

Competencia discursiva en inglés: revisión sistemática sociotecnológicas**Yeinson Narváez Téllez**

✉ y.narvaez@udla.edu.co
ID <https://orcid.org/0000-0003-3231-0532>

Institución Educativa Verde Amazónico, San
Vicente del Caguán-Colombia.

Licenciado en Inglés, Universidad de la Amazonia. Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera, Universidad Europea del Atlántico. Docente Colombiano en la Institución Educativa Verde Amazónico de San Vicente del Caguán, Caquetá. Tiene experiencia de 10 años en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero. Actualmente, adelanta el sexto semestre del Doctorado en Educación con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

Kellys Johana Chimá González

✉ kjchigo@gmail.com
ID <https://orcid.org/0000-0002-1682-6945>

Institución Educativa de María, Yarumal,
Colombia.

Licenciada en Informática y Medios Audiovisuales, especialista en Aplicación de TIC para la Enseñanza. Docente colombiana en la Institución Educativa de María con experiencia en educación básica y media, orienta su trabajo investigativo hacia la integración de tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje y el fortalecimiento de las competencias estudiantiles. Actualmente adelanta el sexto semestre del Doctorado en Educación con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

Adriana Camila Gamboa Murcia

✉ Kmilandia58@yahoo.es
ID <https://orcid.org/0000-0002-3172-7654>

Institución Educativa Técnica “Nuestra
Señora de la Paz”, Quípama, Colombia.

Docente de básica primaria durante 22 años, normalista superior, licenciada en educación básica con énfasis en matemáticas, humanidades y lengua castellana. Magíster en recursos digitales aplicados a la educación. Actualmente adelanta el sexto semestre del Doctorado en Educación con la Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela.

Recibido: 16/05/2025**Aceptado:** 09/09/2025**Resumen**

Partiendo del Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2018), que reconoce el potencial de las TIC para resolver problemáticas contextuales y enriquecer las realidades educativas, y tomando como referentes teóricos los aportes de Zamora (2020) sobre el aprendizaje del inglés con TIC y de Moreira y Vanegas (2020) en el desarrollo de competencias comunicativas, sustentados adicionalmente por documentos oficiales como Competencias discursivas del inglés (MEN, 2006), esta investigación se propuso analizar la competencia discursiva en inglés mediada por TIC en contextos rurales según sus demandas sociotecnológicas. Mediante una revisión sistemática de literatura con enfoque cualitativo y paradigma fenomenológico hermenéutico según Gadamer (2002), se seleccionaron y analizaron 20 artículos indexados en las bases de datos académicas Redalyc, ResearchGate,



Scielo y Dialnet. La síntesis de evidencia permitió identificar cuatro categorías centrales: la globalización del inglés, la falta de infraestructura tecnológica y preparación docente como principales obstáculos, la brecha urbano rural, y la integración entre TIC y enseñanza del inglés como prioridad. Se concluye que la deficiente infraestructura y la insuficiente formación tecnológica docente afectan significativamente el desarrollo de las competencias discursivas en inglés en el contexto rural colombiano.

Palabras clave: competencia discursiva; TIC; contexto rural; enseñanza del inglés.

Discursive competence in English: systematic review of sociotechnological approaches

Abstract

Based upon the Special Plan for Rural Education (MEN, 2018), which posits ICT as a potential tool for resolving contextual challenges and enriching educational environments, this research analyzes ICT-mediated discursive competence in English within rural contexts vis-à-vis their sociotechnological demands. The study is theoretically grounded in the contributions of Zamora (2020) regarding ICT-based English learning and Moreira and Vanegas (2020) on communicative skill development, alongside official mandates on Discursive Competence (MEN, 2006). Methodologically, a systematic literature review was conducted under a qualitative, phenomenological-hermeneutic paradigm based on Gadamer (2002), analyzing twenty articles selected from the Redalyc, ResearchGate, Scielo, and Dialnet databases. The resulting synthesis elucidated four central categories: the globalization of English, the critical deficits in technological infrastructure and teacher training, the persistence of the urban-rural digital divide, and the imperative to integrate ICT into language pedagogy. Ultimately, the study concludes that structural deficiencies and insufficient digital literacy among educators significantly impede the development of English discursive competence in the Colombian rural context.

Keywords: discourse competence; ICT; rural context; English language teaching.

Compétence discursive en anglais: revue systématique sociotechnologique

Résumé

Partant du Plan spécial pour l'éducation rurale (MEN, 2018), qui reconnaît le potentiel des TIC pour résoudre des problèmes contextuels et enrichir les réalités éducatives, et en prenant comme références théoriques les contributions de Zamora (2020) sur l'apprentissage de l'anglais avec les TIC et de Moreira et Vanegas (2020) sur le développement des compétences communicatives, étayées en outre par des documents officiels tels que Compétences discursives en anglais (MEN, 2006), cette recherche s'est proposée d'analyser la compétence



discursive en anglais médiatisée par les TIC dans les contextes ruraux en fonction de leurs exigences sociotechnologiques. Au moyen d'une revue systématique de la littérature avec une approche qualitative et un paradigme phénoménologique herméneutique selon Gadamer (2002), 20 articles indexés dans les bases de données académiques Redalyc, ResearchGate, Scielo et Dialnet ont été sélectionnés et analysés. La synthèse des données a permis d'identifier quatre catégories principales : la mondialisation de l'anglais, le manque d'infrastructures technologiques et de formation des enseignants comme principaux obstacles, le fossé entre les zones urbaines et rurales, et l'intégration des TIC et de l'enseignement de l'anglais comme priorité. Il est conclu que l'insuffisance des infrastructures et la formation technologique insuffisante des enseignants affectent de manière significative le développement des compétences discursives en anglais dans le contexte rural colombien.

Mots clés: compétence discursive; TIC; contexte rural; enseignement de l'anglais.

Competenza discorsiva in inglese: una revisione sistematica socio-tecnica

Riassunto

Basandosi sul Piano Speciale per l'Educazione Rurale (MEN, 2018), che riconosce il potenziale delle TIC per risolvere problemi contestuali e arricchire le realtà educative, e prendendo come riferimenti teorici i contributi di Zamora (2020) sull'apprendimento dell'inglese con le TIC e di Moreira e Vanegas (2020) sullo sviluppo delle competenze comunicative, ulteriormente supportati da documenti ufficiali come Competenze Discorsive in Inglese (MEN, 2006), questa ricerca mirava ad analizzare la competenza discorsiva in inglese mediata dalle TIC nei contesti rurali in base alle loro esigenze socio-tecnologiche. Attraverso una revisione sistematica della letteratura con un approccio qualitativo e un paradigma ermeneutico-fenomenologico secondo Gadamer (2002), sono stati selezionati e analizzati 20 articoli indicizzati nei database accademici Redalyc, ResearchGate, Scielo e Dialnet. La sintesi delle prove ha permesso di identificare quattro categorie centrali: la globalizzazione dell'inglese, la mancanza di infrastrutture tecnologiche e di formazione degli insegnanti come principali ostacoli, il divario tra aree urbane e rurali e l'integrazione delle TIC e dell'insegnamento della lingua inglese come priorità. Si conclude affermando che le infrastrutture carenti e un'insufficiente formazione degli insegnanti in ambito tecnologico influenzano significativamente lo sviluppo delle competenze discorsive in lingua inglese nel contesto rurale colombiano.

Parole chiavi: competenza discorsiva; TIC; contesto rurale; insegnamento della lingua inglese.

Competência discursiva em inglês: revisão sistemática sociotecnológica

Resumo

Partindo do Plano Especial de Educação Rural (MEN, 2018), que reconhece o potencial das TIC para resolver problemas contextuais e enriquecer as realidades educativas, e tomando como referências teóricas as contribuições de Zamora (2020) sobre a aprendizagem do inglês com TIC e de Moreira e Vanegas (2020) no desenvolvimento de competências comunicativas, apoiadas adicionalmente por documentos oficiais como Competências discursivas do inglês (MEN, 2006). Esta pesquisa analisou a competência discursiva em inglês mediada pelas TIC em contextos rurais de acordo com exigências sociotecnológicas. Por meio de uma revisão sistemática da literatura com enfoque qualitativo e paradigma fenomenológico hermenêutico segundo Gadamer (2002), 20 artigos indexados nas bases de dados acadêmicas Redalyc, ResearchGate, Scielo e Dialnet foram selecionados e analisados. A síntese das evidências permitiu identificar quatro categorias centrais: a globalização do inglês, a falta de infraestrutura tecnológica e de preparação docente como principais obstáculos, a brecha urbano-rural e a integração entre TIC e ensino de inglês como prioridade. Conclui-se que a infraestrutura deficiente e a formação tecnológica insuficiente dos docentes afetam significativamente o desenvolvimento das competências discursivas em inglês no contexto rural colombiano.

Palavras-chave: competência discursiva; tic; contexto rural; ensino de inglês.

Introducción

Desde una perspectiva global, con los avances tecnológicos del siglo XXI, las transformaciones y nuevas necesidades acarrearán mayores desafíos que afrontan no sólo los niños y jóvenes que pertenecen al sistema educativo, sino a todo el componente de actores educativos (docentes, directivos, orientadores) quienes están inmersos en una encrucijada donde existen formas tradicionales que deben sostenerse dentro de los recursos del aprendizaje y formas didácticas incorporando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Estas tecnologías ofrecen un potencial considerable en la superación de limitaciones y proporcionan a los estudiantes de áreas rurales acceso a recursos educativos de alta calidad. Este escenario representa una oportunidad para potenciar la habilidad discursiva en el área de inglés, la cual es fundamental al momento de acceder a oportunidades educativas, laborales y sociales. Aprovechando la amplia gama de experiencias interactivas y oportunidades de aprendizaje que ofrecen las mismas, la educación puede convertirse en un proceso sistemático y continuo, adaptable a las necesidades y contextos individuales de los estudiantes sin descuidar su diversidad cultural.

Con base en la información anterior, es importante destacar que en Colombia, al igual que en varios países del mundo, la educación se ve influenciada por diversas políticas educativas de orden global que contemplan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como un elemento trascendental en la era digital que se vive actualmente, dado que, las “innovaciones tecnológicas han reconfigurado las formas en que vivimos y aprendemos, y seguramente lo seguirán haciendo” como bien lo sostiene la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021. p. 35).

En los entornos rurales latinoamericanos, las aulas suelen carecer de conectividad y recursos tecnológicos básicos, lo cual limita el desarrollo de la competencia discursiva en inglés. En Colombia, por ejemplo: “el 70.2 % de los hogares rurales carece de conexión a internet. Esta brecha digital afecta el acceso a información, y condiciona profundamente cómo los estudiantes usan el inglés: sin infraestructura adecuada, la producción de textos orales y escritos se limita”. Se requiere entender la competencia discursiva no solo como

destreza lingüística, sino también como un fenómeno sociocultural mediado por tecnología en un contexto de inequidad educativa (Barón, et al. 2021).

