, clave en la organización escolar y en el devenir presente y futuro del alumnado, el cual tiene como objetivo la calidad educativa. Asimismo, se ha destacado la equidad educativa, fundamental en la mejora de la educación para frenar políticas neoliberales y promover la justicia social. Por ello, con esta investigación no solo se ha ahondado en tres elementos claves en la educación del alumnado rural, sino que se han puesto en valor y se han analizado para poder lograr una educación y una sociedad más equitativa y justa, en la que toda la sociedad, como miembros de la comunidad educativa, lidere la mejora educativa para, así, lograr una educación de calidad y equidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas de la justificación de la literatura

- Abascal, E., Álvarez-Álvarez, C., & Gutiérrez, E. (2024). El liderazgo en centros rurales para movilizar las relaciones con la comunidad. *Revista Fuentes*, 26(2), 159-170. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2024.23990>
- Abós, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J., & Rubio, P. (2021). *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible*. Graó.
- Ancheta-Arrabal, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1710>
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. Praxis
- Boix, R., & Domingo, L. (2021). Aula multigrado y aprendizaje entre edades. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 109-132). Graó
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Carrete-Marín, N., Boix, R., & Buscà, F. (2023). Repensando la escuela rural como refugio e impulso de la dimensión territorial. *Temps d'Educació*, 66, 277-293. <https://doi.org/10.1344/TempsEducacio2024.66.16>

- Chaparro, F., & Santos, M. (2018). Competencias docentes para la escuela rural en la formación inicial. Análisis de resultados de un estudio multicaso. *Education, Sport, Health and Physical Activity (ESHPA): International Journal*, 2(2), 177-191. <http://hdl.handle.net/10481/51755>
- Danke, L., & Mun C, T. (2012). Household decisions and gender inequality in education in rural China. *China: An International Journal*, 1(2), 224-248. <https://doi.org/10.1142/S0219747203000153>
- Domingo, J. (2019). Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico. *Revista mexicana de investigación educativa*, 24(82), 897-911. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062838012>
- Domingo, L., Boix, R., & Abós, A. (2021). Aprender del territorio. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 109-132). Graó
- Echavarría-Grajales, C. V., Vanegas-García, J. H., & González-Meléndez, L. (2021). La educación rural en clave de equidad y paz. *Equidad & Desarrollo*, (37), 145-167. <https://doi.org/10.19052/eq.vol1.iss37.7>
- Gento Palacios, S., González-Fernández, R., & Silfa Sención, H. O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. *Revista Complutense de Educación*, 31(4), 485-495. <https://doi.org/10.5209/rced.65635>
- Gutiérrez, M. M. (2019). Necesidades formativas del profesorado de educación infantil para la atención a la diversidad de colegios rurales agrupados. *Revista Prisma Social*, (25), 103-125. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2683>
- Hsieh, C. C., Gunawan, I., & Li, H. C. (2023). Una revisión bibliométrica de la investigación sobre liderazgo educativo: Mapeo científico de la literatura de 1974 a 2020. *Revista de Educación*, 401, 293-324. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-592>
- Juan, H. (2018). A comparative research on difference and its trend of education between genders and between urban and rural areas. *Education Science*, 34(01), 20-25. <https://acortar.link/IOeXZp>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27-42. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Leiva-Guerrero, M. V., Loyola, C., & Halim, R. (2022). Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(45), 149-167. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.008>
- Lorenzo, J. (2021). Organización, gobernanza y liderazgo en la escuela rural. En P. Abós, R. Boix, L. Domingo, J. Lorenzo y P. Rubio (Eds.), *El reto de la escuela rural. Hacer visible lo invisible* (pp. 79-108). Graó.
- Lupión, T. L., & Gallego, M. M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica*

- Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.244931>
- Martínez, D. (2021). *Ecosistemas territoriales de aprendizaje en España: el papel del territorio en la eficacia y la equidad educativas* [Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá]. <https://bitly.cx/hfby>
- Martínez-Celorrio, X. (2019). Innovación y equidad educativa. El derecho a aprender como prioridad transformadora. Ediciones Octaedro.
- Meza, M. C., Ortega, C. F., & Cobela, J. F. (2022). Tendencias investigativas sobre liderazgo y dirección escolar. Revisión sistemática de la producción científica. *Revista Fuentes*, 24(2), 234-247. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19797>
- Montes, E., Cerezo, Y., & Romero, A. (2020). Eficiencia y equidad espacial como principios para la planificación territorial de los establecimientos educativos: Análisis de la educación primaria al sureste del municipio Maracaibo, Venezuela. *Anuario de la División Geografía* (14), 1-17. <http://dx.doi.org/10.30972/geo.19375833>
- Morales-Romo, N. (2023). Equidad educativa en contextos rurales: mitos y realidades. En Morales Morgado, E. (Eds.), *Interculturalidad, inclusión y equidad en educación* (pp. 43-50). Ediciones Univesidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/0AQ03214350>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pascual, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso. Revista de Educación*, (29). <https://doi.org/10.58265/pulso.4942>
- Pérez-Escamilla, R. P., Rizzoli-Córdoba, A., Alonso-Cuevas, A., & Reyes-Morales, H. (2017). Avances en el desarrollo infantil temprano: desde neuronas hasta programas a gran escala. *Boletín Médico del Hospital Infantil de México*, 74(2), 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.bmhmx.2017.01.007>
- Priego, L., & Castro, M. E. (2021). Equidad y escuelas multigrado: ¿ruptura o continuidad de la política educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios educativos*, 51(1), 177-203. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.1.267>
- Qi, X. (2015). Trend of gender equalization in education attainment and its heterogeneity among different families. *Youth Studies*, (5), 59-68.
- San Pedro, M. B., & López, I. (2017). El profesorado de Ciencias Sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos. *Aula Abierta*, 45, 33-40. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.45.2017.33-40>

- Sicilia, G., & Simancas, R. (2023). Eficiencia y equidad educativa en España: un análisis comparativo a nivel regional. *Hacienda Pública Española*, (245), 7-33. <https://dx.doi.org/10.7866/HPE-RPE.23.2.1>
- Xuemin, Z., & Zhenhua, W. (2019). Multidimensional measurement and comparison of gender equality in education. *Education & Economy*, (1), 16–24. <https://doi.org/10.3969/j.issn.1003-4870.2019.01.003>

Referencias bibliográficas de los estudios de la revisión sistemática de la literatura

- Aylward, A., Barrio, B., & Kramarczuk Voulgarides, C. (2021). Exclusion from educational opportunity in diversifying rural contexts. *Rural Sociology*, 86(3), 559-585. <https://doi.org/10.1111/ruso.12381>
- Ayscue, J. B., & Uzzell, E. M. (2022). How teachers and leaders facilitate integration in a two-way dual language immersion program. *Teachers College Record*, 124(1), 87-110. <https://doi.org/10.1177/01614681221086109>
- Bolaji, S. D., Campbell-Evans, G., & Gray, J. R. (2019). Management of universal basic education policy in the villages in Nigeria. *Australian and International Journal of Rural Education*, 29(3), 76-91. <https://doi.org/10.47381/aijre.v29i3.219>
- Cerdá, J. M. (2017). Las desigualdades educativas en Mendoza en la primera mitad del siglo XX. *Historia Caribe*, 12(31), 127-158. <https://doi.org/10.15648/hc.31.2017.5>
- Chitpin, S., & Karoui, O. (2021). Culturally responsive pedagogy: A Canadian perspective. *Journal of Higher Education Policy and Leadership Studies*, 2(1), 45-62. <https://doi.org/10.29252/johepal.2.1.45>
- De Klerk, E. D., & Palmer, J. M. (2021). Resetting education priorities during COVID-19: Towards equitable learning opportunities through inclusion and equity. *Perspectives in Education*, 39(1), 12-28. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.2>
- DeMatthews, D., Reyes, P., Solis Rodriguez, J., & Knight, D. (2023). Principal perceptions of the distance learning transition during the pandemic. *Educational Policy*, 37(3), 653-675. <https://doi.org/10.1177/08959048211049421>
- Donkoh, R., Lee, W. O., Aphoto, A. T., Donkor, J., Twerefoo, P. O., Akotey, M. K., & Ntim, S. Y. (2023). Effects of educational management on quality education in rural and urban primary schools in Ghana. *Heliyon*, 9(11). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e21325>
- Edwards, G., & Peruma, J. (2017). Enacting social justice in education through spiritual leadership. *Koers*, 82(3), 1-14. <https://doi.org/10.19108/koers.82.3.2329>
- English, J. L., Keinonen, T., Havu-Nuutinen, S., & Sormunen, K. (2022). A study of Finnish teaching practices: How to optimise student learning and how to teach

