



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Subdirección de Investigación y Postgrado

CONSTRUYENDO SABERES DIGITALES EN TERRITORIOS RURALES. UNA MIRADA DESDE LA DOCENCIA

Autora: Orfelina Figueroa Ortega
orfelinafigueroa3@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-8593-495X>
Institución Educativa Gabriela Mistral
Belén de los Andaquíes, Caquetá - Colombia

Autora: María Cenedht Pérez Ruiz
arangotaliana9@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-4689-5771>
Institución Educativa Divino Niño
Florencia, Caquetá - Colombia

PP. 254-268

CONSTRUYENDO SABERES DIGITALES EN TERRITORIOS RURALES. UNA MIRADA DESDE LA DOCENCIA

Autora: Orfelina Figueroa Ortega
orfelinafigueroa3@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-8593-495X>
Institución Educativa Gabriela Mistral
Belén de los Andaquíes, Caquetá - Colombia

Autora: María Cenedht Pérez Ruiz
arangotaliana9@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0009-4689-5771>
Institución Educativa Divino Niño
Florencia, Caquetá - Colombia

Recibido: Agosto 2025

Aceptado: Diciembre 2025

Resumen

Este ensayo tiene como propósito construir saberes digitales con identidad para docentes de contextos rurales. A través, de una perspectiva personal y argumentativa, se identifica que el origen de esta realidad se basa en la carencia de recursos tecnológicos y en la desconexión con las políticas nacionales de transformación digital. Por tal razón, se considera importante construir saberes tecnológicos desde la mirada de docentes porque se promueve un entorno educativo inclusivo y equitativo en el contexto rural. Los aportes destacan el uso pedagógico de lo digital, estrategias contextualizadas, política pública educativa e inclusiva, asimismo, responsabilidad ética. Se concluye que formar en lo digital no solo empodera al profesorado, sino que dignifica su labor como agente de cambio en territorios excluidos. Los argumentos ofrecen alternativas sostenibles para políticas públicas educativas inclusivas, centrada en lo territorial, ético y pedagógico.

Palabras clave: Identidad, saberes digitales, ruralidad, docencia.

BUILDING DIGITAL KNOWLEDGE IN RURAL AREAS: A TEACHING PERSPECTIVE

Abstract

This essay aims to build digital knowledge with identity for teachers in rural contexts. Through a personal and argumentative perspective, it is identified that the origin of this reality is based on the lack of technological resources and the disconnection with national digital transformation policies. For this reason, it is considered important to build technological knowledge from the teachers' perspective because it promotes an inclusive and equitable educational environment in the rural context. The contributions highlight



the pedagogical use of digital tools, contextualized strategies, inclusive educational public policy, as well as ethical responsibility. It is concluded that digital training not only empowers teachers but also dignifies their role as agents of change in excluded territories. The arguments offer sustainable alternatives for inclusive educational public policies centered on territorial, ethical, and pedagogical aspects.

Key words: Identity, digital knowledge, rural territory, teaching.

Introducción

Las instituciones educativas de las zonas rurales enfrentan dificultades persistentes relacionadas con la conectividad, la escasez de herramientas digitales y una limitada gestión institucional; aun así, tienen la responsabilidad de orientar el área de tecnología e informática. Estas condiciones han impedido que muchos docentes desarrollen con solidez sus habilidades en entornos digitales, lo que se traduce en obstáculos para garantizar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y pertinentes.

En las aulas rurales persiste una escasa apropiación pedagógica de los recursos tecnológicos disponibles, situación que se agudiza por las barreras de conectividad propias del aislamiento geográfico. Esta realidad se vio intensificada durante la pandemia, la cual no solo evidenció las debilidades estructurales, sino que también profundizó las brechas en la formación docente y en la continuidad de los procesos educativos.

Frente a este panorama, las estrategias pedagógicas deben entenderse como decisiones conscientes que permiten transformar la práctica docente desde el reconocimiento del contexto. En territorios rurales su papel es aún más crucial, pues posibilitan la adaptación de la enseñanza a las condiciones reales del entorno.

