

Formación continua del docente rural y producción de textos

Continuous training of rural teachers and text production

Formação Continuada do Docente Rural e Produção de Textos

Fecha de presentación: 18/11/2025, Fecha de Aceptación: 16/12/2025, Fecha de publicación: 01/01/2026



 **Ana Leidys Suárez-Sánchez**

E-mail: anays@dpe.sc.rimed.cu

Orcid: <https://orcid.org/0000/0004-2700-600x>

 **Adia Gell-Labañino**

E-mail: adiagell876@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3212-9672>

 **Olmides Frometa-Díaz**

E-mail: frometa@dpe.sc.rimed.cu

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2300-500x>

Universidad de Oriente. Santiago de Cuba, Cuba

Cita sugerida (APA, séptima edición)

Suárez-Sánchez, A. L., Gell-Labañino, A., & Frometa-Díaz, O. (2026). Formación continua del docente rural y producción de textos. *Revista Ciencia & Sociedad*, 6(1), 105-118.

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar la literatura académica reciente sobre la formación continua del docente rural y su relación con la producción de textos, identificando enfoques teóricos, tendencias investigativas, brechas y desafíos que inciden en la profesionalización docente en contextos caracterizados por desigualdades territoriales. La investigación se desarrolló mediante una metodología documental de carácter narrativo-integrativo, que permitió sistematizar estudios conceptuales, normativos y empíricos publicados entre 2000 y 2025 en bases de datos científicas, informes institucionales y repositorios académicos. El procedimiento de análisis incluyó la identificación, selección y categorización del corpus, seguido de una síntesis interpretativa orientada a comprender el fenómeno desde una perspectiva cualitativa. Los resultados evidenciaron una transición desde modelos tradicionales de formación hacia enfoques situados, colaborativos y reflexivos que reconocen la escuela rural como espacio formativo, aunque persisten limitaciones asociadas a la conectividad, la infraestructura, la sostenibilidad de los programas y la disponibilidad de acompañamiento pedagógico. Asimismo, se constató que la producción de textos constituye una competencia clave para el desarrollo profesional docente, pero continúa siendo un componente poco atendido en la formación inicial y continua, especialmente en territorios rurales con menor acceso a recursos. Se concluye que la formación docente rural enfrenta desafíos estructurales que requieren políticas educativas contextualizadas y sostenibles, así como investigaciones

Formación continua del docente rural y producción de textos

longitudinales que fortalezcan el reconocimiento del territorio rural como espacio legítimo de producción de conocimiento pedagógico.

Palabras clave: docencia rural, formación continua, producción de textos, profesionalización docente

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze recent academic literature on the continuous training of rural teachers and its relationship with text production, identifying theoretical approaches, research trends, gaps, and challenges that influence teacher professionalization in contexts characterized by territorial inequalities. The research was conducted through a documentary and narrative-integrative methodology, which made it possible to systematize conceptual, normative, and empirical studies published between 2000 and 2025 in scientific databases, institutional reports, and academic repositories. The analytical procedure included the identification, selection, and categorization of the corpus, followed by an interpretive synthesis aimed at understanding the phenomenon from a qualitative perspective. The results showed a transition from traditional training models toward situated, collaborative, and reflective approaches that recognize the rural school as a training space, although limitations associated with connectivity, infrastructure, program sustainability, and availability of pedagogical support persist. It was also found that text production constitutes a key competence for teacher professional development, yet it remains a scarcely addressed component in initial and continuous training, particularly in rural territories with limited access to resources. It is concluded that rural teacher training faces structural challenges that require contextualized and sustainable educational policies, as well as longitudinal research that strengthens the recognition of rural territory as a legitimate space for pedagogical knowledge production.

Keywords: rural teaching, continuous training, text production, teacher professionalization

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar a literatura acadêmica recente sobre a formação continuada do docente rural e sua relação com a produção de textos, identificando abordagens teóricas, tendências investigativas, lacunas e desafios que incidem na profissionalização docente em contextos caracterizados por desigualdades territoriais. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma metodologia documental de caráter narrativo-integrativo, que permitiu sistematizar estudos conceituais, normativos e empíricos publicados entre 2000 e 2025 em bases científicas, relatórios institucionais e repositórios acadêmicos. O procedimento analítico incluiu a identificação, seleção e categorização do corpus, seguido de uma síntese interpretativa orientada para compreender o fenômeno sob uma perspectiva qualitativa. Os resultados evidenciaram uma transição de modelos tradicionais de formação para enfoques situados, colaborativos e reflexivos que reconhecem a escola rural como espaço formativo, embora persistam limitações associadas à conectividade, infraestrutura, sustentabilidade dos programas e disponibilidade de acompanhamento pedagógico. Constatou-se também que a produção de textos constitui uma competência chave para o desenvolvimento profissional docente, porém continua sendo pouco abordada na formação inicial e continuada, especialmente em territórios rurais com menor acesso a recursos. Conclui-se que a formação docente rural enfrenta desafios estruturais que requerem políticas educacionais contextualizadas e sustentáveis, bem como pesquisas longitudinais que fortaleçam o reconhecimento do território rural como espaço legítimo de produção de conhecimento pedagógico.

Palavras-chave: docência rural, formação continuada, produção de textos, profissionalização docente

INTRODUCCIÓN

La educación rural ha sido históricamente atravesada por desigualdades estructurales relacionadas con el acceso a recursos, la infraestructura escolar y la pertinencia curricular para territorios con dinámicas socioculturales particulares. En este contexto, la escuela rural sostiene el desafío de articular saberes comunitarios con conocimientos disciplinares, lo que implica repensar tanto los enfoques pedagógicos como las mediaciones didácticas. De acuerdo con De Souza y Antunes-Rocha (2025), los avances recientes en la educación rural están vinculados a la capacidad de contextualizar el conocimiento y construir puentes entre la enseñanza formal y el entorno territorial, especialmente en áreas como las ciencias. Esta contextualización favorece procesos formativos más situados y críticos, fortaleciendo la identidad comunitaria y la participación educativa.