- problem solving. *Education Sciences*, 12(11), 821. <https://doi.org/10.3390/educsci12110821>
- Fikuree, W., Shiyama, A., Muna, A., Naseer, B., & Mohamed, Z. (2021). Challenges to education from the Covid-19 pandemic: A SIDS perspective with special reference to the situation in the Maldives. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 20(2), 5-22.
- Gajardo Espinoza, K., & Torrego-Egido, L. (2023). Dialogues, actions and discourses of a rural head teacher and an ethnographer in search of a fairer and more inclusive school. *Ethnography and Education*, 18(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/17457823.2022.2108329>
- González-Alvarado, F., Acosta-Ballester, I., Artavia-Aguilar, C. V., Calderón-Ramírez, G., Chaverri-Chaves, P., Cruz-Arroyo, E., ... & Solano-Alpíza, J. (2020). "Critical Balance of Baccalaureate National Tests in High School as a Students' Knowledge Certification Tool" Core Findings. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 231-252. <https://doi.org/10.15359/ree.24-1.13>
- Hallinger, P., & Liu, S. (2016). Leadership and teacher learning in urban and rural schools in China: Meeting the dual challenges of equity and effectiveness. *International journal of educational development*, 51, 163-173. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.10.001>
- Hao, J., Zhang, P., & Yu, W. (2021). Gender differences in rural education in China. *Asian Journal of Women's Studies*, 27(1), 66-86. <https://doi.org/10.1080/12259276.2021.1893924>
- Heinrich, C. J., Darling-Aduana, J., & Martin, C. (2020). The potential and prerequisites of effective tablet integration in rural Kenya. *British Journal of Educational Technology*, 51(2), <https://doi.org/498-514>. [10.1111/bjet.12870](https://doi.org/10.1111/bjet.12870)
- Hu, Y., Nie, J., & Gu, X. (2022). From equity of opportunity to equity of development: a comparative analysis of large-scale online education in urban and rural K-12 Schools in China during COVID-19. *Chinese Education & Society*, 55(6), 419-437. <https://doi.org/10.1080/10611932.2023.2213602>
- Image, F. (2023). Challenges of Catholic educación popular in Latin America and a case study of Ignatian educación popular in a deprived rural region of Ecuador. *International Studies in Catholic Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/19422539.2023.2171629>
- Jabbarian, J., Werner, L. K., Kagoné, M., Lemp, J. M., McMahon, S., Horstick, O., ... & De Neve, J. W. (2022). "It's the poverty"—Stakeholder perspectives on barriers to secondary education in rural Burkina Faso. *Plos One*, 17(11), e0277822. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277822>
- Joyce, T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531-536. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n1p531>

- Knutas, A. (2017). Nordic education policy in retreat neoliberal economic rationalization and the rural school. *Policy Futures in Education*, 15(6), 695-712. <https://doi.org/10.1177/1478210317716307>
- Langer, J. A., Ramos, J. V., Ghimire, L., Rai, S., Kohrt, B. A., & Burkey, M. D. (2019). Gender and child behaviour problems in rural Nepal: differential expectations and responses. *Scientific reports*, 9(1), 7662. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-43972-3>
- Li, Z., & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>
- Luo, H., Zuo, M., & Wang, J. (2022). Promise and reality: Using ICTs to bridge China's rural-urban divide in education. *Educational technology research and development*, 70(3), 1125-1147. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10118-8>
- Merchant, B., Johansson, O., & Årlestig, H. (2019). Welcome and välkommen school administrators in the US and Sweden responds to unexpected numbers of refugees in their rural communities, 23(1), 41-56. *International Journal of Leadership in Education*. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1629630>
- Mestry, R., & Ndhlovu, R. (2014). The implications of the National Norms and Standards for School Funding policy on equity in South African public schools. *South African Journal of Education*, 34(3), Article 934
- Miranda-Calderón, L. A., & Rosabal-Vitoria, S. (2018). La gestión directiva en escuelas unidocentes y dirección 1: Un desafío para alcanzar la equidad educativa en contextos rurales de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 198-227. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.10>
- Mncube, D. W., Ngema, T. N., & Mkhasibe, R. G. (2023). Innovative Approaches to Curriculum Management for Sustainable Resources Allocation and the Maintenance of Infrastructure. *Towards Innovative Ways of Managing Curriculum in Rural Secondary Schools in the Twenty-First Century*, 23, 25. https://doi.org/10.1163/9789004543430_003
- Nguyen, C. D., & Ha, X. (2023). 'Even studying higher, we just end up with earning a living by picking coffee cherries': challenges to educational equity for ethnic minority students in Vietnam. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(6), 967-985. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1976622>
- Nkwiya, R. C., & Brock-Utne, B. (2022). Difficulties Teachers Face When Using an Unfamiliar Language in Rural Lower Primary Classes in Tanzania. *Educational Practice and Theory*, 44(2) 55-73. <https://doi.org/10.7459/ept/44.2.06>
- Oldham, A. N., Flood, L. D., & Angelle, P. S. (2020). Support for marginalized children: influences of micro and meso contexts on socially just principal practices. *NASSP Bulletin*, 104(4), 292-313. <https://doi.org/10.1177/0192636520976865>