Estas acciones metodológicas no se limitan a organizar la clase, sino que facilitan el uso significativo de recursos digitales que promueven la participación activa del estudiantado y fortalecen capacidades clave para desenvolverse en la sociedad actual. Tal como plantea Salinas (2004), integrar lo pedagógico con lo tecnológico requiere una visión situada que responda a los desafíos del presente sin desligarse de las realidades locales.

Además de lo ya mencionado, desarrollar competencias digitales implica mucho más que manejar una herramienta; supone adquirir la capacidad de interactuar de forma crítica, ética y creativa con el entorno tecnológico. Como señalan Palacio-Rodríguez et al. (2023), se trata de un saber docente que va desde lo técnico hasta lo pedagógico, abarcando la búsqueda estratégica de información, el diálogo en espacios digitales, la producción de contenidos propios y la toma de decisiones ante desafíos del entorno virtual. Alcanzar este tipo de dominio no se reduce a la capacitación técnica, sino que exige una revisión profunda de las formas en que se concibe y se practica la enseñanza.

A pesar del impacto sostenido que ha tenido la transformación digital en la vida social y educativa durante los últimos años, el sistema escolar colombiano continúa arrastrando profundas desigualdades. Desde la década de los noventa se han promovido reformas dirigidas a fortalecer las competencias del magisterio y fomentar el uso de tecnologías emergentes en las aulas. Sin embargo, los esfuerzos realizados por el Estado colombiano evidencian marcadas diferencias en el acceso a las tecnologías en entornos rurales, lo que profundiza la desigualdad educativa (Escobar Malpica, 2024).

En el contexto del Caquetá, los cambios acelerados en las formas de enseñanza estuvieron marcados por la emergencia sanitaria de 2020, la cual obligó a migrar hacia modalidades no presenciales. Este giro, aunque forzado por la contingencia, abrió paso a nuevas formas de aprendizaje mediado por tecnología, especialmente en el nivel de secundaria; asimismo, incentivó procesos de formación docente orientados al uso pedagógico de entornos virtuales. Sin embargo, en los municipios del departamento, las condiciones estructurales siguen siendo frágiles y limitan el alcance de estas transformaciones.

Desde una mirada situada, se reconoce que el uso pedagógico de herramientas como *Google Classroom* representa una oportunidad concreta para que los docentes rurales amplíen sus capacidades digitales y transformen sus prácticas de enseñanza. Esta integración tecnológica no solo responde a un cambio metodológico, sino que apunta a enriquecer las experiencias de aprendizaje desde una perspectiva contextualizada. A partir

de esta realidad, surge una inquietud clave: *¿cómo construir saberes digitales con identidad para los docentes de contextos rurales?*

Por tal razón, el propósito de este ensayo es proponer la construcción de saberes digitales con identidad para docentes de contextos rurales, considerando que la falta de apropiación tecnológica en estos entornos repercute directamente en el desempeño pedagógico. Esta realidad se origina en la carencia de recursos tecnológicos y en la desconexión con las políticas nacionales de transformación digital, factores que han profundizado una brecha cuya atención es urgente. Para alcanzar este propósito, se reflexiona desde las siguientes posturas: una mirada crítica al uso pedagógico de lo digital, las estrategias contextualizadas como motor de innovación, el análisis de las políticas públicas frente a las brechas rurales y, finalmente, la responsabilidad ética en la apropiación docente de la tecnología.

La crisis sanitaria puso en evidencia cuánto dependía el sistema educativo de las habilidades tecnológicas del profesorado para mantener el vínculo pedagógico. Lejos de ser una cuestión meramente técnica, esta experiencia reveló que contar con una formación digital sólida es una condición indispensable para sostener los procesos de aprendizaje cuando las dinámicas presenciales se ven interrumpidas. Por tanto, resulta fundamental crear condiciones que respondan a las realidades locales, orientadas a potenciar las capacidades digitales del magisterio en las escuelas públicas rurales. Lo anterior se alinea con el Decreto 709 de 1996, el cual orienta las políticas de formación docente y actualización profesional, enfatizando la innovación, la práctica pedagógica y la construcción de saber educativo desde la experiencia (República de Colombia, 1996).