Por otro lado, el enfoque curricular se ha convertido en un campo central dentro del debate sobre la educación rural, debido a que la escuela no solo reproduce contenidos, sino que negocia sentidos culturales y formas de vida. En el caso colombiano, Ramírez Rincón (2024) sostiene que el currículo rural emerge como un espacio en disputa donde se problematizan los modelos educativos tradicionales y se busca institucionalizar propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad y las prácticas territoriales. Estas discusiones curriculares evidencian tensiones entre políticas nacionales y necesidades locales, así como la urgencia de avanzar hacia marcos curriculares flexibles que valoren la ruralidad como categoría pedagógica, social y cultural.

Las brechas formativas entre contextos rurales y urbanos se manifiestan en diferentes dimensiones, incluyendo el desarrollo de habilidades cognitivas, el acceso a recursos educativos y las oportunidades de acompañamiento pedagógico. Dichas diferencias tienden a profundizarse cuando existen desigualdades estructurales en infraestructura, planta docente, conectividad y disponibilidad de materiales de apoyo. En un estudio comparativo realizado en Ecuador, Mendoza-Figueroa et al. (2025) evidenciaron que los estudiantes rurales presentan niveles más bajos de pensamiento crítico en relación con sus pares urbanos, lo que sugiere que las condiciones territoriales inciden en el desarrollo de competencias académicas clave. Estas brechas no solo afectan el rendimiento, sino también los procesos de permanencia y culminación educativa.

Además de las diferencias en habilidades cognitivas, se observan brechas significativas en el desarrollo profesional docente, especialmente vinculadas a la competencia digital, la actualización pedagógica y el acceso a capacitaciones. En una investigación realizada en la provincia de Córdoba (España), Ramírez Viana (2022) identificó la existencia de una brecha en la Competencia Digital Docente entre zonas rurales y urbanas, atribuida principalmente a factores como el acceso a recursos tecnológicos, la oferta formativa y la disponibilidad de redes institucionales de apoyo. Estos hallazgos reflejan que el territorio continúa siendo un eje condicionante del desarrollo profesional del docente, lo que repercute directamente en la calidad del aprendizaje de los estudiantes rurales.

La formación continua del profesorado ha adquirido creciente relevancia en América Latina como estrategia para mejorar la calidad educativa y atender transformaciones curriculares, tecnológicas y socioculturales. Desde una perspectiva de política pública, la formación docente deja de ser un complemento opcional para constituirse en una obligación institucional que busca sostener trayectorias profesionales más estables y competentes. En el caso chileno, Cares (2024) señala que la evolución de las políticas públicas en torno a la formación continua refleja un tránsito desde enfoques asistenciales hacia modelos articulados con estándares profesionales, lo que evidencia la intención estatal de fortalecer la capacidad docente a lo largo de su carrera. Esta visión institucional reconoce que la actualización permanente es un componente clave del desarrollo profesional.

Asimismo, la formación continua no solo es un tema de política educativa, sino también una práctica profesional asociada al incremento de la empleabilidad y la estabilidad laboral. En este

sentido, Herrador (2006) plantea que la formación profesional se configura como un instrumento de estabilidad pública, pues dota a los trabajadores de mejores condiciones para enfrentar los cambios del sistema productivo y educativo. Bajo esta lógica, la formación continua opera como un mecanismo de profesionalización que permite a los docentes ampliar repertorios pedagógicos, incorporar nuevas metodologías y responder a demandas emergentes del sistema escolar. Esto resulta particularmente relevante en contextos rurales, donde la actualización docente impacta directamente en la equidad formativa y el acceso a oportunidades educativas.

La producción de textos constituye una competencia central en la actividad docente, pues sostiene procesos de planificación, evaluación, comunicación académica y construcción de saberes. Escribir no solo implica dominio lingüístico, sino también capacidad de reflexionar sobre la práctica, sistematizar experiencias y producir conocimiento pedagógico. En un estudio sobre saberes docentes relacionados con la escritura, Ferras Rodríguez, Guerrero Carus y Ramos Prieto (2024) mostraron que la producción textual constituye un campo complejo que articula habilidades cognitivas, discursivas y didácticas, lo cual evidencia su papel en la profesionalización del trabajo docente. La escritura, por tanto, opera como herramienta epistémica y formativa.

Desde una dimensión didáctica, la producción de textos también es clave en la labor de enseñar a escribir, especialmente en educación básica y media, donde se construyen los fundamentos de la competencia comunicativa. Barragán Santos (2013) sostiene que transformar la didáctica de la escritura exige superar enfoques centrados únicamente en la corrección lingüística para incorporar procesos de planificación, revisión y reescritura propios de una perspectiva comunicativa. Este enfoque desplaza la escritura de un ejercicio mecánico a una práctica social y escolar significativa. Para la docencia rural, el fortalecimiento de esta dimensión resulta estratégico, pues contribuye a desarrollar capacidades expresivas y cognitivas tanto en docentes como en estudiantes.

El análisis de la formación continua del docente rural y su relación con la producción de textos resulta pertinente debido a que ambas dimensiones inciden directamente en la calidad del proceso educativo y en la construcción de saberes pedagógicos situados. En los contextos rurales, donde persisten brechas formativas, curriculares y tecnológicas, el fortalecimiento de competencias profesionales —incluyendo la competencia escritural— se convierte en un factor estratégico para la equidad educativa y el reconocimiento del territorio como productor de conocimiento.