- Peng, W. J., McNess, E., Thomas, S., Wu, X. R., Zhang, C., Li, J. Z., & Tian, H. S. (2014). Emerging perceptions of teacher quality and teacher development in China. *International journal of educational development*, 34, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.04.005>
- Peterson, L., Scharber, C., Thuesen, A., & Baskin, K. (2020). A rapid response to COVID-19: One district's pivot from technology integration to distance learning. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 461-469. <https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0131>
- Plein, C. (2022). Local response to forced adaptation challenges: Lessons from a post-flooding school rebuilding controversy. *Journal of Applied Social Science*, 16(1), 70-87. <https://doi.org/10.1177/19367244211003472>
- Ramirez, M. R., Gower, A. L., Brown, C., Nam, Y. S., & Eisenberg, M. E. (2023). How do schools respond to biased-based bullying? A qualitative study of management and prevention strategies in schools. *School mental health*, 15(2), 508-518. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09565-8>
- Rangarajan, R., Grove, C., Sharma, U., & Odier-Guedj, D. (2023). A tapestry of multiple perspectives: Contextualising inclusive education through the study of a rural government school in Uttarakhand, India. *International Journal of Educational Research*, 119, 102160. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102160>
- Sehlako, N., Chibambo, M. I., & Divala, J. J. (2023, October). The Fourth Industrial Revolution in South Africa's basic education: a search for cogent curriculum justice. *Frontiers in Education*, 8, 1209511. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1209511>
- Shi, J., Li, L., Wu, D., & Li, H. (2021). Are only children always better? Testing the sibling effects on academic performance in rural Chinese adolescents. *Children and Youth Services Review*, 131, 106291. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106291>
- Silva, S. M. (2023). Local knowledge integrated in learning experiences: The case of schools and communities from rural border regions of the mainland Portugal. *Australian and International Journal of Rural Education*, 33(2), 50-66.
- Slaughter, Y., Lo Bianco, J., Aliani, R., Cross, R., & Hajek, J. (2019). Language programming in rural and regional Victoria: Making space for local viewpoints in policy development. *Australian Review of Applied Linguistics*, 42(3), 274-300. <https://doi.org/10.1075/aral.18030.sla>
- Story, T., Powell, R. B., Baldwin, E., Baldwin, R. F., & Dertien, J. S. (2024). Assessing barriers to participation in environmental education field trips in the Congaree Biosphere Reserve. *Environmental Education Research*, 30(6), 964-986. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2246697>
- Sutherland, D., McHenry-Sorber, E., & Willingham, J. N. (2022). Just southern: Navigating the social construction of a rural community in the press for

- educational equity. *The Rural Educator*, 43(1), 37-53. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v43i1.1212>
- Tuters, S. (2015). Conceptualising diversity in a rural school. *International Journal of Inclusive Education*, 19(7), 685-696. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.964573>
- Vuzo, M. (2018). Towards achieving the sustainable development goals: Revisiting language of instruction in Tanzanian secondary schools. *International Review of Education*, 64(6), 803-822. <https://doi.org/10.1007/s11159-018-9740-z>
- Wang, J., Yang, Y., Li, H., & van Aalst, J. (2021). Continuing to teach in a time of crisis: The Chinese rural educational system's response and student satisfaction and social and cognitive presence. *British Journal of Educational Technology*, 52(4), 1494-1512. <https://doi.org/10.1111/bjet.13129>
- Wargo, E., Carr Chellman, D., Budge, K., & Canfield Davis, K. (2021). On the digital frontier: Stakeholders in rural areas take on educational technology and schooling. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(2), 140-158. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1760753>
- Washington, S. A. (2021). An indigenous community's fight for cultural continuity and educational equity with/in and against a New England school district. *Teachers College Record*, 123(12), 3-37. <https://doi.org/10.1177/01614681211070863>
- Yang, X., Shen, A., Han, Y., & Cao, D. (2018). Promoting Equitable Quality of Early Childhood Education in Rural and Urban China: A Case Study of Rural-Urban Continuum Model. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20 (Sp. Ed. 3), 259-282. <https://doi.org/10.15516/cje.v20i0.3039>
- Yu, B., Guo, W. Y., Huang, Y., Hu, Y., & Jia, M. (2023). How did the COVID-19 pandemic exacerbate the digital divide at secondary education: the case of two Chinese schools. *Educational Studies*, 59(5-6), 504-521. <https://doi.org/10.1080/00131946.2023.2274345>
- Yuxiao, W., & Chao, H. (2017). School socioeconomic segregation and educational expectations of students in China's junior high schools. *Social Sciences in China*, 38(3), 112-126. <https://doi.org/10.1080/02529203.2017.1339449>
- Zheng, H. (2020). Stakeholder perceptions on the role of school inspection standards in demonstrating education quality in China. *Quality Assurance in Education*, 28(2), 105-121. <https://doi.org/10.1108/QAE-09-2019-0093>

