Technology Rain Journal ISSN: 2953-464X
Vol. 4 Núm. 1 (Enero – Junio 2025),e50.

Artículo de Investigación Original

Modelo pedagógico para la integración de las TIC a las prácticas docentes de las instituciones educativas oficiales de la zona rural de Montería

Pedagogical model for the integration of ICT into the teaching practices of official educational institutions in the rural area of Montería

Franklin José Doria Madariaga [1][0000-0002-9245-8873]
[1] Universidad Metropolitana De Educación - Ciencia Y Tecnología – Panamá, frankindoria.est@umecit.edu.pa

Alonso José Larreal Bracho[2][0000-0001-5625-1798]
[2] Universidad Metropolitana De Educación, Ciencia Y Tecnología – Panamá, alonsolarreal.doc@umecit.edu.pa

CITA EN APA:
Doria Madariaga, F. J., & Larreal Bracho, A. J (2025). (2025). Modelo pedagógico para la integración de las TIC a las prácticas docentes de las instituciones educativas oficiales de la zona rural de Montería. Technology Rain Journal, 4(1). https://doi.org/10.55204/trj.v4i1.e50

Recibido: 07 de octubre-2024
Aceptado: 01 de abril-2025
Publicado: 25 de abril-2025

Technology Rain Journal
ISSN: 2953-464X

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)
Los autores conservan los derechos morales y patrimoniales de sus obras.

Resumen: La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo rural representa un desafío persistente en América Latina. En el municipio de Montería (Colombia), las instituciones oficiales ubicadas en zonas rurales enfrentan limitaciones estructurales, pedagógicas y formativas que obstaculizan una incorporación efectiva de las TIC a las prácticas docentes. Este problema adquiere relevancia ante la necesidad de garantizar una educación equitativa, pertinente y de calidad en contextos marcados por la brecha digital. Si bien existen esfuerzos normativos y programas institucionales orientados a promover el uso de TIC, estos han tenido un alcance limitado en el ámbito rural. La presente investigación se motiva por la ausencia de modelos pedagógicos contextualizados que orienten a los docentes en el uso didáctico y significativo de las TIC. El objetivo general fue configurar un modelo pedagógico para su integración en las prácticas docentes rurales. Se adoptó un enfoque cualitativo, con metodología etnográfica, aplicando entrevistas, grupos focales y análisis documental a 50 docentes de escuelas rurales. Los resultados revelan una diversidad de concepciones pedagógicas, escasa infraestructura tecnológica, niveles desiguales de competencia digital y experiencias aisladas de innovación. A partir de estos hallazgos, se diseñó un modelo contextualizado que articula formación docente situada, sostenibilidad tecnológica e innovación metodológica. Se concluye que una transformación efectiva en la educación rural requiere modelos pedagógicos flexibles, participativos y adaptados al entorno, que reconozcan al docente como actor estratégico del cambio educativo.

Palabras Clave: TIC, Educación rural, Modelo pedagógico, Práctica docente, Innovación educativa.

Abstract: The integration of Information and Communication Technologies (ICT) in rural education remains a persistent challenge in Latin America. In the municipality of Montería (Colombia), public educational institutions located in rural areas face structural, pedagogical, and training-related limitations that hinder the effective incorporation of ICT into teaching practices. This issue becomes increasingly relevant given the need to ensure equitable, relevant, and quality education in contexts marked by the digital divide. Although regulatory efforts and institutional programs have aimed to promote the use of ICT, their impact in rural settings has been limited. This research is motivated by the absence of contextualized pedagogical models to guide teachers in the meaningful and didactic use of ICT. The general objective was to configure a pedagogical model for ICT integration into rural teaching practices. A qualitative approach with ethnographic methodology was adopted, including semi-structured interviews, focus groups, and document analysis with 50 rural school teachers. The results reveal a diversity of pedagogical conceptions, limited technological infrastructure, unequal levels of digital competence, and isolated experiences of innovation. Based on these findings, a contextualized model was designed, articulating situated teacher training, technological sustainability, and methodological innovation. It is concluded that effective transformation in rural education requires flexible, participatory, and context-adapted pedagogical models that recognize teachers as strategic actors of educational change.

Keywords: ICT, Rural education, Pedagogical model, Teaching practice, Educational innovation.

1. INTRODUCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha cobrado relevancia en las últimas décadas como respuesta a las transformaciones tecnológicas globales. Sin embargo, su incorporación efectiva en instituciones educativas rurales sigue siendo limitada, especialmente en contextos latinoamericanos donde la brecha digital persiste.