El objetivo central de esta revisión es analizar la literatura académica reciente sobre la formación continua del docente rural y la producción de textos, identificando enfoques teóricos, tendencias investigativas, experiencias formativas, brechas y desafíos asociados a su implementación en contextos rurales.

Metodología

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque documental de carácter narrativo-integrativo, orientado a identificar, clasificar y sintetizar conocimientos dispersos acerca de la formación continua del docente rural y la producción textual como competencia profesional. Esta modalidad metodológica permite articular estudios conceptuales, normativos y empíricos sin perder la perspectiva interpretativa del campo educativo. Se adoptaron criterios de pertinencia temática, actualidad y disponibilidad científica para asegurar la calidad del corpus documental seleccionado.

Para delimitar el corpus, se establecieron criterios de inclusión y exclusión. Se incluyeron publicaciones académicas, artículos arbitrados, tesis, libros, informes institucionales y documentos de políticas públicas vinculados directa o indirectamente a la formación docente, la ruralidad y la escritura profesional. Se excluyeron materiales sin arbitraje científico, literatura exclusivamente urbana sin relación comparativa con el campo rural, entradas divulgativas y documentos duplicados. El periodo de análisis comprendió investigaciones publicadas entre los

Formación continua del docente rural y producción de textos

años 2000 y 2025, con el fin de abarcar el giro reciente hacia la profesionalización docente y la alfabetización académica.

Los protocolos de búsqueda se construyeron mediante la formulación de cadenas semánticas y operadores booleanos, siguiendo sugerencias para mejorar la eficiencia de recuperación de información en bases académicas. En esta línea, Espinoza-Freire (2025) destaca la importancia del diseño estratégico de descriptores y filtros para acceder a producciones científicas relevantes en sistemas indexados. Las búsquedas se realizaron en Scopus, ERIC, SciELO, Redalyc, Dialnet, Latindex, Google Scholar y repositorios universitarios, considerando también documentos oficiales como planes, normativas y evaluaciones docentes.

El procedimiento de análisis consistió en identificación, selección, categorización e interpretación del material hallado. La lectura y codificación se realizó siguiendo un enfoque cualitativo orientado a la comprensión del fenómeno, dado que, como plantea Espinoza Freire (2020), la investigación cualitativa es especialmente adecuada para estudiar procesos educativos situados y complejos. Asimismo, la síntesis respetó principios éticos de transparencia y rigor en la comunicación científica, conscientes de que —como advierte Espinoza Freire (2022)— la ética en investigación no solo implica evitar el plagio, sino garantizar interpretaciones fieles y fundamentadas del conocimiento producido.

DESARROLLO

Formación continua del docente

La formación continua del docente ha evolucionado en las últimas décadas hacia concepciones que la entienden como un proceso permanente de actualización profesional orientado a responder a transformaciones curriculares, sociales y tecnológicas. Desde una perspectiva contemporánea, se la concibe como un componente esencial de la carrera docente que favorece la adquisición de nuevas competencias pedagógicas y la reflexión sobre la práctica educativa. En una revisión sistemática, Vigil et al. (2021) destacan que la formación continua implica no solo capacitación puntual, sino un proceso sostenido que articula desarrollo profesional, innovación pedagógica y mejora institucional. En una línea similar, Espinoza Freire (2017) sostiene que la formación continua constituye un eje fundamental para el fortalecimiento profesional del docente, al promover la construcción de saber pedagógico y el aprendizaje a lo largo de la vida.

Modelos (tradicional – colaborativo – situado – reflexivo)

Los modelos de formación continua del profesorado han transitado desde enfoques tradicionales centrados en la transmisión de contenidos hacia propuestas colaborativas, situadas y reflexivas orientadas al aprendizaje profesional y la construcción colectiva del conocimiento pedagógico. Mientras el modelo tradicional se asocia a cursos estandarizados, el enfoque colaborativo promueve comunidades de aprendizaje docente, y el enfoque situado privilegia la práctica contextual en la escuela como escenario formativo. En el caso uruguayo, Mels et al. (2023) destacan que la formación situada y colaborativa abre oportunidades para fortalecer el vínculo entre teoría y práctica, así como para responder a los desafíos territoriales. De manera complementaria, Galván Dueñas et al. (2023) evidencian que la dimensión reflexiva constituye un componente emergente en los sistemas de formación continua, al favorecer el análisis crítico de la práctica profesional y el desarrollo de saberes pedagógicos propios.

Competencias profesionales en el siglo XXI

Las competencias profesionales exigidas al docente del siglo XXI se configuran en torno a la capacidad de gestionar procesos pedagógicos innovadores, integrar tecnologías, fomentar pensamiento crítico y promover aprendizajes significativos en contextos socialmente diversos. En este marco, la formación docente contemporánea se orienta hacia enfoques pedagógicos flexibles y centrados en el estudiante, donde la actualización permanente constituye una condición clave para responder a los cambios del sistema educativo. Parraga, Santos y Cisneros

(2025) subrayan que las competencias actuales requieren de prácticas formativas que articulen innovación, reflexión y capacidad de adaptación, lo que fortalece el rol profesional del docente frente a escenarios educativos dinámicos. De forma complementaria, Espinoza Freire, Granda Ayabaca y Ramírez López (2020) destacan que estas competencias incluyen no solo dimensiones pedagógicas y didácticas, sino también comunicativas, éticas y sociales, configurando un perfil profesional integral.