En este contexto, la labor docente adquiere un papel central en la transformación del aula, convirtiéndola en un espacio donde la creatividad, la participación activa y el pensamiento crítico tienen cabida. Para lograrlo, es fundamental que el profesorado reconozca el potencial didáctico de los entornos digitales; no como simples herramientas, sino como estrategias de aprendizaje que permiten enriquecer las experiencias y conectarlas con los desafíos del presente. Esto exige, asimismo, una reflexión crítica sobre las políticas públicas, las brechas rurales y la responsabilidad ética en la apropiación

docente de lo digital. Por tal razón, la argumentación de este ensayo se justifica en la medida en que promueve un entorno educativo inclusivo y equitativo, donde las tecnologías funcionan como un medio para fortalecer las prácticas pedagógicas desde las particularidades del contexto rural.

Competencias digitales docentes: Del dominio instrumental a la apropiación pedagógica situada

El abordaje de una mirada crítica sobre el uso pedagógico de lo digital demanda, en la práctica docente contemporánea, el desarrollo de habilidades digitales que no se reducen al manejo de herramientas tecnológicas, sino que implican una comprensión ética, crítica y pedagógica del entorno virtual. Esta competencia se vuelve crucial para que el profesorado, desde su entorno rural, transforme su enseñanza de manera contextualizada; integrando la tecnología no como un accesorio, sino como una vía para dialogar con las realidades cambiantes que atraviesan nuestras comunidades y sistemas educativos.

El desarrollo de competencias digitales para los docentes de zonas rurales implica mucho más que el dominio instrumental de ciertas herramientas; involucra también la capacidad de elegir con criterio recursos educativos digitales que respondan a las características de cada grupo, así como la conciencia ética necesaria para salvaguardar la integridad y la privacidad del estudiantado. En este marco, la propuesta DigCompEdu (Marco de Competencias Digitales para Educadores), reconocida en Europa y adaptada por diversos países latinoamericanos, ha recibido un amplio respaldo. Según Cabero-Almenara et al. (2021), este modelo destaca por haber sido validado a través de procesos rigurosos y por contar con instrumentos confiables de evaluación y una organización coherente.

Su versatilidad permite una adaptación contextual con impacto a nivel universal; por lo tanto, su implementación abarca desde la planificación didáctica con tecnología hasta el acompañamiento activo del aprendizaje y el fortalecimiento de la autonomía digital de los estudiantes.



Respecto al contexto colombiano, persiste una distancia evidente entre las formulaciones normativas y su implementación concreta en las instituciones educativas, particularmente en zonas rurales donde las condiciones son desiguales y las necesidades son más urgentes. Al respecto, Uribe-Zapata et al. (2023) señalan que el uso pedagógico en entornos rurales de Colombia apenas inicia su incursión, centrándose sobre todo en la planificación y permaneciendo aún alejado de los procesos de evaluación educativa.

En esta misma línea, Álvarez-Quiroz y Blanquicett Romero (2015) destacan la necesidad de que los docentes superen la visión de las tecnologías como meras herramientas y las incorporen a su ejercicio pedagógico con sentido y responsabilidad; es decir, desde una perspectiva contextualizada y significativa. Esto implica realizar transformaciones para enriquecer la enseñanza, provocando la reflexión crítica, la creatividad, el trabajo en equipo y el aprendizaje explicativo ajustado a los requerimientos de los estudiantes.

Estos planteamientos demuestran que las competencias digitales no son un lujo ni un accesorio, sino una necesidad urgente, transversal y transformadora. Cuando se desarrollan con sentido pedagógico y en diálogo con el contexto, su impacto es significativo y sostenido. Formar en competencias digitales debe ir más allá del manejo técnico; se trata de redefinir el rol docente para empoderar a los maestros como diseñadores de experiencias y mediadores culturales entre sus estudiantes y el mundo digital. Se debe transitar hacia modelos de formación situada, donde cada maestro aprenda desde su entorno, comparta sus saberes y adapte las herramientas a su realidad. Tal como plantea Coll (2013), el mayor reto no reside en incorporar las tecnologías por sí mismas, sino en repensar y rediseñar la educación a partir de su potencial transformador.