En consecuencia, este estudio sistemático analiza las investigaciones según “La revisión sistemática de carácter cualitativo”, la cual se justifica en la medida en que posibilita la integración y comparación de hallazgos provenientes de múltiples estudios, con el fin de identificar temas o constructos recurrentes y otorgarles un sentido interpretativo más amplio que trascienda los resultados individuales. Esta modalidad de síntesis permite complementar la evidencia científica al incorporar perspectivas tanto de los usuarios como de los profesionales, lo que fortalece la aplicabilidad y pertinencia de los hallazgos. (Manterola et al. 2023, p.1272)

Su naturaleza narrativa y generalizada otorga un valor agregado frente a indagaciones de alcance meramente local, ya que amplía el espectro de comprensión del fenómeno estudiado. A diferencia de metodologías rígidas, admite estrategias flexibles como el muestreo selectivo o intencional, y utiliza la evaluación de la calidad como herramienta mediadora de los mensajes que se derivan de la evidencia (Grant y Booth, 2009; Samnani et al., 2017; MacEntee, 2019).

Desde este tipo de muestreo se seleccionaron las palabras clave: competencia discursiva del inglés, educación tecnológica, formación tecnológica docente, brecha rural-urbana para la enseñanza del inglés desde las TIC, aprendizaje del inglés mediante TIC, estudiantes de inglés en zonas urbanas y rurales, las cuales nacen de manera inductiva del título en estudio y la pregunta de investigación conformada para esta investigación y sobre estos estudios relativos a ello, fueron identificados, seleccionados e incluidos en el siguiente orden de ideas:

La revisión sistemática cualitativa fue seleccionada como estrategia metodológica por su capacidad para ofrecer un abordaje exhaustivo, riguroso y estructurado que permita evaluar críticamente la literatura existente. Su ejecución se enmarcó dentro de las directrices según Samnani et al. (2017), quien asegura: “Buscar “temas” o “constructos” que se encuentran en estudios cualitativos individuales; para luego interpretar los hallazgos en un aspecto más amplio que el tema en particular” (p.1247), sería la finalidad de las revisiones sistemáticas bajo la modalidad de síntesis de evidencia cualitativa. Asimismo, establece un

protocolo robusto para la identificación (búsqueda inicial), selección (profundización), evaluación y síntesis de estudios relevantes (inclusión). Este proceso puede visualizarse en detalle en la siguiente figura 1.

Figura 1.

Pasos para realizar revisión sistemática cualitativa



Nota: Imagen obtenida de Grant y Booth, 2009, Samnani et al., 2017; MacEntee, 2019, citado por Manterola et al. (2023, p.1241).

El tratamiento metodológico es de naturaleza cualitativa, dado que la revisión documental se sustenta en el análisis e interpretación de fuentes primarias, consideradas como el fundamento principal del diseño investigativo. Las categorías de análisis emergieron de manera inductiva a partir del contenido de los documentos seleccionados, construyéndose progresivamente a lo largo del proceso investigativo. Aunque algunos estudios incluidos presentaban resultados cuantitativos, el tratamiento analítico en esta revisión fue eminentemente narrativo.

El análisis documental implicó una aproximación al contenido semántico y sintáctico de los textos, orientada a comprender la esencia de sus mensajes y a establecer representaciones precisas y sintéticas del conocimiento. Como afirman Peña-Vera y Pirela-Morillo (2007), este tipo de análisis permite “reconocer en éstos su estructura semántica y

sintáctica para comprender la esencia de su mensaje y plantear vías sintéticas y precisas de representarlo, teniendo como propósito facilitar el acceso intelectual de los interesados”, y constituye una herramienta para “complementar o enriquecer el valor agregado que supone la representación abreviada del contenido de los documentos” (pp. 79-80).

Este enfoque permitió configurar un corpus coherente de conocimientos vinculados al objeto de estudio, orientado a establecer relaciones significativas entre los datos obtenidos y el problema de investigación. En atención a ello, el protocolo marcado desde la concepción del autor Manterola (2023) sobre la revisión sistemática cualitativa, desarrollada a través de tres etapas sucesivas: identificación (Búsqueda inicial), selección (profundización), evaluación y síntesis de estudios relevantes (inclusión) y selección final de estudios.

En la etapa de identificación, se efectuó una búsqueda sistemática en bases de datos académicas especializadas (Scopus, Redalyc, ResearchGate, Scielo y Dialnet), utilizando combinaciones de palabras clave en español e inglés, mediante operadores booleanos (por ejemplo, “english discursive competence” AND “thecnology education”). Los estudios duplicados fueron eliminados, y se realizó un análisis preliminar de los resúmenes para valorar su pertinencia temática.

La etapa de profundización consistió en la exclusión de aquellos documentos que no cumplieran con los criterios de inclusión previamente definidos, entre los que se consideraron: a) pertinencia directa con las competencias discursivas del inglés o contextos de formación tecnológica en el contexto urbano y rural; b) abordaje explícito del aprendizaje del inglés o de sus dimensiones asociadas; c) disponibilidad del texto completo en español o inglés. d) documentos con una data de 5 años de antigüedad. El análisis de los resúmenes permitió descartar estudios que no respondían a los objetivos del estudio.

En la etapa de inclusión, se consolidó el corpus documental que cumplía con los requisitos temáticos, metodológicos y epistemológicos establecidos. Los textos seleccionados fueron sometidos a un examen interpretativo exhaustivo, orientado a la identificación de patrones conceptuales y categorías emergentes, en función de la interrogante de investigación. Este proceso garantizó la construcción de un conjunto coherente de evidencias cualitativas, con una data de hasta 05 años de antigüedad, a fin de verificar las transformaciones a lo largo de la historia, y las investigaciones recientes sobre

cómo las TIC interactúan con la enseñanza del inglés en zonas rurales, identificando implicaciones sociales y tecnológicas para dichas comunidades de acuerdo a los siguientes preceptos, lo cual convierte a los estudios elegidos aptos para el análisis narrativo posterior.

Esto se debe a que las TIC abarcan, según lo plantea la UNESCO (2019), prácticamente todo lo que maneja y comunica información en forma electrónica, es decir: “computadoras, teléfonos móviles, cámaras digitales, sistemas de navegación por satélite, instrumentos y registradores de datos electrónicos, radio, televisión, redes informáticas, sistemas satelitales, incluyendo los equipos (*hardware*) y los programas informáticos (*software*)”

Siendo éstas las razones por las cuales se han convertido en herramientas fundamentales para la transformación del aparato productivo en las diferentes naciones, para el cuidado de la salud, la alimentación, la educación y otras necesidades sociales (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, 2022). Evidenciándose, por un lado, la incuestionablemente relevancia y necesidad de incorporar e integrar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las futuras generaciones y, por otro lado, que el acceso y uso de las tecnologías digitales debe considerarse un derecho y no un privilegio, como bien lo menciona el Departamento Nacional de Planeación (2023).

Planteamientos que incluyen, por supuesto, a la educación tecnológica urbana y rural para la enseñanza del inglés (competencias discursivas del inglés), cuya modalidad educativa es el centro de interés en este artículo. Tal como lo confirman las investigaciones realizadas por Bazurto et al. (2023) y Zambrano (2023), donde la evidencia indica, por una parte, que las TIC en la educación rural constituyen un elemento fundamental para el desarrollo porque les permite a los estudiantes adquirir conocimientos para poder comunicarse de manera más eficaz lo que redundará en bienestar social y económico de la población y, por otra parte, les brinda la oportunidad de apropiarse de las tecnologías de su entorno, así como de su función social y cotidiana. De acuerdo con lo estipulado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) en el Plan Especial de Educación Rural, las TIC brindan aportes para la resolución de necesidades, expectativas o problemáticas, atendiendo a la particularidad de un contexto, incentiva la disposición al aprendizaje y genera mejores condiciones en las realidades de los actores educativos.



En este contexto, desde una perspectiva tecnológica, la relevancia actual de las TIC en los procesos educativos es evidente; y, sumado a ello, desde una perspectiva social, el aprendizaje del idioma inglés cobra gran significancia frente a una sociedad cada vez más globalizada. Estos enunciados están avalados por diversos documentos curriculares emanados por el MEN, como los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés (MEN, 2006). En este instrumento curricular se expresa que “tener un buen nivel de inglés facilita el acceso a oportunidades laborales y educativas que ayudan a mejorar la calidad de vida” (p. 3). Además, resulta fundamental en el mundo globalizado, ya que “exige poderse comunicar mejor, abrir fronteras, comprender otros contextos, apropiarse saberes y hacerlos circular, entender y hacerse entender, enriquecerse y jugar un papel decisivo en el desarrollo del país” (p. 3). Asimismo, en el documento antecesor denominado lineamientos curriculares idiomas extranjeros, también se expresa lo conveniente del dominio de una lengua extranjera como el inglés, porque permite acceder a otra cultura, lo que se traduce en otra forma de ver, de sentir y de pensar, en fin, tener otra perspectiva del mundo y de comprender al otro (MEN, 1997).

La integración de las TIC en la enseñanza del idioma inglés fortalece en los estudiantes el desarrollo de la capacidad de gestionar su propio conocimiento, permitiéndoles ser agentes activos y protagonistas de su proceso formativo, al tiempo que ofrece un abanico de posibilidades hacia la innovación (Álvarez, 2022). Por otra parte, representa una oportunidad para el desarrollo del aprendizaje significativo, una alternativa para disminuir la brecha entre la población rural y urbana y mejorar la calidad educativa. Es por ello y, tomando en cuenta todo lo antes descrito, que el propósito de este artículo está orientado en analizar la competencia discursiva en inglés mediada por TIC en contextos rurales según las demandas sociotecnológicas. Considerando, también, que con esta competencia el estudiante desarrolla su capacidad para participar activamente en el orden de lo social, y de esta manera, pudiera organizar sus ideas, reconocer, comprender y discutir la información que recibe de su entorno, así como ser capaz de establecer diferencias y contrastar sus puntos de vista con el de otros, además de consolidar posiciones críticas frente a las problemáticas que lo afectan (Hoyos et al., 2020).



Por lo antes expuesto, la competencia discursiva se entiende aquí como la habilidad para producir e interpretar textos coherentes y adecuados según el género comunicativo. Este concepto, dentro de la competencia comunicativa, implica dimensiones sociocultural, pragmática y textual (Cardona et al. 2016). Así, un hablante con competencia discursiva sabe estructurar ideas y adaptar el discurso a contextos específicos. Ontológicamente, siguiendo a Gadamer, el lenguaje es el horizonte de todo entendimiento: “el ser que puede ser comprendido es lenguaje” (Hoyos et al. 2020). En otras palabras, comprender implica interpretar lingüísticamente los fenómenos de la vida, lo que convierte el discurso en experiencia hermenéutica de sentido. Para Gadamer (2002), entonces, la comprensión es “la interpretación lingüística de los fenómenos que experimentamos en la vida entendida ésta como fuente de sentido” (Gadamer, 2002). Bajo esta perspectiva, la competencia discursiva en inglés no es un conjunto de reglas fijas, sino un proceso de construcción de significado en diálogo con la tradición y la historia de los hablantes (fusión de horizontes).

Según la metodología de revisión sistémica cualitativa, los temas emergentes nacen de las palabras claves producto del título, el problema y la pregunta de investigación de esta investigación, tal y como se indica en la figura 1., lo cual llevó a la indagación dentro de los resúmenes de los diversos documentos seleccionados.