En las escuelas rurales de Montería, Colombia, se observa un uso restringido y no sistemático de las TIC en las prácticas pedagógicas. Las clases suelen basarse en metodologías tradicionales, con escasa mediación tecnológica, lo cual limita el desarrollo de competencias digitales en docentes y estudiantes.

Estudiar esta problemática es crucial para reducir desigualdades educativas, fortalecer el rol del docente y garantizar que los estudiantes rurales accedan a una formación acorde con las exigencias de la sociedad del conocimiento.

A nivel nacional, políticas como la Ley 1341 de 2009 y programas del Ministerio de Educación Nacional han promovido el uso de TIC en la educación. Investigaciones recientes (Solano, 2023; Cardona, 2019) proponen modelos formativos en contextos urbanos o de educación superior, dejando un vacío en la ruralidad básica.

Ante la ausencia de un modelo pedagógico adaptado al contexto rural de Montería, se plantea la necesidad de proponer un enfoque específico que oriente a los docentes en el uso eficaz de las TIC.

El objetivo general es configurar un modelo pedagógico para integrar las TIC en las prácticas docentes de instituciones oficiales rurales de Montería, considerando sus características socioculturales y tecnológicas.

Se diseña un modelo basado en el estructuralismo y el análisis estructural, sustentado en una metodología etnográfica. La propuesta articula elementos teórico-metodológicos, competencias digitales y recursos TIC contextualizados.

El artículo se estructura en seis secciones: introducción, fundamento teórico, metodología, resultados y discusión, conclusiones y referencias. Cada apartado contribuye a la construcción y validación del modelo propuesto.

2. FUNDAMENTO TEÓRICO

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación ha transformado sustancialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este cambio no solo ha implicado la integración de herramientas tecnológicas, sino también la

reconceptualización del papel del docente, del estudiante y del conocimiento. En consecuencia, se ha exigido una renovación en los modelos pedagógicos que guíen la práctica educativa. Diversos estudios coinciden en que la efectiva integración de las TIC debe ir acompañada de una base teórica sólida, una planificación contextualizada y una visión transformadora de la educación (Area & Adell, 2021; Cantillo, 2021).

La educación contemporánea se enfrenta al reto de responder a las demandas de la sociedad del conocimiento, caracterizada por la globalización, la digitalización y la constante evolución tecnológica (Bates, 2015; Castro,2017). En este contexto, las TIC representan una oportunidad para innovar en las prácticas pedagógicas, promoviendo un aprendizaje más significativo, colaborativo y centrado en el estudiante. Para Area y Adell (2021), las TIC no deben entenderse como simples herramientas de apoyo, sino como elementos estructurales que redefinen los entornos y procesos educativos.

Desde esta perspectiva, la tecnología educativa no se limita a la adquisición de dispositivos, sino que implica la transformación del paradigma educativo. Como señalan Batista, Celso y Usubiaga (2015), integrar las TIC supone también reconfigurar la metodología didáctica, el currículo, la evaluación y la relación pedagógica.

La fundamentación teórica de la integración de las TIC se sostiene principalmente en dos corrientes: el constructivismo y el conectivismo. El constructivismo, basado en los postulados de Piaget y Vygotsky, destaca que el aprendizaje es un proceso activo de construcción de significados a partir de la experiencia (Hernández, 2019; Herrera, 2015). Desde este enfoque, el uso de las TIC permite crear ambientes virtuales de aprendizaje donde el estudiante investiga, colabora y produce conocimiento.

El conectivismo, por su parte, ha sido propuesto por Siemens y Downes como una teoría del aprendizaje propia de la era digital. Según Cardona (2019), el conectivismo reconoce que el conocimiento reside en redes y que aprender consiste en conectar nodos de información distribuidos. Las TIC, en este sentido, facilitan la construcción de redes de aprendizaje personalizadas y flexibles.

Además, el enfoque socio constructivista incorpora la dimensión social del aprendizaje, resaltando la importancia de la interacción entre pares y la mediación del docente. Esto se refleja en la implementación de plataformas educativas, foros virtuales y espacios colaborativos que potencian el desarrollo de habilidades comunicativas y cognitivas (Morales, 2018; Cortés, 2016).

Diversos modelos pedagógicos han sido adaptados para integrar las TIC, como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje invertido y el aprendizaje colaborativo. En el modelo ABP, las TIC permiten acceder a fuentes de información,

organizar el trabajo y presentar resultados de forma creativa (Pérez, 2022; Rodríguez, 2020; Sánchez, 2021). En el aprendizaje invertido, las plataformas digitales facilitan que los estudiantes exploren contenidos fuera del aula, dejando el tiempo presencial para actividades significativas.