Innovación en la ruralidad: Estrategias de formación, realidades del contexto y brechas por superar

Ahora, al abordar las estrategias contextualizadas como motor de innovación, es pertinente analizar que el verdadero impacto de un proceso formativo en competencias digitales no radica solo en los contenidos o herramientas ofrecidas, sino en la conexión



pedagógica que logre con la realidad del docente. Para que dicha formación sea significativa, debe diseñarse considerando el nivel de apropiación tecnológica del maestro, sus dinámicas de aula y las necesidades concretas de su contexto. Solo así podrá generar transformaciones visibles, útiles y sostenibles en su práctica educativa.

En los procesos de formación desarrollados en zonas rurales, las estrategias aplicadas en las aulas no pueden ser tareas mecánicas; las actividades deben convertirse en espacios vivos de exploración, diálogo pedagógico y construcción colaborativa de conocimiento. En estos espacios, los docentes desarrollan saberes digitales preservando su identidad profesional y contextual. Este proceso permite incorporar las herramientas tecnológicas como motor de innovación, considerando las necesidades del entorno y aplicando recursos que funcionen pese a las limitaciones técnicas o económicas. En este sentido, los aportes de Botero Bedoya y Cardona Ocampo (2024) son concordantes al describir cómo las TIC pueden transformar las zonas rurales, garantizando el aprendizaje y el desarrollo.

De esta manera, los docentes pueden explorar metodologías activas que vinculan los saberes del contexto con recursos digitales; por ejemplo, una indagación sobre especies nativas cuyo resultado sea una guía interactiva con imágenes capturadas por los estudiantes. También es posible construir un mural digital para reflexionar colectivamente sobre el uso del celular, apoyándose en encuestas diseñadas con *Google Forms*. Estas experiencias promueven la toma de decisiones, el diálogo argumentado, el trabajo entre pares y una comprensión profunda del papel de la tecnología en la vida diaria.

En conjunto, estas estrategias son efectivas porque logran ser significativas con un sentido concreto, aplicables al aula y escalables; las cuales pueden adaptarse al nivel de cada docente, colaborativas al promover el trabajo entre colegas y con los estudiantes y reflexivas ya que exigen pensar el para qué más allá del cómo. Este componente de acción-reflexión-acción permite que las tecnologías no sean percibidas como imposición, sino como herramientas para enriquecer la pedagogía y empoderar al maestro. En ese sentido, este uso ampliado del entorno digital demuestra que, cuando el docente se siente respaldado y apropiado del proceso, es capaz de crear comunidad, motivar a sus



estudiantes y diseñar experiencias innovadoras, sin que las limitaciones técnicas representen una barrera insalvable.

Desde la reflexión crítica sobre las políticas públicas y las brechas rurales, el reto no consiste solo en cerrar la brecha digital, sino en superar la brecha pedagógica que ha marginado a los docentes rurales de los procesos de innovación. El profesorado no debe ser un usuario final, sino un actor protagónico en el diseño de soluciones educativas. Como señala Reimers (2002), las políticas orientadas a la equidad y la calidad enfrentan desafíos estructurales, entre ellos, el fortalecimiento de las competencias profesionales de los docentes.

Una de las mayores debilidades de la formación docente en Colombia ha sido su falta de sostenibilidad. Con frecuencia, los procesos formativos terminan al cerrar el curso, entregar el certificado o agotar el presupuesto; así, lo aprendido se diluye o se convierte en un recuerdo anecdótico. Al respecto, Moreno Lizarazo (2023) señala que, aunque las políticas públicas han buscado integrar tecnologías digitales para fortalecer la formación rural, la discontinuidad sigue siendo un factor crítico. Esta deficiencia en las zonas rurales, sumada a la falta de infraestructura y formación especializada, se refleja en la precarización de las oportunidades educativas y del desarrollo integral.