Docencia rural

La docencia rural se desarrolla en contextos donde confluyen dinámicas socioeconómicas, culturales y territoriales particulares que condicionan la práctica educativa y la formación profesional. Estos territorios suelen caracterizarse por menores niveles de infraestructura, limitada disponibilidad de servicios y un fuerte vínculo comunitario que otorga a la escuela un papel social central. En este sentido, Ramírez-González (2015) destaca que el perfil del docente rural exige una mayor versatilidad pedagógica, capacidad de adaptación a la multigraducción y habilidades para mediar entre saberes locales y conocimientos escolares, lo que configura un rol profesional complejo y situado.

Además de las particularidades socioterritoriales, la educación rural enfrenta desafíos estructurales asociados a brechas tecnológicas, infraestructurales, de movilidad y capital cultural que limitan el pleno ejercicio de la docencia y las oportunidades de aprendizaje del estudiantado. La carencia de conectividad, la dispersión geográfica, las dificultades en el acceso a transporte y la ausencia de recursos didácticos adecuados incrementan el esfuerzo docente y condicionan la implementación de políticas educativas. Tovia Florez (2016) señala que estos desafíos estructurales tensionan la igualdad de oportunidades educativas y requieren respuestas sistémicas que trasciendan la escuela para involucrar dimensiones logísticas, sociales y estatales.

Políticas, programas y reformas recientes

En las últimas dos décadas, diversos países han impulsado políticas, programas y reformas orientadas a mejorar las condiciones de la docencia rural, tanto en términos de formación profesional como de evaluación y reconocimiento laboral. Estos procesos buscan reducir las brechas históricas entre los sistemas rurales y urbanos, incorporando criterios de pertinencia territorial, acompañamiento pedagógico y flexibilización de prácticas evaluativas. Castillo-Miranda, Castro y Hidalgo-Standen (2017) muestran que, desde la perspectiva de los profesores rurales, las reformas en evaluación docente han introducido nuevos marcos de profesionalización, aunque persisten desafíos en la adecuación de estos instrumentos a las condiciones reales de la escuela rural. Esto evidencia la necesidad de continuar fortaleciendo políticas contextualizadas y sostenibles.

Producción textual en la práctica docente

La escritura constituye una herramienta cognitiva fundamental en la práctica docente, en tanto posibilita la organización del pensamiento, la reflexión sobre la experiencia y la sistematización del conocimiento pedagógico. Además de su dimensión epistémica, la escritura adquiere un valor pedagógico al mediar procesos de enseñanza, acompañamiento y evaluación del aprendizaje estudiantil. En su revisión sobre prácticas evaluativas vinculadas a la producción textual, Manjarrés Rojas (2023) destaca que la escritura contribuye a la construcción de significados y a la articulación entre teoría y práctica, configurándose como un instrumento clave para el desarrollo profesional y la mejora educativa.

Los docentes producen diversos tipos de textos en el ejercicio de su profesión, entre ellos textos académicos, institucionales y didácticos, cada uno con propósitos comunicativos y exigencias discursivas diferenciadas. Los textos académicos suelen estar asociados a la investigación educativa y la sistematización de experiencias, mientras que los textos institucionales responden a demandas administrativas, curriculares y de gestión escolar. Giraldo-Gaviria (2023) señala que la escritura académica ocupa un lugar central en los procesos de

profesionalización docente, pues permite generar conocimiento y participar en comunidades de práctica discursiva. Por su parte, los textos didácticos constituyen herramientas de mediación para orientar el aprendizaje y la interacción pedagógica.

La competencia escritural del docente implica no solo dominio lingüístico, sino también la capacidad de elaborar textos coherentes, pertinentes y funcionales según las demandas del campo educativo. La elaboración de materiales, la adaptación de contenidos y el diseño de secuencias didácticas requieren habilidades para seleccionar información, organizar ideas y anticipar el proceso de recepción por parte de los estudiantes. Ortega Quituisaca et al. (2020) destacan que la persistencia del uso del libro de texto frente a las tecnologías contemporáneas evidencia la relevancia de los soportes escritos en el proceso educativo, subrayando la importancia de fortalecer las capacidades de producción textual del profesorado.

RESULTADOS

Tendencias en formación continua docente rural

Las tendencias recientes en la formación continua del profesorado rural muestran una predominancia de modalidades de capacitación híbridas y semipresenciales, junto con la consolidación de comunidades de aprendizaje y programas situados en la escuela. Estas modalidades buscan reducir las barreras derivadas de la dispersión geográfica y la limitada disponibilidad de infraestructura formativa en territorios rurales. En su revisión, Valverde Riascos y Martínez Barragán (2022) destacan que la formación permanente asociada al desarrollo del pensamiento crítico en contextos rurales se articula principalmente a través de talleres, acompañamientos pedagógicos y programas focalizados, lo que evidencia una transición desde modelos estandarizados hacia dispositivos formativos más contextualizados.

En cuanto a los aportes y limitaciones identificados en la literatura, la evidencia muestra que la formación continua en la escuela rural contribuye al fortalecimiento de competencias pedagógicas, la reflexión sobre la práctica y la capacidad del docente para promover habilidades cognitivas superiores en sus estudiantes. No obstante, también se registran limitaciones relacionadas con la sostenibilidad de los programas, la escasez de recursos tecnológicos y la falta de articulación institucional. En un estudio de caso desarrollado en Montería, Martínez Barragán (2023) señala que la formación permanente del profesorado aporta positivamente al desarrollo del pensamiento crítico estudiantil, aunque persisten restricciones derivadas de la infraestructura escolar y del acceso a redes de apoyo profesional. Estos hallazgos reflejan avances relevantes, pero también desafíos estructurales pendientes.