La inclusión de TIC también ha impulsado el aprendizaje adaptativo, donde las plataformas identifican el ritmo y nivel del estudiante, personalizando los contenidos (González, 2020; Fernández,2018). En este sentido, el uso de software educativo, objetos virtuales de aprendizaje (OVA) y entornos virtuales (EVA) enriquecen la experiencia formativa.

La investigación realizada por Duque, Martínez y Gómez (2013) evidencia que en zonas rurales persisten barreras estructurales y pedagógicas para la integración de las TIC. Entre las principales dificultades se encuentran la limitada infraestructura tecnológica, la falta de conectividad y la escasa formación docente en competencias digitales.

Solano (2023) y Cantillo (2021) coinciden en que, para superar estos obstáculos, es necesario diseñar modelos formativos contextualizados, que consideren las particularidades socioculturales del entorno rural y fomenten una alfabetización digital progresiva.

El docente se convierte en un mediador del conocimiento, un facilitador del aprendizaje y un diseñador de experiencias formativas. En lugar de ser un transmisor unidireccional de contenidos, debe fomentar la investigación, la reflexión crítica y la creatividad mediante el uso de TIC (Cruz, 2019). Esta transformación implica un proceso continuo de capacitación y acompañamiento institucional (Ministerio de Educación Nacional, 2013).

El modelo propuesto por Solano (2023), basado en el ciclo ADDIE, constituye una referencia importante para el diseño de propuestas pedagógicas integradoras. Este modelo contempla fases de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación, permitiendo el ajuste permanente de la práctica docente al contexto digital.

La presente investigación adopta una postura epistémica estructuralista, en la que el acto de enseñar se comprende como un sistema articulado por relaciones entre elementos simbólicos, institucionales y sociales (Hurtado, 2010, Jiménez, 2019). Este enfoque permite construir modelos que no solo describan la realidad, sino que propongan estructuras coherentes para su transformación.

Desde esta perspectiva, el modelo pedagógico propuesto busca articular los elementos esenciales del proceso educativo: objetivos, metodología, recursos, evaluación y contexto. La integración de las TIC se plantea como eje transversal que potencia cada uno de estos componentes.

La revisión de literatura muestra que la integración efectiva de las TIC en la educación rural requiere un enfoque pedagógico innovador, contextualizado y fundamentado teóricamente. Es imprescindible dotar a los docentes de herramientas y conocimientos que les permitan desempeñarse de manera crítica y creativa en escenarios digitales. En este sentido, el diseño de un modelo pedagógico para la zona rural de Montería responde a una necesidad apremiante de equidad, calidad e inclusión educativa.

3. METODOLOGÍA O MATERIALES Y METODOS

Enfoque epistemológico y tipo de investigación: Este estudio adopta una perspectiva cualitativa con enfoque etnográfico, orientado a comprender, desde una mirada interpretativa y situada, las dinámicas culturales, pedagógicas y tecnológicas que configuran el uso de las TIC en las prácticas docentes de las instituciones educativas rurales de Montería. La etnografía se considera apropiada para este tipo de investigaciones, dado que permite una inmersión prolongada en el campo educativo, generando una comprensión profunda de los significados, prácticas, creencias y rutinas construidas por los docentes en su contexto sociocultural (Geertz, 1973; Martínez, 2005). “La etnografía educativa posibilita interpretar las acciones de los actores escolares desde sus propios marcos de referencia, accediendo a los sentidos que atribuyen a sus prácticas” (Rockwell, 2009, p. 83).

Diseño de campo: Se utilizó un diseño de campo no experimental, descriptivo e interpretativo, que permitió al investigador interactuar directamente con los sujetos de estudio en su contexto natural —las instituciones rurales— sin manipular las variables. Este tipo de diseño favorece la captación de fenómenos tal como ocurren, respetando su complejidad y espontaneidad (Hurtado, 2010).

Participantes e informantes clave: La muestra fue intencional y no probabilística, conformada por 50 docentes pertenecientes a diferentes instituciones educativas oficiales rurales de Montería, quienes aceptaron participar mediante consentimiento informado.Se establecieron criterios de inclusión: estar en ejercicio docente en zona rural, pertenecer al sistema público y contar con experiencia mínima de dos años. Estos criterios garantizan la relevancia de las voces recogidas para el análisis del fenómeno.