Método

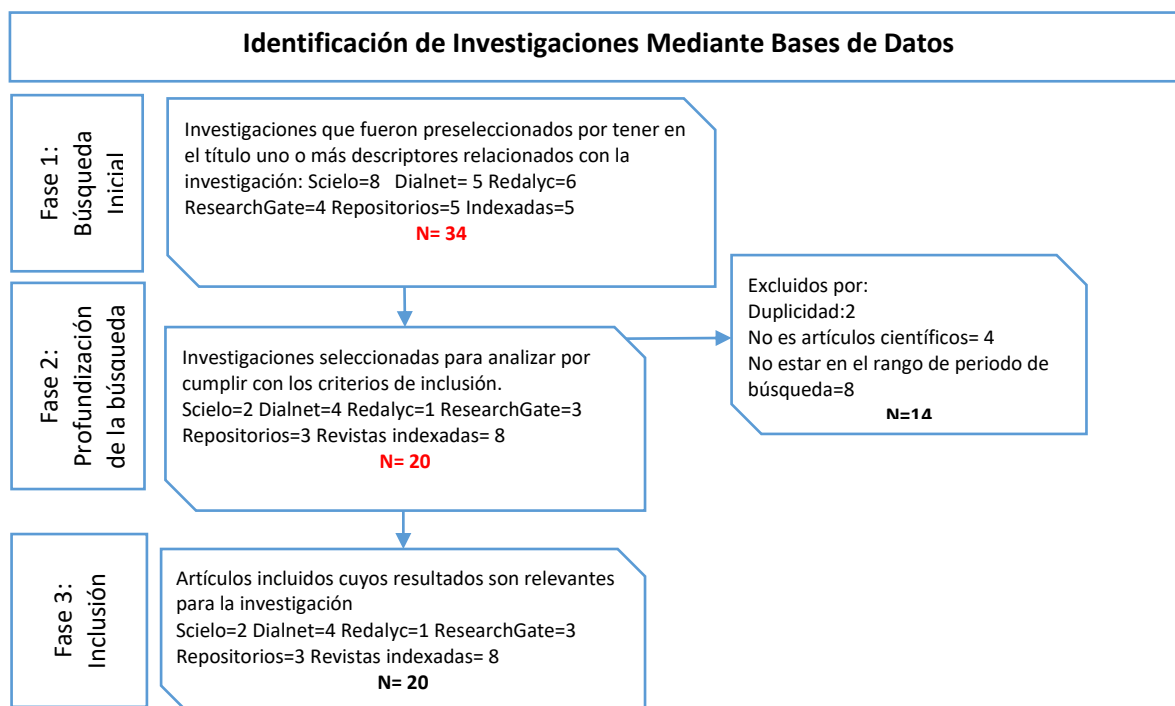
El presente artículo surge como resultado de una exhaustiva revisión sistemática cualitativa según Manterola et al. (2023), relacionada con la competencia discursiva en el idioma inglés mediado por las TIC en contextos rurales. Cardona et al. (2016), señalan que las revisiones sistemáticas constituyen “*un método científico para resumir la literatura a partir de un protocolo específico*” (p.17). Deben ser exhaustivas, incluyendo todos los estudios pertinentes, y reproducibles. De este modo, esta metodología se fundamenta en el análisis documental y se desarrolla siguiendo el método PRISMA de búsqueda y selección según el autor Manterola et al. (2023). Este enfoque metodológico permite explorar de manera detallada y estructurada el corpus documental relevante, asegurando una recopilación completa de información pertinente para el tema de estudio.

En este estudio se consultaron diversas bases de datos electrónicas, tales como Redalyc, ResearchGate, Scielo, Dialnet, repositorios y revistas indexadas, utilizando términos de búsqueda específicos. Se aplicaron criterios de inclusión como: que fueran artículos de investigación vinculados con las TIC, ruralidad y competencia discursiva del inglés; que el rango de publicación fuera entre los años 2019 al 2024; investigaciones tanto en el idioma español como en inglés y; que fueran estudios realizados en diversos países para tener una visión más amplia de la situación abordada. En definitiva, se seleccionaron de acuerdo a la relevancia y pertinencia para la investigación.

Es así, como se preseleccionaron 34 investigaciones consideradas como potencial unidad de información, de acuerdo a los criterios de búsqueda, posteriormente fueron leídas y se elaboró un flujograma donde se representa la búsqueda y selección de la información para ser analizados. En la siguiente Figura 2, puede observarse en el procedimiento de la revisión sistemática, se seleccionaron inicialmente 34 artículos, de los cuales finalmente, de acuerdo a los criterios de inclusión, resultaron elegibles 20 artículos.

Figura 2.

Flujograma de Revisión Sistemática



Nota: Elaboración de autores de esta investigación, por metodología de revisión sistemática según el autor Manterola (2023)

Dentro del procedimiento de revisión sistémica, resultaron elegidas para su análisis e interpretación investigaciones internacionales y nacionales según se expone en la siguiente Tabla 1, sus autores, país y el título de las investigaciones a continuación:

Tabla 1.

Autores e investigaciones de la revisión sistémica

Autor (es)	País	Título de la investigación
Moreira y Vanegas (2020)	Venezuela	Desarrollo de competencias Comunicativas en inglés.
Cruz (2022)	Perú	Las TIC y su impacto en la educación rural: realidad, retos y perspectivas para alcanzar una educación equitativa.
Pacheco (2022)	Ecuador	El aprendizaje del idioma inglés mediado por las tecnologías en el sector rural durante la pandemia: retos y oportunidades en el nivel de secundaria.
Guzmán (2022)	Colombia	La realidad del binomio inglés- TIC
Llanos y Criollo (2022)	Ecuador	Uso de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el sector rural ecuatoriano.
Almache et al. (2024)	Ecuador	La enseñanza del inglés en entornos virtuales: desafíos y estrategias para el éxito educativo de estudiantes rurales.
Domínguez et al. (2023)	México	Los jóvenes y las TIC: algunas realidades en el contexto rural.
Gavilánez et al. (2023)	Ecuador	Pandemia: un estudio sobre el impacto de las TICS en la praxis pedagógica en Ecuador.
Vanegas y Sanvicén (2022)	Colombia	Tendencias de investigación sobre las TIC en el sector educativo colombiano: un estado del arte.
Zamora (2020)	Venezuela	Aprendizaje del Inglés a través de las TIC: Una visión hermenéutica desde la mirada de sus protagonistas.
Galván (2020)	España	Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación.
Woon y Abdul (2022)	Malasia	A Systematic Review of Teaching English in Rural Settings: Challenges and Solutions.
García y Reyes (2022)	Colombia	English teaching in Colombian rural schools: challenges and opportunities.
Lucero et al. (2021)	Ecuador	English language education in a rural school.
Moreno et al. (2021)		Las TIC en la enseñanza-aprendizaje del inglés
Nabila y Din (2021)	Malasia	Enhancing english language teaching by implementing ict as an educational tool.
Maja (2023)	Sudáfrica	Teachers' Perceptions of Integrating Technology in Rural Primary Schools to Enhance the Teaching of English First Additional Language.
Uribe et al. (2023)	Colombia	Usos educativos de TIC en docentes rurales de Colombia.
Mantuano y Rivadeneira (2022)	Ecuador	Herramientas tecnológicas y su incidencia en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la zona rural del Cantón Jipijapa.
Monroy y Patiño (2022)	Colombia	La práctica pedagógica del inglés en la educación rural. Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza.

Nota: Elaboración de autores de esta investigación (2025)

Resultados

Luego de haber realizado el proceso de selección de los documentos, seguidamente se procedió a realizar la respectiva lectura de cada documento para poder obtener los datos y continuar con el análisis y la interpretación. Considerando los planteamientos de los autores, se agrupó la información según los pasos de la revisión explícitos en la figura 1 y descritos en párrafos anteriores, y, de esta manera, de los documentos seleccionados emergieron cuatro categorías de la investigación: a) La globalización del idioma inglés; b) Falta de infraestructura adecuada y preparación docente: los grandes obstáculos de las TIC; c) Siglo XXI con problemáticas educativas del siglo XX sin resolver: brecha urbano-ruralidad y; d) El binomio TIC y enseñanza del idioma inglés como prioridad educativa. Estas categorías representan los principales ejes vinculados con la situación abordada que reportan las investigaciones y autores de la revisión sistemática. En las tablas 2, 3, 4 y 5, se encuentran los datos: autor, año y principales conclusiones que fundamentan cada una de las categorías.

La primera categoría denominada globalización del idioma inglés, da cuenta de los diversos factores que influyen en la consolidación y posicionamiento de esta lengua a nivel mundial, lo cual justifica su aprendizaje y relevancia en los planes de estudios de los diferentes niveles y modalidades educativos, lo cual se evidencia en la siguiente tabla 2.

Tabla 2.

Categoría 1. La globalización del idioma inglés

Autor (es)	Conclusiones
Moreira y Vanegas (2020)	El conocimiento de idiomas y, dentro de ellos, del inglés, se ha convertido en una necesidad en todos los ámbitos, por lo que se considera esencial que, desde el ámbito educativo y formativo, se potencie el aprendizaje del idioma inglés.
Pacheco (2022)	Hoy más que nunca, aprender el idioma inglés es imprescindible, debido a su alcance y proyección, pues el proceso de globalización ha hecho que esta lengua extranjera haya adquirido una gran importancia a nivel mundial, hasta el punto de que en la actualidad se considera como el idioma universal.
Moreno et al. (2021)	El aprendizaje y conocimiento del inglés como segunda lengua extranjera es crucial en la actual sociedad, se ha convertido en el idioma global de comunicación, uno de los más utilizados en el mundo.
Lucero et al. (2023)	La comunidad educativa considera que la enseñanza del idioma inglés debe ser obligatoria ya que es una herramienta necesaria para el desarrollo académico de los estudiantes.

Nota: Elaboración de autores de esta investigación (2025)

En segundo lugar, en la categoría falta de infraestructura tecnológica y preparación docente: los grandes obstáculos de las TIC, se hacen evidentes, cuando la categoría principal

es la tecnología y las dos subcategorías “infraestructura” y “formación docente”, deben verse como dos factores que fungen como barreras para el cumplimiento de las competencias discursivas del inglés, debido a la importancia de contar con el apoyo tecnológico para impartir las actividades de manera más dinámica y obtener así un aprendizaje significativo (Contando con la infraestructura y equipamiento); y, por otra parte, para obtener resultados de aprendizaje con mayor calidad, al contar con el acompañamiento de un docente preparado en educación tecnológica, representa esto una ventaja a la hora de establecer las dinámicas didácticas, haciendo uso de las tecnologías disponibles de la mejor manera (formación docente versus Infraestructura y equipamiento). Se entiende con esto, que ambos factores, funcionan como una interdependencia que depende una de la otra, sin una infraestructura tecnológica ¿cómo podría ejercer un educador especialista en tecnología?, aquí se trata de dos situaciones reiterativas en diversas investigaciones y por la literatura revisada, por un lado, la problemática histórica de las carencias de recursos de las instituciones escolares y, por otro lado, lo relativo a la formación de los educadores. Estos factores medulares para la educación son requeridos por las generaciones que se están formando en la actualidad y en atención a ello, se describe en la siguiente Tabla 3 como la Categoría “Falta de infraestructura tecnológica y preparación docentes: los grandes obstáculos de las TIC”.