Experiencias nacionales e internacionales

Las experiencias nacionales e internacionales sobre formación docente rural han demostrado que los procesos evaluativos y de retroalimentación constituyen un componente esencial para fortalecer las competencias profesionales del profesorado. Ramos Martínez y Rueda Beltrán (2020) destacan que las evaluaciones formativas, aplicadas en distintos sistemas educativos, permiten identificar necesidades específicas del contexto rural y diseñar itinerarios formativos más pertinentes. En países con fuerte dispersión territorial, estos programas priorizan modelos mixtos que combinan acompañamiento pedagógico, tutorías y desarrollo de capacidades situadas. Asimismo, la evidencia comparada indica que la contextualización curricular y la autonomía docente incrementan la efectividad de las estrategias formativas. En conjunto, estas iniciativas reflejan una tendencia hacia el fortalecimiento de capacidades críticas orientadas a la mejora de la práctica educativa en territorios rurales.

Modelos efectivos identificados

En la literatura especializada se han identificado diversos modelos de formación docente con resultados efectivos en el ámbito rural. Aramburuzabala et al. (2013) clasifican estos modelos en enfoques centrados en el desempeño, en el desarrollo profesional colaborativo y en la innovación pedagógica. Dichos modelos se caracterizan por promover procesos reflexivos,

Formación continua del docente rural y producción de textos

aprendizaje situado y trabajo entre pares, elementos que favorecen la apropiación de herramientas para el aula. Estos enfoques también han demostrado ser relevantes para reducir la brecha entre teoría y práctica, especialmente en contextos donde la escasa infraestructura dificulta el acceso a procesos formativos convencionales. Además, la incorporación de dispositivos tecnológicos y comunidades profesionales de aprendizaje refuerza la sostenibilidad de la formación permanente. En consecuencia, los modelos identificados se orientan a fortalecer competencias docentes alineadas con las demandas del contexto rural.

Obstáculos y desafíos formativos

Las condiciones socioeconómicas constituyen uno de los factores más determinantes en la formación continua del docente rural, dado que inciden directamente en su acceso, permanencia y participación en procesos de capacitación. Navarro y Navarro-Montaño (2023) subrayan que las desigualdades estructurales vinculadas a pobreza, movilidad limitada, precariedad laboral y ausencia de redes de apoyo dificultan la actualización profesional del magisterio en territorios rurales. Estos desafíos se profundizan cuando los programas formativos no contemplan la diversidad socioeconómica, cultural y territorial, lo que genera barreras para la inclusión educativa. En consecuencia, las condiciones socioeconómicas condicionan tanto la disponibilidad de tiempo como la capacidad de inversión de los docentes, afectando la sostenibilidad y pertinencia de los procesos formativos.

Brechas institucionales y políticas

Las brechas institucionales y políticas también representan un obstáculo importante para la profesionalización docente en contextos rurales. Aguerrondo (2003) sostiene que las políticas educativas históricamente han privilegiado modelos urbanos y estandarizados, desatendiendo las particularidades territoriales y los requerimientos pedagógicos de las escuelas rurales. Esta orientación centralizada se traduce en falta de continuidad de los programas, ausencia de planificación de largo plazo y escasa articulación entre niveles de gobierno. A ello se suma la limitada capacidad de las instituciones formadoras para adaptar currículos y materiales a la diversidad cultural y lingüística del medio rural. Como resultado, la formación docente enfrenta discontinuidades que reducen su impacto y restringen la innovación pedagógica.

Capacidades tecnológicas y acceso a recursos

Las capacidades tecnológicas y el acceso a recursos constituyen otro desafío crítico para la formación docente rural, especialmente en el marco de escenarios de digitalización acelerada. Vezub (2007) señala que las nuevas demandas de la escolaridad requieren que el profesorado desarrolle competencias digitales, comprenda la mediación tecnológica y participe en entornos virtuales de aprendizaje, lo cual no siempre es viable en espacios rurales con infraestructura limitada. Asimismo, Imbernón (2001) destaca que la profesión docente enfrenta transformaciones que exigen renovar las metodologías y ampliar el acceso a materiales y dispositivos, generando tensiones en territorios con bajo capital tecnológico. En consecuencia, la insuficiencia de recursos digitales y conectividad restringe el alcance y calidad de la formación continua, ampliando la brecha entre el contexto rural y urbano.

Producción de textos y competencia comunicativa

La producción de textos constituye una dimensión clave en la profesionalización docente, en tanto que la escritura permite estructurar el pensamiento, sistematizar experiencias y comunicar saberes pedagógicos. Cámara-Acero y Márquez-Zevallos (2020) sostienen que la elaboración textual es una práctica cognitiva situada que se vincula con procesos de reflexión, planificación y revisión, indispensables para el desarrollo profesional. En el ámbito educativo, la capacidad de redactar informes, proyectos, planificaciones y materiales instruccionales se convierte en un indicador de desempeño y autonomía pedagógica. Por ello, la escritura no solo cumple una función comunicativa, sino que actúa como herramienta epistémica que favorece la construcción de conocimiento en la docencia.

Problemas recurrentes en la escritura docente

Formación continua del docente rural y producción de textos

La literatura especializada ha documentado diversas dificultades asociadas a la producción escrita en el profesorado, especialmente en lo que respecta a coherencia discursiva, competencias lingüísticas, comprensión textual y dominio de géneros académicos. Márquez-Galvis (2020) identifica que muchos docentes presentan limitaciones en la estructuración de ideas, uso de conectores, organización argumentativa y adecuación al propósito comunicativo, lo que impacta tanto en la planificación de actividades como en la comunicación con las instituciones. Estas dificultades también se reflejan en la evaluación de aprendizajes, dado que la escritura constituye un medio para formular criterios, rúbricas y retroalimentaciones. En consecuencia, la escritura docente emerge como un campo que requiere atención formativa específica.