Si bien las políticas públicas han promovido la inclusión digital, estas decisiones no han sido acompañadas de una formación técnica y pedagógica continua, lo que produce frustración y apatía tanto en docentes como en estudiantes. En concordancia, Peña Ávila (2022) destaca que los docentes rurales colombianos afrontan graves dificultades para usar efectivamente las herramientas digitales debido a la conectividad inconstante y la limitada capacitación. En palabras de dicho autor, esta realidad demuestra que la disparidad tecnológica en las regiones rurales no es solo digital, sino también formativa y cultural, lo que incide negativamente en la transformación del ejercicio pedagógico y eterniza las desigualdades históricas.

Esta mirada crítica es corroborada por Bonilla Marquínez y Muñoz Muñoz (2022), quienes resaltan que las políticas públicas relacionadas con las herramientas digitales en





las zonas rurales deben incorporar una visión participativa y contextualizada. Por ello, no basta con proveer infraestructura y equipos de cómputo; este proceso debe articularse con actividades efectivas de formación, gestión de contenidos de calidad y enfoques pedagógicos apropiados a las realidades del entorno rural. Se puede afirmar que la ausencia de esta coyuntura entre las políticas digitales y las educativas genera una ruptura que impide que las tecnologías disminuyan las brechas rurales de forma eficiente. Por lo tanto, como reafirman Bonilla Marquínez y Muñoz Muñoz, estas acciones de apoyo tecnológico en el sector rural son aún escasas para producir una verdadera sustentabilidad y perdurabilidad.

Desde esta perspectiva, el camino para fortalecer las competencias digitales no es una acción puntual o desconectada, sino el primer paso hacia una transformación sostenida basada en la innovación pedagógica. Este enfoque permite que el proceso trascienda a los participantes directos y alcance a toda la comunidad educativa. Lo anterior conduce a una convicción central: la realidad educativa suele avanzar a un ritmo más lento que el impuesto por las transformaciones tecnológicas. Ante esto, la formación docente continua no debe verse como una obligación aislada, sino como una necesidad vital; una oportunidad para replantear la práctica desde el diálogo, la experiencia y los retos reales del aula.

Para que dicha formación sea posible y sostenible, se requiere algo más que voluntad; hacen falta condiciones concretas como tiempo institucional, recursos accesibles, redes de apoyo y, sobre todo, un propósito que conecte con la vocación de aprender y transformar. Como afirma Dussel (2014), no es suficiente equipar con herramientas tecnológicas; es necesario que las políticas reformen la formación del profesorado para que puedan forjar un ejercicio pedagógico con autonomía y contextualización.

La dimensión ética y ciudadana: Responsabilidad y cuidado desde la educación digital

Ahora, para reflexionar acerca de la responsabilidad ética en la apropiación docente de lo digital, es necesario abordar el vínculo entre educación y tecnologías, donde suele





predominar una mirada técnica e instrumental centrada en dispositivos y habilidades operativas. No obstante, uno de los aspectos más relevantes y, paradójicamente, menos discutidos es el lugar que ocupa la ética en la formación docente. Educar para lo digital no es solo transmitir destrezas, sino acompañar procesos donde el maestro enseña a convivir, a discernir y a actuar con responsabilidad en los entornos virtuales.

Desde esta perspectiva, el docente, como actor esencial en la formación integral del estudiante, está llamado a ejercer una postura ética firme frente a temas complejos: la privacidad de los datos, el respeto en la comunicación digital, la selección crítica de contenidos, la prevención del acoso virtual, la gestión consciente del tiempo de pantalla y la construcción responsable de la identidad digital. Esta dimensión no debe entenderse como un anexo, sino como una parte constitutiva del ejercicio pedagógico en contextos mediados por tecnología.