Tabla 3.

Categoría 2. Falta de infraestructura tecnológica y preparación docente: los grandes obstáculos de las TIC.

Autor (es)	Conclusiones
Cruz (2022)	Las escuelas ubicadas en zonas rurales no cuentan con la infraestructura tecnológica necesaria, asimismo, los docentes, en muchos casos no tienen dominio sobre las herramientas digitales
Llanos y Criollo (2022)	La educación del idioma inglés mediada bajo cualquier plataforma digital exige tener creatividad, imaginación, conocimiento y una mente innovadora que faciliten el aprendizaje desarrollando las destrezas múltiples que establece el área.
Gaviláñez et al. (2023)	La capacitación en el uso y aplicación de las TICs en docentes y alumnos debe formar parte de los programas educativos a todos los niveles.
Vanegas y Sanvicén (2022)	Las posibilidades que brindan las tecnologías se contraponen con la realidad, ya que gran parte de las escuelas no tiene conectividad, lo que lleva a continuar con la educación tradicional, centrada en canales de información por medios como el papel.
Uribe et al. (2023)	Los esfuerzos de formación en competencias TIC, tanto gubernamentales como personales en algunos casos, siguen siendo insuficientes en la medida que los docentes no demuestran haber pasado por los niveles básicos de la alfabetización digital. Por ello, se dificulta que puedan integrar exitosamente las TIC en el ámbito educativo.

Mantuano y Rivadeneira (2022)	El docente juega un papel importante en la selección de las herramientas tecnológicas apropiadas y viables a la zona donde se lleve a cabo la mediación pedagógica y lograr mediante su inserción motivar a los estudiantes y forjar aprendizajes significativos a través del empleo de artefactos tecnológicos que sean de la cotidianidad del estudiante y puedan utilizar sin problema alguno.
Woon y Abdul (2022)	La escasez de profesores de inglés, así como su falta de calificación y experiencia en la enseñanza del inglés, han generado preocupación sobre el progreso del desarrollo de la educación del idioma inglés en entornos rurales.
García y Reyes (2022)	Se evidenció la falta de formación, recursos y orientación a la hora de enseñar Inglés y la mayoría de las instituciones no cuentan con una conexión a Internet.
Lucero et al. (2023)	La falta de una buena infraestructura y otros recursos didácticos, el presupuesto limitado y los problemas socioeconómicos de la familia afectan el proceso de enseñanza aprendizaje.
Nabila y Din (2021)	En la era actual, los docentes deben aprender el avance de las tecnologías informáticas y de redes para respaldar la enseñanza de una manera más personalizada, flexible y que responda a las demandas sociales.

Nota: Elaboración de autores de esta investigación (2025)

La tercera categoría de análisis fue: siglo XXI con problemáticas educativas del siglo XX sin resolver: brecha urbano-ruralidad. Se plantea en ella algunas responsabilidades educativas relativas a temas de formación docente, de índole financieros y de infraestructura, lo que ocasiona una diferencia significativa en cuanto a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje entre los estudiantes de zonas rurales y los de zonas urbana. Los procesos mediante los entes públicos en términos de gestión financiera llevan procedimientos más demorados debido a los parámetros presupuestarios que deben cumplir por leyes que los rigen; el tema financiero es el origen de todo requerimiento escolar público y depende de las políticas educativas establecidas, lo cual crea esta brecha principalmente.

Y en segunda instancia, por la ubicación geográfica de las zonas rurales, que no cuentan con las vías de comunicación y transporte como las áreas urbanizadas, ni tampoco cuentan con todos los servicios o con el acceso adecuado, con acometidas eléctricas o centros repetidores adecuados debido a la lejanía de los como las de las zonas urbanas, situación que tampoco facilita la instalación o buen funcionamiento de los servicios de internet en las escuelas rurales. Todo ello, forma parte de la brecha urbano-rural expuesta en la siguiente tabla 4, donde se exponen los autores y escenarios evidenciando esta situación.

Tabla 4.

Categoría 3. Siglo XXI con problemáticas educativas del siglo XX sin resolver: brecha urbano-ruralidad.

Autor (es)	Conclusiones
Pacheco (2022)	Entre los desafíos más complejos para atender al sector rural siguen siendo, entre otros, reducir la brecha de acceso y calidad; implementar infraestructura y tecnologías apropiadas.
Vanegas y Sanvicén (2022)	La demanda de políticas públicas en educación, que favorezcan la inclusión social y digital y la democratización del acceso a la tecnología, son fundamentales para incursionar en las etapas de innovación y transformación pedagógica.
Galván (2020)	La educación en línea se plantea como principal estrategia ante escenarios emergencia, sin embargo, la estrategia virtual no necesariamente preserva el derecho a la educación de la población rural; al contrario, parece excluirla con mayor dureza. Tampoco abona a la equidad.
Uribe et al. (2023)	La infraestructura y la conectividad condicionan los usos educativos de las TIC en los docentes rurales colombianos. Aunque evidentemente se ha avanzado en términos de infraestructura y conectividad, la brecha digital entre lo urbano y lo rural se estima que será así a medida que van surgiendo nuevas posibilidades tecnológicas.
Monroy y Patiño (2022)	Con respecto al uso de las TIC en el acto educativo y a la relación bidireccional existente entre enseñanza y aprendizaje del inglés, es evidente que los procesos de modernización del acto educativo, como en toda sociedad neoliberal donde las relaciones de poder reproducen la inequidad y la segregación social, solo existen en las metrópolis.
Woon y Abdul (2022)	Se deben proporcionar instalaciones, material didáctico y recursos de aprendizaje adecuados a las escuelas rurales para facilitar la enseñanza del idioma inglés y brindar oportunidades a los estudiantes para evaluar diversos tipos de experiencia de aprendizaje del inglés.
García y Reyes (2022)	Hay que recordar que las voces del pueblo involucrados en las situaciones es el punto de partida para garantizar el progreso en cualquier situación dada.
Lucero et al. (2023)	La falta de un profesor de inglés con formación especializada y de recursos didácticos, la mala aplicación de las metodologías de enseñanza y un currículo descontextualizado e inaplicable han provocado el bajo nivel de aprendizaje en esta escuela rural.
Maja (2023)	Los docentes reconocen la productividad de la tecnología en sus actividades docentes. Sin embargo, barreras como las limitaciones de tiempo, la desconexión de cargas, la falta de instalaciones y la falta de habilidades digitales de los docentes obstaculizaron la integración exitosa de la tecnología en las actividades escolares.

Nota: Elaboración de autores de esta investigación (2025)

De esta manera, la calidad de la educación respecto a las competencias discursivas del inglés, depende de dos factores importantes y que se complementan, explícito en el punto anterior donde se especifica que sin la infraestructura tecnológica ¿cómo ejerce un educador tecnológico?, así pues, queda en evidencia la importancia de ambos factores y su relación del uno con el otro. La brecha urbano-rural es por factores financieros, de acceso geográfico y políticas de los entes gubernamentales; lo cual afecta la infraestructura tecnológica con la que cuentan las instituciones educativas rurales, en consecuencia, si no se tienen las condiciones adecuadas con qué herramientas podría ejercer un docente de inglés con

preparación tecnológica. Por consiguiente, tanto la preparación tecnológica del docente de inglés como la instalación de las infraestructuras son responsabilidad compartida entre la directiva de las instituciones educativas públicas y la Secretaría de Educación como medio interventor para canalizar los requerimientos que favorecerán a la calidad de la educación.

Sin embargo, en numerosas ocasiones se observan docentes accediendo a sus propios recursos digitales mediante sus tablets o teléfonos inteligentes para impartir sus enseñanzas en el contexto rural. En tal sentido, en la siguiente tabla 5, se describe como cuarta categoría, “Vinculación entre las TIC y enseñanza del idioma inglés como prioridad educativa”; las cual responde a las dinámicas sociales que exigen del conocimiento y dominio tecnológico e idiomático del inglés como competencias necesarias para el desenvolvimiento de una sociedad cada vez más globalizada. Esto puede ser logrado simultáneamente con la integración de las TIC para la enseñanza y aprendizaje del inglés.

Tabla 5.

Categoría 4. El binomio TIC y enseñanza del idioma inglés como prioridad educativa.

Autor (es)	Conclusiones
Guzmán (2022)	La incorporación de las TIC al ámbito educativo, así como el dominio del inglés, son requerimientos que los sistemas educativos actuales no pueden seguir prorrogando si desean formar individuos competentes para desempeñarse en la sociedad de la era digital.
Almache et al. (2024)	La adaptabilidad de los estudiantes rurales a entornos virtuales es un hallazgo destacado. La comodidad que sienten al trabajar en modalidades de aprendizaje alternativas subraya su capacidad para ajustarse a nuevos entornos y tecnologías, lo que es esencial en un mundo cada vez más digital.
Domínguez et al. (2023)	El principal factor que ha elevado el valor del uso de las TIC, es el contexto escolar, por la instantaneidad con que permite acceder a la información necesaria para las tareas escolares; por los canales que abre para resolver las necesidades de comunicación para el envío de tareas, intercambio de datos, acuerdos, recordatorios, incluso trabajos en equipo, ya que elimina la distancia física como un obstáculo.
Zamora (2020)	Con el empleo de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés, se logrará un aprendizaje recíproco formando así una relación docente-estudiante de manera dinámica, creativa e innovadoras ilimitadas y perfectibles.
Moreno et al. (2021)	La sociedad ha evolucionado en diferentes áreas con la llegada de la era donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son las protagonistas; sin embargo, las técnicas de enseñanza-aprendizaje siguen siendo tradicionales.
Mantuano y Rivadeneira (2022)	Las Tecnologías de la Información y Comunicación ofrecen diversidad de recursos para el desarrollo de la competencia comunicativa en el inglés como lengua extranjera.
Monroy y Patiño (2022)	De esta manera, aunque las Tecnologías de la Información y la Comunicación, no sean la respuesta a muchos fenómenos, no se duda de algún modo, que promover la sinergia educativa entre la sociedad y la cultura desde éstas, es el primer paso para generar procesos asertivos de enseñanza de una segunda lengua.

Woon y Abdul (2022)	Uno de los desafíos importantes que enfrentan los profesores de inglés en las escuelas rurales son las actitudes y comportamientos negativos de los estudiantes hacia la adquisición del idioma inglés. Lo que ha agudizado más el problema del inglés débil entre ellos.
García y Reyes (2022)	La tecnología como recurso predominante del mundo actual es de gran ayuda para mejorar las prácticas pedagógicas; entonces, pero se necesita inversión.
Lucero et al. (2023)	La falta de un profesor de inglés con formación especializada y de recursos didácticos, la mala aplicación de las metodologías de enseñanza y un currículo descontextualizado e inaplicable han provocado el bajo nivel de aprendizaje en esta escuela rural.
Nabila y Din (2021)	La implementación masiva de las TIC en la enseñanza del idioma inglés puede satisfacer las necesidades de los estudiantes de secundaria, que son nativos digitales.