Estrategias de fortalecimiento identificadas en la literatura

Frente a estas dificultades, diversas estrategias de fortalecimiento de la competencia comunicativa escrita se han identificado en estudios recientes y clásicos. Martos Eliche (1994) plantea que la enseñanza de la producción textual mediante enfoques procesuales —que integran planificación, redacción y revisión— favorece la apropiación de estructuras discursivas y mejora la capacidad expresiva del profesorado. Este enfoque se ha complementado con metodologías basadas en proyectos de escritura, comunidades discursivas y tutorías académicas que promueven la reflexión sobre la propia práctica escritural. Así, la formación en escritura se perfila como una dimensión esencial para consolidar la comunicación profesional del docente y su desempeño en contextos institucionales.

Vacíos teóricos y empíricos poco estudiados:

La revisión documental evidencia la existencia de vacíos teóricos vinculados con la comprensión de los procesos de producción textual en el profesorado, dado que la mayor parte de estudios se centra en resultados finales y no en las dinámicas cognitivas y discursivas involucradas. Marinkovich (2002) señala que la adopción de enfoques basados en procesos —planificación, textualización y revisión— aún no ha sido suficientemente explorada en relación con los contextos formativos del docente, lo que limita la identificación de estrategias de acompañamiento pedagógico. Esta carencia teórica contribuye a que la escritura sea tratada como una habilidad terminal y no como una práctica situada y epistémica, generando brechas en los programas de formación continua y en la investigación educativa.

Ausencia de evaluaciones longitudinales

Otro vacío relevante en la literatura corresponde a la escasez de estudios longitudinales que permitan evaluar la evolución de la competencia escritural docente a lo largo del tiempo y en distintos escenarios institucionales. Figari (2004) destaca que la mayoría de propuestas de evaluación escrita se centran en mediciones puntuales o diagnósticos de corto alcance, lo que dificulta observar transformaciones en los procesos de escritura asociados a la práctica profesional. La ausencia de metodologías temporales y comparativas impide vincular la producción textual con mecanismos de mejora continua, desempeño institucional y desarrollo profesional, dejando abierto un campo de investigación con alto potencial formativo y pedagógico.

Brecha urbano-rural no suficientemente documentada

Finalmente, el análisis revela una débil documentación empírica sobre la brecha urbano-rural en la producción escrita docente, pese a que las condiciones territoriales y socioculturales inciden de manera directa en la formación continua y en el acceso a recursos. Santamaría Luna (2017) advierte que la educación rural ha permanecido en un segundo plano en estudios comparativos y en evaluaciones internacionales, lo que ha generado un “olvido reciente” respecto de las problemáticas específicas del profesorado rural. La escasa sistematización de experiencias y la falta de datos consolidados dificultan el diseño de políticas y programas diferenciales, constituyendo uno de los vacíos más relevantes para futuras agendas de investigación.

DISCUSIÓN

Los resultados muestran que las tendencias en formación continua docente rural transitan desde modelos tradicionales hacia enfoques más situados, colaborativos y orientados a la práctica. En esta línea, Valverde Riascos y Martínez Barragán (2022) señalan que los contextos rurales demandan procesos de formación permanente que fortalezcan el pensamiento crítico y respondan a especificidades territoriales. Esta tensión evidencia que la profesionalización del docente rural no puede ser asumida como transferencia vertical de contenidos, sino como construcción contextualizada que reconoce el saber pedagógico situado y la diversidad sociocultural que caracteriza a los territorios rurales.

En cuanto a los programas e iniciativas formativas, la literatura evidencia experiencias aisladas de impacto positivo asociadas a evaluaciones formativas y comunidades de aprendizaje. Ramos Martínez y Rueda Beltrán (2020) destacan que dichas iniciativas articulan retroalimentación, acompañamiento y reflexión docente, pero advierten su baja capacidad de institucionalización y continuidad. Esto confirma que, en muchos casos, las soluciones dependen de proyectos piloto de corta duración, lo que dificulta consolidar trayectorias formativas coherentes para el profesorado rural y limitar su impacto estructural en el desarrollo profesional docente.

Respecto a los obstáculos y desafíos formativos, se identifican factores socioeconómicos, institucionales y tecnológicos que operan de manera simultánea. Navarro y Navarro-Montaño (2023) subrayan que las condiciones socioeconómicas afectan directamente el acceso a formación y la implementación de prácticas inclusivas en entornos educativos con recursos limitados. En el caso rural, estos elementos se combinan con brechas digitales, infraestructura deficitaria y escasa movilidad, lo que demuestra que la formación docente no es solo un asunto pedagógico, sino también político y económico, y que requiere intervenciones multinivel para transformar el ecosistema educativo rural.

En relación con la producción de textos y la competencia comunicativa, los hallazgos revelan una paradoja: la escritura es indispensable para la labor docente, pero ocupa un lugar secundario en la formación inicial y continua. Márquez-Galvis (2020) señala que persisten dificultades en la producción y comprensión textual que afectan el desempeño comunicativo docente y limitan la participación en comunidades académicas y profesionales. Esta situación es especialmente problemática en el ámbito rural, donde no solo existen menos oportunidades de formación, sino también menor acceso a circuitos de publicación, asesoría y retroalimentación especializada.

Finalmente, los vacíos teóricos y empíricos permiten entender que la literatura sobre docencia rural continúa siendo fragmentaria y predominantemente urbana-centrada. Santamaría Luna (2017) advierte que el sistema educativo rural ha sido históricamente invisibilizado en los estudios comparativos e internacionales, lo que incluye la investigación sobre producción escrita y desarrollo profesional. La ausencia de estudios longitudinales y de documentación sistemática de la brecha urbano-rural constituye un problema epistemológico y de justicia educativa, pues limita la capacidad de diseñar políticas informadas, sostenibles y contextualizadas.