Hoy más que nunca, cuando los niños interactúan con tecnologías desde edades tempranas, la escuela tiene la responsabilidad de acompañarlos en su tránsito por los entornos digitales, no solo desde lo técnico, sino desde lo humano. Educar en este campo implica guiar procesos de comprensión crítica sobre los riesgos de exponer información personal, detectar noticias manipuladas e identificar situaciones de riesgo. También exige valorar la creación propia y ajena, reconociendo la importancia de los derechos de autor y la ética del cuidado en el mundo digital.

Tal como lo señala Parra Castrillón (2021), el compromiso ético del docente no solo se manifiesta durante el proceso formativo, sino que trasciende hacia la configuración de espacios de aprendizajes virtuales seguros, confiables y respetuosos; de esta forma, se fomenta la calidad y la justicia en el acceso y uso de los recursos digitales. Esta afirmación cobra especial sentido cuando se trasladan estos principios al escenario del aula, donde los desafíos éticos se hacen tangibles. Por ello, la formación docente debe incorporar esta dimensión para preparar a los maestros en la ética del *e-learning*.

En este sentido, la creación de ambientes de aprendizaje seguros por parte del docente permite prevenir situaciones de riesgo y vulnerabilidad, evitando que los



estudiantes incurran en conductas como el acoso escolar en redes sociales o la divulgación no autorizada de datos personales. En consecuencia, es pertinente integrar debates sobre dilemas reales en los espacios de capacitación, brindando herramientas a los docentes para construir acuerdos institucionales orientados al uso responsable y consciente de las tecnologías.

Bajo este escenario, tanto el Estado como las instituciones educativas tienen la responsabilidad de establecer entornos que susciten la ética digital, formando docentes críticos capaces de debatir los usos y las arbitrariedades de las herramientas digitales junto a sus estudiantes en contextos sensibles (Dussel, 2014). De esta manera, el profesorado no solo transmite habilidades técnicas, sino que incorpora principios vinculados a la instauración de una ciudadanía digital sensata y crítica.

A partir de estos planteamientos, resulta imperativo incluir un eje transversal de ciudadanía digital y ética tecnológica en los proyectos de fortalecimiento de competencias. En la práctica, esto se traduce en módulos sobre derechos digitales y protección de datos, materiales adaptados a la básica primaria sobre autocuidado y mecanismos de evaluación formativa que valoren actitudes y comportamientos en la red. En suma, formar en competencias digitales no puede desligarse del horizonte ético; solo así se contribuirá a una transformación educativa que prepare a los estudiantes no solo para interactuar con la tecnología, sino para habitarla con criterio y responsabilidad.

Consideraciones Finales

La construcción de este ensayo ha evidenciado que el fortalecimiento de competencias digitales es una necesidad estructural para consolidar una educación pertinente, inclusiva y liberadora. Fortalecer estas competencias representa, además, una forma de dignificar al docente al dotarlo de herramientas, voz y confianza para transformar sus prácticas desde su propio contexto. En territorios históricamente excluidos, esto ofrece alternativas sostenibles para una política pública educativa centrada en lo territorial, lo ético y lo pedagógico.



A partir de estos planteamientos, emergen aprendizajes significativos. La tecnología, por sí sola, no transforma; lo hace el docente que la incorpora con sentido pedagógico y visión ética. Los cambios sostenibles se gestan desde el acompañamiento y no desde la imposición; son los procesos colaborativos y contextualizados los que realmente generan impactos transformadores. En este sentido, la formación docente debe partir de la experiencia, ser situada y dialógica, permitiendo así una apropiación auténtica de las herramientas. Asimismo, la innovación no debe entenderse como una meta aislada, sino como una cultura institucional que se alimenta del trabajo colectivo, del reconocimiento mutuo y del deseo de mejora continua.