Nota: Elaboración de autores de esta investigación (2025)

Discusión

Los hallazgos derivados del corpus documental permitieron la construcción de cuatro categorías a partir de las cuales se puede tener una visión general y actualizada de los puntos neurálgicos que causan influjo en la situación de la competencia discursiva del idioma inglés mediado por las TIC en el contexto rural. Igualmente, se analiza de forma crítica algunas limitantes epistemológicas encontradas en el desarrollo de esta investigación, quedando en evidencia el sentido de este apartado de discusión, donde suelen emerger nuevas categorías o retóricas sobre el tema en estudio, principalmente por tratarse de semánticas relativas a las competencias discursivas orales de un idioma que no es el materno. Seguidamente, se presenta cada categoría con su respectiva interpretación y análisis crítico en contraste con los hallazgos.

Globalización del inglés: consenso estratégico vs. déficit de resultados

En contraste con este texto converge en que el inglés es capital social y académico en un mundo globalizado y que, por ello, ha sido incorporado curricularmente como requisito. Sin embargo, contrasta con la evidencia de bajo desempeño en Colombia, agravado en zonas rurales, pese a políticas y obligatoriedad. La tensión no es meramente “querer vs. poder”, sino diseño–implementación: currículos prescriptivos y metas macro conviven con escuelas que carecen de tiempo, recursos y apoyos para desarrollar competencia discursiva (no solo habilidades discretas). En síntesis, hay alineamiento normativo, pero desalineación ecológica (condiciones reales de aula y comunidad).

Implicación: pasar de políticas centradas en cobertura/obligatoriedad a políticas de capacidad (tiempo protegido, materiales contextualizados, acompañamiento situado y evaluación formativa de lo discursivo, no solo de listening/reading estandarizados).

La globalización del idioma inglés

El idioma inglés se ha posicionado como uno de los idiomas más importantes y más utilizado mundialmente debido a su alta demanda internacional a nivel comercial, diplomático, científico y tecnológico en el proceso de globalización que se ha incrementado en las últimas décadas (Woon y Abdul, 2022; Nabila y Din, 2021). En este sentido, el dominio de este idioma garantiza mejores oportunidades de estudios y de desempeño laboral, además, facilita y amplía el intercambio de conocimientos, cultura y experiencias entre personas de diversos países (MEN, 2006 y Álvarez, 2022). Por tanto, como bien expresan Moreira y Venegas (2020), la competencia comunicativa en esta lengua ya no es solo un requisito, se ha convertido también en una necesidad que ofrece ventajas competitivas en innumerables ámbitos para los individuos. Lo que ha originado, según Lucero et al. (2023), que en la mayoría de las instituciones educativas de América latina el idioma inglés se convierta en un componente curricular fundamental, incluso de carácter obligatorio.

Este escenario tiene grandes implicaciones, principalmente las que se originan desde las políticas educativas en su contenido sobre los currículos básicos del aprendizaje, garantizado por los entes gubernamentales, que deben ser cumplidas; y, por otra parte, las que son producto de la planeación docente, donde los profesores ejercen funciones transformadoras y deben proporcionar los ambientes de enseñanza adecuados para que los estudiantes se apropien de las cuatro habilidades básicas del inglés, como escuchar, hablar, leer y escribir (Nabila y Din, 2021).

No obstante, específicamente en el contexto colombiano, la población estudiantil tiene un nivel bajo en el desarrollo de dicha competencia a pesar de las políticas educativas llevadas a cabo por el Estado (Pacheco, 2022), situación que se agudiza en los educandos de las instituciones escolares rurales. Lo que debe motivarnos y exhortarnos a la reflexión pedagógica, porque significa que Colombia no está brindando una educación acorde a los estándares globales actuales (Moreno et al., 2021).

En definitiva, es necesario continuar con la conformación de equipos de trabajo, donde se evidencie el esfuerzo de todos los actores que forman parte del sistema educativo colombiano y fomentar el desarrollo de acciones, especialmente en aquellos que conocen y viven las realidades de los centros escolares rurales, a favor de fortalecer e impulsar el desarrollo de la competencia discursiva del inglés, considerando todos los componentes; enunciativo, descriptivo, narrativo y argumentativo que la integran (Hoyos et al., 2020). Para lo cual las TIC tienen un papel trascendental porque permiten dar cumplimiento a lo estipulado en los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros (MEN, 1997), como es tener “acceso a materiales de aprendizaje de gran riqueza conceptual, pedagógica y creativa, tener la posibilidad de usar sistemas interactivos, redes y extensos bancos de datos permanentemente actualizados” (p. 4). Tal como se ha planteado a lo largo del discurso de este artículo.

Las TIC como palanca transformadora vs. amplificador de brechas

El corpus de esta investigación, resalta que la pandemia demostró el rol medular de las TIC y catalizó su adopción; al mismo tiempo, subraya carencias graves de infraestructura y preparación docente que profundizan desigualdades. Coexisten dos narrativas: solución tecnológica (continuidad pedagógica) y efecto Mateo (quien más tiene, más se beneficia).

Sintonía fina: la contradicción se resuelve si se asume un enfoque de capas:

Capa 1 – Acceso: conectividad estable, dispositivos y energía.

Capa 2 – Uso: alfabetización digital, seguridad y curaduría de recursos.

Capa 3 – Pedagogía: diseño de tareas discursivas auténticas mediadas por TIC (producción oral multimodal, foros sincrónicos/asíncronos, rúbricas de géneros discursivos).

Las políticas suelen quedarse en la Capa 1; la investigación reporta que sin Capas 2 y 3, el potencial discursivo no emerge.

Falta de infraestructura tecnológica y preparación docente: los grandes obstáculos de las TIC

La pandemia ocasionada por el COVID-19, dejó en evidencia el carácter medular que tienen las TIC en todas las esferas de la sociedad contemporánea. Concretamente en el ámbito



educativo, estas herramientas, permitieron la continuidad de las actividades escolares en los países afectados por las medidas restrictivas por la pandemia; siendo una solución expedita ante la emergencia mundial para seguir impartiendo la enseñanza, además de servir como detonante para conducir a los docentes hacia su preparación, instrucción y educación tecnológica adecuada. Quedando demostrado así, la necesidad apremiante de integrar las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin más postergación o evasión (Gaviláñez, et al. 2023). Requerimiento que exige de elementos y recursos de los que carecen un significativo número de instituciones en Colombia y otros países, lo que conlleva a un rezago tecnológico académico que consecuentemente se refleja de manera negativa en el avance del país.

En este orden de ideas, Domínguez et al. (2023), sostienen que para que las tecnologías puedan transformar las comunidades y se convierta en una herramienta que potencie el desarrollo integral de los estudiantes en formación, resulta preponderante “no sólo poner a disposición la infraestructura tecnológica, sino también proveer alfabetización digital, así como acompañamiento y supervisión por parte de sus figuras de autoridad como padres, tutores y maestros” (p. 56). Para que puedan sacarle provecho a los beneficios que ofrecen las TIC y formar individuos competentes para desempeñarse en la era digital. Planteamientos de suma relevancia, pues, no se trata de limitar la problemática únicamente al acceso a internet o la incorporación de las TIC en los sistemas educativos, además, es menester formar para hacer un uso adecuado y pertinente de ellas.

Sin los recursos tecnológicos y sin el protagonismo de los educadores como mediadores y promotores de las TIC en el aula, no se podrá consolidar y aprovechar al máximo todo el potencial que ofrecen y se pierde la posibilidad de preparar a los estudiantes para su desempeño pleno y eficiente en la sociedad del conocimiento mediante aprendizajes significativos (Uribe et al., 2023; Zamora, 2020; Gaviláñez, 2023; Mantuano y Rivadeneira, 2022). Asimismo, en el caso de los ambientes rurales, expresan Nabila y Din (2021), Maja (2023) que estas herramientas educativas son una vía innovadora para mejorar la práctica de aprendizaje de inglés de los estudiantes, totalmente contraria a los métodos tradicionales de enseñanza con tiza y conversación y mitigan la resistencia que prevalecen entre los profesores de mejorar la enseñanza de este idioma, en otras palabras, cambian la forma tradicional de

enseñar y aprender, pues, exigen creatividad, imaginación, conocimiento y una mente innovadora (Llanos y Criollo, 2022).

En consecuencia, la formación docente en esta área, se presenta como otro desafío, debido a que se requiere un cambio de actitud y apertura respecto al uso de las TIC en la educación, de tal manera, que el docente al estar mejor preparado, tenga disposición de explorar, innovar y construir nuevos procesos de enseñanza. Pues desde la perspectiva de Moreno et al. (2021); Zambrano (2023); Lucero et al. (2023) y Cruz (2022), a pesar de que se han ejecutado acciones importantes en los últimos años en Colombia, como el aumento de las conexiones, desafortunadamente se mantienen brechas importantes en el acceso de internet en el país, es decir, aún existe un grupo de estudiantes y educadores, principalmente del sector rural, cuya formación se encuentra excluida, en consecuencia, se acrecienta la desigualdad en cuanto al acceso de oportunidades a la educación digital y a las herramientas tecnológicas.

Situación que obstaculiza el camino hacia una verdadera apropiación de las TIC por parte de los docentes y nos mantengan inmersos, como bien lo plantean Vanegas y Sanvicén (2022), en la adquisición de conocimientos de las TIC como herramienta de transformación pedagógica, es decir, en la primera etapa de competencias para las docentes establecidas por la UNESCO (2019). Por tanto, hay que seguir trabajando para avanzar a las siguientes dos etapas propuestas, a saber: a) profundización de los conocimientos con los cuales pueda elaborar entornos de aprendizaje y, b) creación de conocimientos para modelar buenas prácticas que propicien en los alumnos generar nuevos conocimientos que lleven a la construcción de sociedades más armoniosas, plenas y prósperas. En estos términos la labor docente debe ser transformadora e innovadora, por lo cual se esboza lo siguiente producto de los contrastes encontrados en esta discusión.

Docente como agente de cambio: exigencia de innovación vs. condiciones de trabajo

El texto demanda creatividad y mentalidad innovadora docente, pero reconoce resistencias y brechas formativas. Hay aquí un riesgo de responsabilización individual: atribuir la falta de innovación a actitudes, cuando intervienen cargas laborales, multigrado, movilidad docente, escasez de tiempo para planear y débil acompañamiento pedagógico.

Puente explicativo: pasar de capacitaciones puntuales a desarrollo profesional situado (comunidades de práctica, coaching en aula, microciclos de diseño–prueba–reflexión) con incentivos, tiempo institucional y metas evaluables sobre desempeño discursivo estudiantil.

Competencia discursiva vs. competencias comunicativas tradicionales

El manuscrito reivindica lo discursivo (enunciativo, descriptivo, narrativo, argumentativo), mientras el sistema educativo suele medir microhabilidades (escuchar, hablar, leer, escribir) con instrumentos estandarizados. Esto crea una disonancia de constructo: se espera progreso en géneros y funciones discursivas, pero se monitorea con pruebas que no capturan macroorganización del discurso, progresión temática, adecuación a audiencia ni estrategias de sostén argumental.

Corrección de rumbo: explicitar un mapa de evidencias de competencia discursiva (tareas de producción oral multimodal, portafolios de géneros, rúbricas analíticas por macrofunción) y articularlo con la evaluación institucional para evitar “deriva de constructo”.