CONCLUSIONES

La revisión de literatura permitió identificar que la formación continua del docente rural constituye un componente estratégico en la construcción de políticas educativas orientadas a la equidad territorial. Los estudios analizados muestran una transición desde enfoques tradicionales basados en la capacitación aislada hacia modelos situados, colaborativos y reflexivos que reconocen a la escuela rural como espacio formativo legítimo. Este giro implica comprender el desarrollo profesional no solo como transferencia de contenidos, sino como proceso social que articula saber pedagógico, identidad docente y participación comunitaria. Las tendencias revisadas evidencian avances significativos en la profesionalización docente,

Formación continua del docente rural y producción de textos

aunque persisten desafíos vinculados a la sostenibilidad institucional y a la contextualización de las políticas públicas.

De manera complementaria, el análisis destacó que la producción de textos constituye una competencia central en la labor docente y un indicador de desarrollo profesional, en tanto posibilita la sistematización de la práctica, la comunicación académica y la reflexión sobre la enseñanza. No obstante, pese a su relevancia, la escritura permanece como un componente poco atendido en la formación inicial y continua del profesorado, especialmente en territorios rurales donde se registran menores oportunidades de acompañamiento especializado, acceso a recursos y participación en comunidades discursivas. Esta paradoja revela que el docente rural enfrenta tanto demandas pedagógicas asociadas a la enseñanza de la escritura como demandas epistémicas vinculadas a su propia producción textual, lo que amplía la necesidad de fortalecer este campo desde perspectivas procesuales y situadas.

Finalmente, los hallazgos permiten concluir que la formación continua docente en contextos rurales se encuentra atravesada por brechas estructurales asociadas a la conectividad, infraestructura, disponibilidad tecnológica, movilidad territorial y reconocimiento institucional. Estos factores condicionan el acceso del profesorado a dispositivos formativos y limitan la consolidación de trayectorias profesionales sostenidas. En consecuencia, resulta necesario avanzar hacia políticas educativas que incorporen la dimensión territorial como variable de planificación, así como promover investigaciones longitudinales y comparadas que documenten la evolución de las competencias docentes —incluyendo la producción textual— en contextos rurales. Esto permitiría fortalecer la justicia educativa y contribuir al reposicionamiento del territorio rural como espacio productor de conocimiento pedagógico.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una limitación relevante de este estudio radica en su diseño documental, que, si bien permitió integrar información dispersa y reciente, no incorporó trabajo de campo ni análisis empíricos que posibiliten observar directamente los procesos formativos en la escuela rural. Asimismo, las fuentes disponibles presentan heterogeneidad en términos metodológicos y de cobertura territorial, dada la escasa producción académica sistemática sobre la ruralidad y la competencia escritural docente. Esta restricción dificulta la comparación entre países y limita la generalización de los resultados, abriendo espacio para líneas de investigación complementarias.

ESTUDIOS FUTUROS

Se recomienda la realización de estudios empíricos que exploren la formación continua del profesorado rural desde metodologías mixtas, análisis comparativos y estudios longitudinales que permitan evaluar el impacto real de las políticas y programas formativos. Asimismo, resulta pertinente investigar la producción textual del docente rural como práctica epistémica, didáctica y profesional, incorporando variables como género discursivo, institucionalidad, identidad docente y territorialidad. Líneas futuras también podrían incorporar el papel de las tecnologías, la conectividad y las comunidades profesionales de aprendizaje en la construcción de capacidades escriturales situadas.

RECONOCIMIENTO

Los autores expresan su reconocimiento a las instituciones educativas comunitarias que sostienen el trabajo docente en territorios rurales y que, pese a limitaciones estructurales, participan activamente en la producción de conocimiento pedagógico situado. Asimismo, agradecen a las redes académicas y formativas que contribuyen al fortalecimiento de la profesionalización docente en América Latina.

APORTE DE LOS COAUTORES

- **Ana Leidys Suárez-Sánchez:** Responsable del diseño, desarrollo teórico, análisis documental y redacción del manuscrito.
- **Olmides Frometa-Díaz:** Participó en la construcción del marco conceptual, la revisión crítica del contenido y la adecuación del texto a estándares académicos.
- **Adia Gell-Labañino:** Supervisó el proceso investigativo, aportó observaciones metodológicas y evaluativas, y orientó la coherencia científica del trabajo.