Referencias

- Álvarez-Quiroz, G. B., y Blanquicett Romero, J. C. (2015). Percepciones de los docentes rurales sobre las TIC en sus prácticas pedagógicas. *Ciencia, docencia y tecnología*, 26(51), 371-394. <https://share.google/cr44AEfLOJ1pnpHzF>
- Bonilla Marquínez, O. P., y Muñoz Díaz, D. E. (2022). Educación rural mediada por tecnología tradicional en tiempos de pandemia 2020-2022. *Entre Ciencia e Ingeniería*, 16(31), 51-59. <https://doi.org/10.31908/19098367.2778>
- Botero Bedoya, S. M., y Cardona Ocampo, J. E. (2024). Desafíos y oportunidades para la integración de las TIC en entornos educativos rurales. *Actualidades Pedagógicas*, (84). <https://share.google/Exp2wt1ChiPSEh1lv>
- Cabero-Almenara, J., Gutiérrez-Castillo, J.J., Palacios Rodríguez, A., y Barroso-Osuna, J. (2021). Comparative European DigCompEdu Framework (JRC) and Common Framework for Teaching Digital Competence (INTEF) through expert judgment. *Linguagem e Tecnologia*, 14(1). <https://www.redalyc.org/journal/5771/577166257002/html/>
- Coll, C. (2013). Las TIC son mecanismos transformadores de prácticas sociales y lo que tiene que hacer la escuela es abrirse a estas prácticas sociales. *Estudios pedagógicos*, 39 (Num. Especial), 143-150. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000300011>
- Dussel, I. (2014). Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad, *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, (34), 39-56. <https://share.google/KKE5TDCtF6J9ECRS6>
- Escobar Malpica, W. F. (2024). *Análisis a la Brecha Digital en la Educación Colombiana: Un Estudio Documental*. [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. <https://repository.uniminuto.edu/items/01c87ca8-165a-4286-98e5-ac5b7943f894>





- Moreno Lizarazo, C. (2023). La brecha digital en la educación rural colombiana desde una revisión sistemática. *Dialéctica*, 1(21). <https://doi.org/10.56219/dialctica.v1i21.2306>
- Palacios Rodríguez, A., Cabero-Almenara, J., y Barroso-Osuna, J. (2023). Competencia Digital Docente según #DigCompEdu. Aportes desde la investigación. Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica. <https://share.google/3DfKkMw2NwSS6ckib>
- Parra Castrillón, E. (2021). Análisis sobre comportamientos éticos en la educación virtual. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 14(2), pp. 113-140. <https://doi.org/10.15332/25005421.6059>
- Peña Ávila, N. (2022). Uso de tecnología en la enseñanza de la escuela rural como estrategia de transformación educativa. *Voces y Realidades Educativas*, 9/1, pp. 163-181. <https://vocesyrealidadeseducativas.com/ojs/index.php/vyc/article/view/90>
- República de Colombia. (1996, 17 de abril). Decreto 709 de 1996 por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. Diario Oficial No. 42.768. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1344>
- Reimers, F. M. (2002). Tres paradojas educativas en América Latina: Sobre la necesidad de ideas públicas para impulsar las oportunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie29a06.htm>
- Salinas, J. (2004). Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, vol. 1, núm. 1, septiembre-noviembre, 2004, pp. 1-16. *Universitat Oberta de Catalunya Barcelona, España* <https://share.google/LescGx5B4zqgYzhiY>
- Uribe-Zapata, A., Zambrano-Acosta, J. F., y Cano-Vásquez, L. M. (2023). Usos educativos de TIC en docentes rurales de Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 13(2), 287-298. <https://share.google/F7TgEpiMYqZvYXA4Q>



Síntesis Curricular



Orfelina Figueroa Ortega

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Idiomas Extranjeros, egresada de la Universidad del Magdalena. Cuento con una especialización en Administración de la Informática Educativa y una maestría en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, ambos títulos otorgados por la Universidad del Santander (UDES). Docente de aula en la Institución Educativa Gabriela Mistral, ubicada en Belén de los Andaquíes, Caquetá (Colombia).



María Cenedht Pérez Ruiz

Licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental por la Universidad del Magdalena. Especialista en Pedagogía Ambiental de la Universidad Popular del Cesar, en la ciudad de Valledupar. Magíster en Pedagogía Ambiental para el Desarrollo Sostenible por la Universidad del Cesar, Colombia. Docente de primaria en la Institución Educativa Divino Niño, en Florencia, Caquetá (Colombia).