Universalismo del inglés vs. pertinencia sociocultural rural

Se afirma que el inglés otorga ventajas competitivas universales; no obstante, en contextos rurales la pertinencia percibida puede ser baja si no se contextualiza (agroindustria local, turismo comunitario, comercio digital de productos locales, narrativas del territorio). La promesa de movilidad social choca con experiencias escolares donde el inglés aparece desanclado de necesidades y repertorios culturales. Síntesis: integrar enfoques de plurilingüismo e interculturalidad, conectando el inglés con proyectos productivos y patrimoniales del territorio, para elevar agencia y sentido.

Determinismo tecnológico vs. mediación pedagógica

Varios pasajes sugieren que disponer de TIC “permite” cumplir lineamientos. Ello puede caer en determinismo tecnológico: asumir causalidad directa. La evidencia del propio texto indica lo contrario: sin mediación pedagógica y acompañamiento, el resultado es marginal. La tecnología potencia, no sustituye, el diseño didáctico.

Recomendación: anclar el uso de TIC en marcos TPACK/DISEÑO BASADO EN TAREAS y evaluación realista (qué funciona, para quién, en qué condiciones).

Temporalidad de referentes normativos

Se citan lineamientos de 1997 para justificar acceso a materiales “permanentemente actualizados”. Hay aquí una disonancia temporal: se apela a un marco pre-ecosistemas digitales móviles. Para sostener la legitimidad actual, conviene actualizar el anclaje normativo y explicitar cómo se reinterpretan esos lineamientos en ecologías digitales contemporáneas (plataformas, IA generativa, microcontenidos, producción multimodal).

Siglo XXI con problemáticas educativas del siglo XX sin resolver: brecha urbano-ruralidad

Una de las estrategias establecidas por el gobierno de Colombia en el Plan Nacional Decenal de Educación es darle prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación (MEN, 2016). Esto responde a la desigualdad histórica que ha existido entre la educación rural y la educación urbana. Realidad constatada por el mismo ente rector educativo en los resultados de las escuelas rurales; se refleja una menor calidad educacional en comparación con las instituciones de zonas urbanas, las cuales cuentan con docentes mejores preparados, acceso a tecnologías de información, mejor infraestructura debido a que es donde se centran las políticas de calidad y donde tienen mayor impacto y mayor eficiencia del uso de recursos (MEN, 2018).

Al respecto, Domínguez et al. (2023), Vanegas y Sanvicén (2022) (2018), Pacheco (2022), Maja (2023), Mantuano y Rivadeneira (2022) y Uribe et al. (2023) confirman con sus investigaciones la situación de déficit de políticas aplicadas a la formación docente hacia las TIC, y de contar con una infraestructura completa, explicando la desigualdad digital a la cual están sometidos los estudiantes del sector rural, ya que, independientemente de la diversidad de programas y reformas curriculares que se han hecho, aún no se ha logrado una genuina apropiación de las tecnologías que tribute a favor de la calidad educativa y que contribuya a mejorar el desempeño tecnológico de los estudiantes. Quedando en evidencia, pública y notoria la realidad donde se constata las diferencias de conectividad entre las zonas

urbanas y rurales; mientras que el 67% de los hogares urbanos está conectado a Internet, en los sectores rurales solo lo está el 23% (CEPAL, 2022).

Esta brecha de conexión -que se suma a muchas otras entre la población urbana y rural- afecta directamente los procesos académicos en las instituciones escolares, puesto que, desde la perspectiva de Mantuano y Rivadeneira (2022) ocasiona que muchos profesores de inglés, que es el área académica de interés en esta investigación, centren su accionar pedagógico en el uso de estrategias didácticas tradicionales, relegando el uso de herramientas tecnológicas para desarrollar la competencia comunicativa en estudiantes, lo que genera a su vez, otra necesidad expresada por Uribe et al. (2023) y Lucero et al. (2023), como es la actualización continua de las competencias tecnológicas de los docentes.

Otro aspecto importante que guarda relación con lo que se ha venido presentando, y que es más frecuente en el sector rural expresado por Lucero et al. (2023) y Woon y Abdul (2022), es la falta de un profesor de inglés con formación especializada y de recursos didácticos innovadores (como las TIC), así como la aplicación de un currículo descontextualizado e inaplicable al contexto, lo que conlleva desde la visión de Zambrano (2023) y García y Reyes, (2022) a que se desconozcan las voces de los actores comunitarios, que debería ser el punto de partida para garantizar el progreso en la formación de los educandos. Por lo descrito, se hace imperante intervenir con propuestas donde se habiliten modelos reparatorios a estas situaciones de desigualdad social y tecnológica, expuestas en esta investigación como problemáticas que propician la exclusión y, por lo tanto, una mayor segregación social a la existente, debido a que no generan procesos de reflexión dirigidos a las especificidades que tiene Colombia como nación y como sociedad (Monroy y Patiño, 2022). Lo cual obstaculiza el poder minimizar o erradicar la problemática de la brecha urbano-rural.

Vinculación entre las TIC y enseñanza del idioma inglés como prioridad educativa

A medida que la humanidad avanza y evoluciona, de igual forma, cambian y se transforman todos los procesos de interacción en la convivencia social. Surgen nuevas demandas y necesidades en las sociedades dependiendo al momento histórico que se vive. En ese sentido, el Estado colombiano es consciente de que el desafío de la calidad educativa

continúa y en atención a las realidades contemporáneas es imprescindible responder tanto a los nuevos retos como lo estipula el MEN (2016), sin olvidar las deudas pendientes de antiguos retos, que al día de hoy no han sido superados y que son las causas de grandes problemáticas actuales.

En este marco de acción, uno de los resultados arrojado por la investigación sistemática realizada (Gaviláñez et al., 2023; Pacheco, 2022; Monroy y Patiño, 2022; Moreno et al., 2021; Zamora, 2020; Mantuano y Rivadeneira, 2022; OCDE, 2020; Bazurto et al., 2023; Álvarez 2022), es la demanda *sine qua non* de la incorporación e integración de las TIC como herramientas fundamentales en los procesos educativos de las instituciones escolares. Por lo que deben ser vistas como aliadas inherentes en la formación de los estudiantes ya que propician el trabajo autónomo; fortalecen los diferentes estilos de aprendizaje; potencian y posibilitan el acceso a la información y al conocimiento de manera más eficaz; permiten el desarrollo de estrategias novedosas e interesantes para los educandos; dinamizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los jóvenes, permitiendo el desarrollo de las competencias del siglo XXI así como involucrar a aquellos estudiantes en riesgo de quedar rezagados.

Por otra parte, también quedó evidenciado en la literatura consultada, la relevancia de la adquisición del idioma inglés dado al carácter universal que ha adquirido en las últimas décadas. En consecuencia, es importante garantizar experiencias educativas significativas, con docentes preparados y sensibilizar a la población estudiantil sobre la importancia del inglés como segunda lengua para el desarrollo social, personal y económico en el que vivimos (Woon y Abdul, 2022; Almache et al., 2024 y Moreno et al., 2021). Para ello, los educadores deben desprenderse de la enseñanza tradicional centradas en ejercicios de memoria y repetición para poder elevar el bajo nivel de rendimiento que presentan los estudiantes en inglés, especialmente aquellos de instituciones con procedencia rural (Álvarez, 2022).

Ante este escenario, autores como Woon y Abdul (2022), Zamora (2020), Pacheco (2022), Moreno et al (2021), Monroy y Patiño (2022), Nabila y Din (2021) y Maja (2023) proponen y destacan la enseñanza del idioma inglés mediada por las TIC como una alternativa para: motivar y empoderar a los educandos en su propio aprendizaje; adaptar y aplicar nuevos métodos y estrategias didácticas; realizar contextualizaciones curriculares;

posibilitar el acceso a la información y al conocimiento en zonas rurales promoviendo la igualdad de oportunidades de desarrollo personal y profesional. En definitiva, mejorar la eficiencia y eficacia de la forma como se enseña en todos los niveles y modalidades educativos.

Propuesta que conlleva grandes implicaciones y responsabilidades tanto para los docentes - por el compromiso de formación que deben realizar y mantener en área de las TIC y en el área de inglés- como para el MEN y para el Estado al ser los encargados de garantizar los recursos tecnológicos, digitales y la infraestructura en todas las instituciones del país. De igual forma, deben crear las condiciones adecuadas para la consolidación y concreción de todas las políticas públicas educativas que se generan para optimizar la calidad de la educación que se brinda a las nuevas generaciones de colombianos. Por tales razones, siguiendo la metodología de revisión cualitativa de Manterola et al. (2023), se hace oportuno y pertinente continuar exponiendo y contribuyendo desde el punto de vista investigativo, para dar a conocer e insistir en aquellas deficiencias educacionales, particularmente del sector rural, que requieren de intervención pedagógica, institucional y gubernamental.

Por consiguiente, el escenario actual confirma que la enseñanza del inglés y la integración de las TIC constituyen un binomio inaplazable en la agenda educativa. Autores como Gavilánez et al. (2023), Pacheco (2022), Moreno et al. (2021), Zamora (2020) y Álvarez (2022) coinciden en que las TIC deben considerarse aliadas intrínsecas del proceso de aprendizaje, dado que fomentan autonomía, favorecen estilos de aprendizaje diversos, dinamizan la enseñanza y fortalecen competencias del siglo XXI. En este marco, el inglés, por su carácter global, exige experiencias educativas significativas con docentes capacitados y sensibilizados frente a su papel en el desarrollo social y económico (Woon y Abdul, 2022; Almache et al., 2024).

No obstante, se evidencia una tensión: mientras se reconoce la urgencia de innovar en metodologías, en zonas rurales prevalece la enseñanza memorística y repetitiva (Álvarez, 2022). Frente a ello, múltiples investigaciones (Woon y Abdul, 2022; Zamora, 2020; Nabila y Din, 2021; Maja, 2023) proponen que la mediación tecnológica no solo motiva y empodera al estudiante, sino que también permite contextualizar el currículo, ampliar el acceso al conocimiento y garantizar mayor equidad en las oportunidades educativas. El desafío, sin

embargo, radica en que esta transformación implica responsabilidades compartidas: los docentes deben asumir un compromiso de formación continua, y el Estado debe garantizar infraestructura, recursos digitales y condiciones de implementación sostenibles.

Siglo XXI con problemáticas del siglo XX: persistencia de la brecha urbano-rural

El análisis documental revela que, pese a los avances normativos y al discurso de modernización educativa, persiste una deuda histórica: la marcada desigualdad entre educación urbana y rural. Tal como lo plantea el Plan Nacional Decenal de Educación (MEN, 2016), el desarrollo rural debe ser prioritario; sin embargo, los resultados del propio Ministerio (MEN, 2018) confirman la menor calidad de la enseñanza en escuelas rurales, en comparación con instituciones urbanas que concentran docentes más cualificados, mejor infraestructura y acceso más amplio a tecnologías de la información.