REFERENCIAS

- Aguerrondo, I. (2003). *Formación docente desafíos de la política educativa*. Sep.
- Aramburuzabala, P., Hernández-Castilla, R., & Ángel-Urbe, I. C. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 17(3), 345-357.
- Barragán Santos, F. E. (2013). Criterios para transformar la didáctica de la producción de textos escritos en la educación básica primaria. *Innovación educativa (México, DF)*, 13(61), 85-105.
- Cámara-Acero, P., & Marquez-Zevallos, S. O. (2020). Estrategias cotidianas para la producción de textos narrativos. *Revista Identidad*, 6(1), 23-28.
- Cares, P. S. (2024). Evolución de las políticas públicas para la formación docente continua en Chile. *Revista Educación y Sociedad*, 5(9), 66-81.
- Castillo-Miranda, S. D. R., Castro, G. W., & Hidalgo-Standen, C. (2017). La evaluación del desempeño docente desde la perspectiva de profesores de educación rural. *Educación y Educadores*, 20(3), 364-381.
- De Souza, D. C., & Antunes-Rocha, M. I. (2025). Avances y desafíos epistemológicos y pedagógicos en la interfaz entre la enseñanza de las ciencias y la educación rural: la contextualización del conocimiento en el foco. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 27.
- Espinoza Freire, E. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La búsqueda de información científica en las bases de datos académicas. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), 31-35.
- Espinoza Freire, E. E. (2020). La investigación cualitativa, una herramienta ética en el ámbito pedagógico. *Conrado*, 16(75), 103-110.
- Espinoza Freire, E. E., Granda Ayabaca, D. M., & Ramírez López, J. A. (2020). Competencias profesionales de los docentes de educación básica. Machala. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 11(3), 132-148.
- Espinoza-Freire, E. E. (2022). Ética en la investigación científica. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 1(2), 35-43.
- Espinoza-Freire, E. E. (2025). Estrategias de búsqueda de información en bases de datos científicas: Una guía práctica. *Sociedad & Tecnología*, 8(S2), 647-658.
- Ferras Rodríguez, Y., Guerrero Carus, D., & Ramos Prieto, K. (2024). Saberes de un docente sobre la producción de textos escritos. *La Universidad*, 3-18.
- Figari, R. B. (2004). Una propuesta de evaluación para la producción escrita. *RLA: revista de lingüística teórica y aplicada*, 42(2), 67-93.

Formación continua del docente rural y producción de textos

- Galván Dueñas, F. D. M., Huaylinos Bustamante, F., & Huayta-Franco, Y. J. (2023). Desafíos de la Formación Continua Docente: una revisión sistemática. *Conrado*, 19(93), 465-472.
- Giraldo-Gaviria, D. M. (2023). El prisma de la escritura académica: la producción textual en el contexto de la profesionalización docente. *Sophia*, 19(1).
- Herrador, F. (2006). La formación profesional como política pública de estabilidad. *Cuadernos de trabajo social*, 19, 173-190.
<http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/27895>
- Imbernón, F. (2001). La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro. *La función docente*, 27-45.
- Manjarrés Rojas, Y. A. (2023). Estado del arte: prácticas evaluativas en producción textual. *Revista Ideales*, 16, 48-64. <https://doi.org/10.59514/2539-5211.3407>
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escritos. *Revista signos*, 35(51-52), 217-230.
- Márquez-Galvis, L. M. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas de producción y comprensión textual. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 158-163.
- Martínez Barragán, L. P. (2023). Formación Permanente del Profesor en la Escuela y su Aporte en el Desarrollo del Pensamiento Crítico en Contextos Rurales de Montería. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(5), 6505-6526. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8239
- Martos Eliche, F. (1994). La producción de texto: un método eficaz para reforzar competencias lingüísticas. In *Español para extranjeros. Didáctica e investigación: actas del Segundo Congreso Nacional de ASELE. Madrid, del 3 al 5 de diciembre de 1990* (pp. 143-148). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE.
- Mels, C., Lagoa, L., Collazzi, G., & Cuevasanta, D. (2023). Desafíos y oportunidades para la formación continua del profesorado en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 14(2).
- Mendoza-Figueroa, J. L., Zambrano-Loor, L. M., Gómez-Cabrera, R. E., & Narváez-Salinas, L. Y. (2025). Comparación del pensamiento crítico en estudiantes de básica media y bachillerato en instituciones urbanas y rurales. *Journal of Economic and Social Science Research*, 5(2), 101-114.
- Navarro, J. A., & Navarro-Montaño, M. J. (2023). Retos y desafíos para la formación docente en clave de inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 18(2), 248-263.
- Ortega Quituisaca, F. E., Espinoza Freire, E. E., & Herrera Martínez, L. (2020). Vigencia del libro de texto ante las Tecnologías de la Información las Comunicaciones. *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 5(2), 11-17.
- Parraga, A. P. B., Santos, A. P. A., & Cisneros, M. A. M. (2025). Formación docente: enfoques pedagógicos innovadores para el fortalecimiento de competencias profesionales en el siglo XXI. *Varona*.
- Ramírez Rincón, J. C. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematicación e institucionalización de la educación rural. *Revista Científica De Salud Y Desarrollo Humano*, 5(4), 472-600. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.379>
- Ramírez Viana, S. (2022). La existencia de brecha en Competencia Digital Docente: Un estudio comparativo entre zonas rurales y zonas urbanas en la provincia de Córdoba. [Tesis de máster, universidad de la Laguna. España]. Uri: URI

Formación continua del docente rural y producción de textos

- Ramírez-González, A. (2015). Valoración del perfil docente rural desde el proceso formativo y la práctica educativa. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 86-111.
- Ramos Martínez, L., & Rueda Beltrán, M. (2020). Rasgos distintivos de las evaluaciones formativas para el desempeño docente. *Perfiles educativos*, 42(169), 144-159.
- Santamaría Luna, R. (2017). La escuela rural latinoamericana en PISA: el olvido reciente. *Revista Senderos Pedagógicos*, 8(1), 61-100. <https://doi.org/10.53995/sp.v8i8.968>
- Tovio Florez, J. L. (2016). El desafío de la educación rural. *Revista Oratores*, (5), 69-85.
- Valverde Riascos, O. O., & Martínez Barragán, L. (2022). Tendencias de estudios sobre la formación permanente del docente y el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes en contextos rurales. *Boletín Redipe*, 11(6), 196-210.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(1), 0.
- Vigil, L. M. F., Torres, S. Y. G., Huarcaya, R. E. C., Lozano, P. P., Enriquez, E. L. J., & Huayta-Franco, Y. J. (2021). Desafíos en la formación continua docente: Una revisión sistemática. *Revista Científica Pakamuros*, 9(4).