Investigaciones recientes (Domínguez et al., 2023; Vanegas y Sanvicén, 2022; Pacheco, 2022; Maja, 2023; Mantuano y Rivadeneira, 2022; Uribe et al., 2023) documentan que, aunque existen múltiples programas y reformas, aún no se logra una apropiación genuina de las TIC que tribute a la calidad educativa. La brecha de conectividad, constatada empíricamente (CEPAL, 2022), es elocuente: mientras el 67% de los hogares urbanos cuenta con internet, apenas un 23% de los rurales está conectado. Este desfase tecnológico se traduce en prácticas pedagógicas centradas en estrategias tradicionales, especialmente en la enseñanza del inglés, lo que limita el desarrollo de la competencia comunicativa y agrava el rezago formativo (Uribe et al., 2023; Lucero et al., 2023).

De manera adicional, los estudios de Lucero et al. (2023) y Woon y Abdul (2022) señalan deficiencias estructurales más profundas: la escasez de docentes de inglés con formación especializada y la persistencia de currículos descontextualizados que desconocen los saberes comunitarios. Esta desconexión entre currículo prescrito y realidades locales genera un círculo de exclusión y segregación social, como advierten Zambrano (2023), García y Reyes (2022) y Monroy y Patiño (2022). La consecuencia es clara: se refuerza la fragmentación territorial y se obstaculiza la posibilidad de superar la brecha urbano-rural en el ámbito educativo.



Limitaciones Epistemológicas

En esta revisión sistemática se exponen nuevas limitaciones epistemológicas que complementan las ya señaladas. Primero, existe falta de convergencia conceptual en torno a lo que se entiende por “competencia discursiva del inglés mediada por TIC en contextos rurales”. Mientras algunos trabajos enfatizan la conectividad como eje central (Hoyos et al., 2020), otros priorizan el diseño curricular contextualizado como ruta de largo plazo, generando un mosaico interpretativo que carece de cohesión.

En segundo lugar, los hallazgos resultan contradictorios: ciertos estudios sugieren que los docentes rurales muestran mayor disposición para utilizar TIC como estrategia compensatoria, mientras otros evidencian bajos niveles de alfabetización digital, revelando que la principal limitante no es la falta de voluntad, sino la ausencia de formación y acompañamiento.

Asimismo, predomina un sesgo cuantitativo: la mayoría de investigaciones se enfocan en indicadores de acceso (plataformas, dispositivos, conectividad), dejando de lado las prácticas discursivas auténticas en el aula. De este modo, se invisibilizan dimensiones cualitativas como la negociación de significados culturales o la incorporación de textos locales en actividades de producción oral y escrita.

Consecuentemente, las limitaciones metodológicas comunes —muestras pequeñas, estudios fragmentados por regiones, enfoques cortoplacistas— restringen la validez externa, aunque mantienen coherencia interna con los métodos empleados. De cara a futuras investigaciones, se evidencia la necesidad de incorporar marcos hermenéuticos más sólidos, como la perspectiva del lenguaje de Gadamer, que podría otorgar coherencia interpretativa a los procesos de comprensión discursiva en segundas lenguas.

La discusión ampliada muestra que la enseñanza del inglés mediada por TIC en zonas rurales colombianas enfrenta un doble desafío histórico: cerrar la brecha urbano-rural —heredada del siglo XX— y responder a las demandas globales del siglo XXI. La tensión radica en que, aunque se reconoce el inglés como prioridad y las TIC como herramienta estratégica, la desigualdad estructural en conectividad, infraestructura y formación docente mantiene rezagados a los estudiantes rurales.

Por tanto, resulta imperioso articular políticas públicas, desarrollo profesional docente y currículo contextualizado con una mirada crítica que supere el determinismo tecnológico y ponga en el centro la competencia discursiva como producto de interacciones significativas y culturalmente situadas. Finalmente, aunque existe un consenso entre la urgencia de cerrar la brecha digital rural, como lo evidencian citas UNESCO mencionadas en la literatura revisada, los estudios presentan enfoques dispares. Por ejemplo, algunos destacan el papel central de las políticas públicas para invertir en conectividad (Hoyos, et al. 2020), mientras otros, ponen énfasis en la pedagogía y el currículo local como soluciones a largo plazo. Estas diferencias reflejan un vacío epistemológico: aún no hay una definición unívoca de “competencia discursiva del inglés mediada por TIC en entornos rurales”, lo que pudiera conducir a incongruencias metodológicas entre las investigaciones.

Aunado a ello, existe contradicción en los hallazgos: en unos casos se reporta que los docentes rurales presentan mayor disposición a usar TIC (tal vez como compensación), mientras otros estudios muestran un nivel bajo de alfabetización digital entre los mismos docentes rurales, siendo éste un factor determinante donde se denota que la razón no es por falta de voluntades, sino por falta de formación. Otro vacío relevante es la perspectiva de contenido: la mayoría de los trabajos analizados se enfoca en indicadores cuantitativos (uso de plataformas, acceso a internet) y menos en las prácticas discursivas reales en clase. Esto deja sin explorar la dimensión cualitativa del discurso en inglés –por ejemplo, cómo los estudiantes interpretan textos autóctonos o cómo negocian significados culturales en una nueva lengua bajo mediación tecnológica.

Limitantes epistemológicas detectadas

Ambigüedad conceptual: se alterna “competencia comunicativa” y “competencia discursiva” sin delimitación operativa; riesgo de sesgo de confirmación al interpretar avances. Generalización regional: extrapolar “América Latina” al caso colombiano y, dentro de este, al ámbito rural, puede diluir heterogeneidades contextuales (topografía, etnicidad, conectividad, economía local). Circularidad categorial: se afirma que “emergen nuevas categorías” en discusión; es deseable explicitar procedimientos de validación (búsqueda de casos negativos, auditorías de codificación, saturación teórica). Confusión medios–fines: TIC



presentadas simultáneamente como fin (cierre de brechas) y medio (desarrollo discursivo); urge separar indicadores de acceso/uso de indicadores de aprendizaje discursivo.

Agenda de acción e investigación (resolución de tensiones)

Diseño instruccional discursivo: secuencias de géneros orales (p. ej., relato etnográfico, pitch de producto local, debate comunitario) con TIC como medio de producción y difusión. Evaluación alineada: rúbricas analíticas por macrofunción (coherencia global, progresión, recursos retóricos, adecuación pragmática) + portafolios orales digitales. Desarrollo profesional situado: ciclos breves (4–6 semanas) de microinnovación con observación entre pares, retroalimentación y evidencias de aprendizaje estudiantil. Infraestructura mínima viable: kits de conectividad resilientes (baja banda, offline-first) y repositorios locales; priorizar usabilidad sobre sofisticación. En cuanto a la equidad contextual, la selección de recursos y tareas con anclaje territorial, se observa unas competencias discursivas del inglés elevando valor percibido del inglés en la economía y cultura locales. Monitoreo causal: teorías de cambio explícitas y evaluación realista (qué funciona, para quién, en qué condiciones) para evitar determinismo tecnológico.

Los hallazgos no son inconciliables, muestran duales complementarios. El inglés es estratégico y su promesa se frustra sin condiciones; las TIC habilitan y pueden ampliar brechas; el docente es clave y requiere entorno habilitante; la meta es discursiva y la medición debe reflejarlo. La solución no es añadir más de lo mismo, sino alinear constructos, instrumentos y condiciones con una lógica de capacidad y pertinencia contextual. Sólo así la obligatoriedad curricular se traducirá en competencia discursiva significativa en las escuelas rurales.

Para finalizar la idea, las limitaciones metodológicas comunes (muestras pequeñas, estudios aislados por región o país, enfoques cortoplacistas) pudieran afectar la validez externa de los resultados, más, sin embargo, la validez permanece para esta investigación de acuerdo al método elegido. En síntesis, los vacíos epistemológicos incluyen la falta de convergencia conceptual, la escasez de investigación comparada (Colombia versus otros países latinoamericanos) y la ausencia de marcos teóricos enriquecidos con la visión hermenéutica del lenguaje de Gadamer, lo cual podría aportar coherencia a futuras

investigaciones sobre esta temática. Se pudiera tomar con una de las limitaciones encontradas en la revisión sistemática y que tuvo este estudio durante el proceso investigativo.

Conclusiones

Los hallazgos sugieren que, las TIC desempeñan un papel trascendental en los procesos educativos contemporáneos, incluyendo el desarrollo de la competencia discursiva del idioma inglés en los estudiantes de educación rural, como ya ha quedado demostrado en la disertación de los apartados precedentes. Ahora, el punto de focalización debe orientarse y centrarse en todos aquellos aspectos y factores que obstaculizan la integración y operacionalización de dichas herramientas en las prácticas pedagógicas de la asignatura inglés en la población estudiantil rural. Al respecto, destacan tres como puntos neurálgicos de la situación deficitaria. En primer lugar, la problemática de la falta o la insuficiente infraestructura tecnológica que caracteriza a las instituciones escolares rurales; situación que mantiene a estos estudiantes al margen y en desventajas en cuanto al desarrollo de habilidades requeridas para enfrentarse a la sociedad actual totalmente digitalizada y cada vez más globalizada.

En segundo lugar, las deficiencias encontradas en el desarrollo de competencias discursivas del inglés y el uso pedagógico de las TIC son dos factores influyentes en los resultados encontrados para esta investigación, entre ellos, se menciona la adquisición, profundización y creación de conocimientos, la cual se considera limitada. En tercer lugar, se encuentra como elemento problematizador, la falta de formación de los docentes en el idioma inglés y la falta de profesionales de esta especialidad en el sistema escolar colombiano, particularmente en el sector rural. Estos aspectos, aunque relacionados, son independientes entre sí, y, a los que debe prestársele igual atención tanto al primero, como al segundo y al tercero; porque nada se hace con una infraestructura tecnológica adecuada en las instituciones, si los educadores no están formados, especializados y sensibilizados sobre la necesidad de integrar las TIC en su práctica pedagógica o si no dominan adecuadamente las competencias discursivas del idioma inglés.



Es de hacer notar, que esta problemática sobre la falta de infraestructura tecnológica y digital es un problema, no solo en el contexto colombiano, es un elemento común en los Estados de la región latinoamericana, por supuesto, más agudizada en unos países que en otros. Además, se requiere de presupuesto económico significativo que no puede ser asumido por las comunidades educativas de los sectores rurales. Sin embargo, hay que seguir elevando la voz ante la colectividad por las deficiencias educativas de la población rural. Es necesario hacer eco de las desigualdades sociales de las que son víctimas y que le quitan la posibilidad de cambiar, mejorar y transformar sus condiciones de vida y darles respuestas adecuadas y pertinentes a su entorno local, nacional, regional y global.

Recomendaciones

Aportes originales: modelo integrador y recomendaciones

En respuesta a estos vacíos, se proponen dos aportes originales. En primer lugar, se presenta un modelo visual integrador (ver Figura 2) que sintetiza los factores clave identificados: las TIC (acceso a dispositivos e internet), donde el docente con su propio dispositivo celular ejecute las actividades audiovisuales llamativas en ronda, además de lograr un acercamiento con su grupo escolar, propicia un aprendizaje significativo lúdico, al mostrar la actividad de forma estratégica simultánea con la enseñanza escrita y oral colaborativa. En tal sentido, se trabaja con las herramientas con las que mejor conoce y maneja el docente, y se dinamiza la actividad grupal. Así se van superando barreras y brechas; y al mismo tiempo se va cumpliendo con las competencias docentes (formación en TIC e inglés).

En cuanto a la infraestructura (recursos físicos y conectividad) y las demandas socioeducativas (contexto cultural y necesidades locales), se recomienda exigir al gobierno la instalación del acceso a internet como condición obligatoria para el funcionamiento escolar. Este modelo ilustra cómo estos elementos interactúan para influir en la competencia discursiva en inglés: por ejemplo, la infraestructura habilita el uso de TIC, la formación docente capitaliza esas herramientas, y las demandas socioeducativas condicionan las estrategias pedagógicas. Para llevar a cabo las actividades, se utilizan recursos digitales de uso personal, no institucionales. En este entorno, los participantes no disponen de



dispositivos como tabletas, teléfonos o computadoras provistas por el centro educativo. En su lugar, la interacción y el contenido digital se facilitan mediante el teléfono inteligente del mediador o docente, que sirve como recurso digital principal para el grupo.

A continuación, se presenta un esquema conceptual que integra los hallazgos derivados de esta revisión. En segundo lugar, y a partir de la evidencia estudiada, se formulan las siguientes recomendaciones:

a) Políticas de infraestructura integral: Los gobiernos deben priorizar la conectividad en zonas rurales (fijando metas claras de cobertura), como una primera etapa de acciones que defienden la equidad y la inclusión social, además de apuntar a una educación tecnológica de calidad; así como la provisión de equipos básicos para cada institución educativa. (Barón et al. 2021). Con este tipo de acciones se estima reducir la barrera inicial de acceso a la tecnología. A continuación, y en tercer lugar se recomienda, b) Capacitación continua del profesorado: Invertir en programas de desarrollo profesional para docentes rurales de inglés, enfocados en competencias digitales y pedagógicas contextualizadas. Una docencia mejor formada maximiza el impacto de cualquier recurso tecnológico (Ministerio de la Educación Nacional, MEN, 2025). Articulación curricular y cultural: Desarrollar contenidos de inglés que incorporen la realidad local y cultural de las comunidades rurales. Esto refuerza la pertinencia de la enseñanza y aprovecha la TIC para enriquecer las experiencias de aprendizaje. (Pacheco, 2022)

Programas sostenibles y con enfoque comunitario: Formular iniciativas de largo plazo con participación de las comunidades educativas. La evidencia sugiere que la falta de continuidad en las políticas genera retrocesos. Se requiere, por ejemplo, continuidad presupuestal para mantenimiento de redes y capacitación periódica. (Pacheco, 2022). Acceso equitativo y enfoque inclusivo: Asegurar que las redes rurales dispongan de ancho de banda suficiente y que los recursos digitales sean accesibles (por ejemplo, con contenidos móviles u offline). Siguiendo recomendaciones de UNESCO, mejorar la alfabetización tecnológica infantil y adulta contribuye a empoderar a la población educativa rural (UNESCO, 2021)

Estos aportes visual y recomendaciones pretenden guiar a los entes responsables de la política educativa, así como actores de los propios centros educativos como los directivos escolares, a mejorar las estrategias de dotaciones tecnológicas hacia la construcción de



nuevas infraestructuras digitales a disposición de las escuelas rurales; y respecto a las habilidades docentes, se facilitan condiciones para que los estudiantes rurales desarrollen su competencia discursiva en inglés, dada su formación tecnológica. De esta manera, el desafío para lograr una Competencia discursiva en inglés y desarrollo de las TIC en contextos rurales, con el apoyo de revisiones sistemáticas sociotecnológicas como ésta, es pertinente, oportuno y conveniente, aunque los hallazgos consolidados subrayan que solo con un enfoque integral sociotecnológicas —que considere tanto el ser del lenguaje como la tecnología disponible— se podrán cerrar las brechas educativas entre lo urbano y lo rural.

Referencias

- Almache, G., Ramírez, E., Ley, N. y Gortaire, D. (2024). La enseñanza del inglés en entornos virtuales: desafíos y estrategias para el éxito educativo de estudiantes rurales. *Revista INVECOM "Estudios transdisciplinarios en comunicación y sociedad"*, 4(2), 1-20. <https://revistainvecom.org/index.php/invecom/article/view/3062/282>
- Álvarez, J. (2022). Las TIC en la enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. *Diálogos Interdisciplinarios en Red*, 10(10), 759-788. <https://revistaseidec.com/index.php/Rediir/article/view/466/412>
- Barón, L., Salas, J. y Pérez, D. (2021). Infraestructura tecnológica y brechas de acceso en zonas rurales colombianas. *Revista de Educación Rural*, 15(2), 113-127. <https://doi.org/10.7820/rer.v15i2.2021>
- Bazurto, M., Pincay, D., Párraga, N. y Macay, R. (2023). Impacto de las TIC en la educación rural: retos y perspectivas. *Polo de Conocimiento*, 8(8), 1403-1419. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/download/5912/14803>
- Cardona, J., Higuaita, L. y Ríos, L. (2016). *Aspectos teóricos de las revisiones sistemáticas*. En revisiones sistemáticas de la literatura científica: la investigación teórica como principio para el desarrollo de la ciencia básica y aplicada. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Innovación para el desarrollo. La clave para una recuperación transformadora en América Latina y el Caribe*. <https://udearroba.udea.edu.co/externos/mod/resource/view.php?id=23962>
- Cruz, J. (2022). Las TIC y su impacto en la educación rural: realidad, retos y perspectivas para alcanzar una educación equitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(4), 175-190. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i4.2539
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia, Potencia Mundial de la Vida*. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cenes/article/view/16467/13475>
- Domínguez, L., Esteban, H., Astudillo, M. y Figueroa, J. (2023). *Los jóvenes y las TIC: algunas realidades en el contexto rural*. <https://www.researchgate.net/publication/370895974>



- Gadamer, H. (2002). *Verdad y método I* (J. Gaos, Trad.; 2.^a ed.). Ediciones Sígueme.
- Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48-69. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/8598>
- García, J. y Reyes, C. (2022). English teaching in Colombian rural schools: Challenges and opportunities. *Revista Boletín Redipe*, 11(7), 44-55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1853/1796>
- Gavilánez, O., Puente, M., Gavilánez, I. y Dávalos, E. (2023). Pandemia: un estudio sobre el impacto de las TICS en la praxis pedagógica en Ecuador. *Bibliotecas Anales de Investigación*, 19(2), 1-13. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9002708.pdf>
- Grant, M. J. y Booth, A. (2009). Una tipología de reseñas: un análisis de 14 tipos de reseñas y metodologías asociadas. *Revista de Información Sanitaria y Bibliotecas*, 26(2), 91-108. <https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Guzmán, A. (2022). La realidad del binomio inglés-TIC. *Gaceta Pedagógica*, 44, 103-119. <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/1249/1158>
- Hoyos, M., Acosta, G. y Morillo, P. (2020). La competencia discursiva potenciada a través de textos Multimodales. *Ciencias Sociales y Educación*, 9(17), 175-201. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7840383>
- Llanos, M. y Criollo, L. (2022). Uso de herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés en el sector rural ecuatoriano. *Revista de la Universidad del Zulia*, (38), 714-733. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/rluz/article/view/38739/43159>
- Lucero, E., Tigasi, B. y Cando, F. (2023). English language education in a rural school. *Explorador Digital*, 7(1), 64-85. <https://doi.org/10.33262/exploradordigital.v7i1.2458>
- MacEntee, M. I. (2019). Tipología de revisiones sistemáticas para la síntesis de evidencia en atención sanitaria. *Gerodontology*, 36(4), 303-312.

- Maja, M. (2023). Teachers' perceptions of integrating technology in rural primary schools to enhance the teaching of English first additional language. *Journal of Curriculum Studies Research*, 5(1), 95-112.
<https://www.curriculumstudies.org/index.php/CS/article/download/160/68>
- Manterola, C., Rivadeneira, J., Delgado, H., Sotelo, C. y Otzen, T. (2023). ¿Cuántos tipos de revisiones de la literatura existen? Enumeración, descripción y clasificación. Revisión cualitativa. *International Journal of Morphology*, 41(4), 1240-1253.
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022023000401240>
- Mantuano, G. y Rivadeneira, J. (2022). Herramientas tecnológicas y su incidencia en la enseñanza aprendizaje del idioma inglés en la zona rural del Cantón Jipijapa. *Revista Científica Multidisciplinaria YACHASUN*, 6(11), 221-243.
<https://editorialibkn.com/index.php/Yachasun/article/view/248/425>
- Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Lineamientos curriculares. Idiomas extranjeros*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*.
https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Monroy, O. y Patiño, S. (2022). La práctica pedagógica del inglés en la educación rural. Un análisis de política pública y metodologías de enseñanza. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 6(11), 83-101.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8776217>
- Moreira, P. y Vanegas, L. (2020). Desarrollo de competencias comunicativas del idioma inglés. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 1292-1303.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8638089.pdf>



- Moreno, K., Murcia, V., Romero, O. y Ronderos, D. (2021). *Las TIC en la enseñanza-aprendizaje del inglés*.
<https://repository.universidadean.edu.co/bitstream/handle/10882/10832/MorenoKar-en2021.pdf?sequence=2>
- Nabila, N. y Din, R. (2021). Enhancing secondary school students' English language teaching by implementing ICT as an educational technological tool. *Journal of Personalized Learning*, 4(1), 101-110.
<https://spaj.ukm.my/jplearning/index.php/jplearning/article/download/174/106>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Aprovechar al máximo la tecnología para el aprendizaje y la formación en América Latina*.
<https://bit.ly/3KmpxQB>
- Pacheco, E. (2022). El aprendizaje del idioma inglés mediado por las tecnologías en el sector rural durante la pandemia: retos y oportunidades en el nivel de secundaria. *Polo del Conocimiento*, 7(4), 1908-1920.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482988>
- Peña Vera, T. y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, cultura y sociedad*, (16), 55-81.
- Samnani, S. S., Vaska, M., Ahmed, S. y Turin, T. C. (2017). Tipología de revisiones: los tipos básicos de revisiones para sintetizar la evidencia con fines de transferencia del conocimiento. *Journal of College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 27(10), 635-641.
- Uribe, A., Zambrano, J. y Cano, L. (2023). Usos educativos de TIC en docentes rurales de Colombia. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 13(2), 287-298.
<http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/226/2261046002/index.html>



- Vanegas, L. y Sanvicén, P. (2022). Tendencias de investigación sobre las TIC en el sector educativo colombiano: un estado del arte (2000-2021). *Academia y Virtualidad*, 15(2), 143-164. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/5931>
- Woon, L. y Abdul, A. (2022). A systematic review of teaching English in rural settings: Challenges and solutions. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 12(6), 1956-1977. <https://bit.ly/3X8t6kO>
- Zambrano, J. (2023). Educación rural y TIC. En J. Zambrano Acosta, D. Montes Bermúdez y J. C. Echeverri Álvarez, *Manjarrés en el tiempo del aprendizaje móvil* (pp. 12-43). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana. <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/10866>
- Zamora, B. (2020). Aprendizaje del Inglés a través de las TIC: Una visión hermenéutica desde la mirada de sus protagonistas. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 2(2), 1-20. <https://acvenisproh.com/revistas/index.php/prohominum/article/view/72>