Técnicas e instrumentos de recolección de información: Conforme al enfoque etnográfico, se utilizaron tres técnicas complementarias. a) Entrevistas semiestructuradas: permitieron explorar representaciones, percepciones y discursos sobre el uso de las TIC, facilitando la reconstrucción subjetiva de las prácticas docentes (Kvale, 2007). b) Grupos focales: generaron una dinámica colectiva para reflexionar sobre experiencias compartidas y contrastar puntos de vista sobre formación digital, acceso tecnológico y metodologías

empleadas (Krueger & Casey, 2015). c)Análisis documental: se revisaron planes de clase, proyectos educativos institucionales (PEI), y documentos oficiales de política TIC a nivel institucional y nacional.

Procedimiento: Fase exploratoria: Reconocimiento del contexto, instituciones y actores educativos rurales. Fase de inmersión: Aplicación de entrevistas y grupos focales durante visitas programadas. Fase de interpretación: Sistematización y codificación de la información recogida mediante análisis cualitativo. Fase de validación: Revisión de hallazgos preliminares con algunos participantes, a modo de retroalimentación cruzada (member checking).

Técnica de análisis de datos: Se utilizó el análisis de contenido temático, orientado a identificar patrones y categorías emergentes vinculadas con: Concepciones pedagógicas sobre TIC, Prácticas de aula con tecnología, Barreras y oportunidades en el contexto rural y Demandas de formación docente. El análisis se estructuró en fases según Braun y Clarke (2006): familiarización con los datos, codificación inicial, búsqueda de temas, revisión, definición de categorías y redacción del informe interpretativo.

Criterios de rigor científico: Para garantizar la credibilidad y confiabilidad de la investigación se aplicaron Triangulación metodológica: combinación de entrevistas, grupos focales y documentos; Saturación teórica: recogida de información hasta que no surgieron nuevas categorías relevantes; Transferibilidad: descripción densa del contexto para posibilitar su aplicación a escenarios similares (Lincoln & Guba, 1985).

Alineación con los resultados obtenidos: La metodología etnográfica permitió reconocer la diversidad de enfoques pedagógicos (tradicional, constructivista, ABP) en el uso de TIC; comprender cómo las limitaciones tecnológicas y la formación insuficiente afectan la integración de TIC; identificar el compromiso del docente rural con la innovación, a pesar de las barreras; y, fundamentar la construcción del modelo pedagógico propuesto a partir de los saberes contextualizados de los propios actores educativos.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente estudio, de enfoque etnográfico, tuvo como objetivo identificar y analizar las concepciones, prácticas y condiciones que determinan la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas pedagógicas de docentes rurales en Montería, Colombia. A partir del análisis de las entrevistas semiestructuradas, grupos focales y documentos institucionales, se obtuvieron resultados que revelan tanto barreras estructurales como experiencias de innovación educativa. La discusión de estos hallazgos se

presenta en cinco ejes analíticos, articulando las evidencias empíricas con aportes teóricos y hallazgos de investigaciones afines.

Concepciones pedagógicas y diversidad de modelos didácticos: El estudio identificó una notable heterogeneidad en las concepciones pedagógicas de los docentes respecto a las TIC. Una parte significativa de los entrevistados aún opera bajo esquemas tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, mientras que otro grupo manifestó inclinación por modelos activos, como el constructivismo o el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Este hallazgo coincide con lo planteado por Área y Adell (2021), quienes afirman que en los sistemas escolares latinoamericanos coexisten diversos paradigmas pedagógicos que condicionan el uso de las tecnologías.

Esta diversidad también ha sido evidenciada en estudios como el de Cardona (2019), quien destaca que en contextos rurales, la resistencia a enfoques innovadores suele estar vinculada a la falta de formación y a prácticas arraigadas. Sin embargo, los datos del presente trabajo muestran una disposición creciente al cambio por parte de los docentes, especialmente cuando se vinculan las TIC con estrategias contextualizadas.

Barreras estructurales: conectividad y dotación tecnológica: Uno de los hallazgos más consistentes fue la limitación en infraestructura tecnológica. La mayoría de las instituciones carece de conectividad estable, laboratorios de informática funcionales o dispositivos adecuados para uso pedagógico. Esta situación obstaculiza la implementación sistemática de TIC en el aula.

Estos resultados se alinean con los reportes de Morales (2018) y Pérez (2022), quienes indican que en el ámbito rural colombiano persisten brechas digitales estructurales que requieren intervenciones coordinadas entre el Estado, las instituciones educativas y las comunidades. En efecto, la ausencia de condiciones mínimas reduce las posibilidades de aplicar modelos pedagógicos mediados tecnológicamente.

Asimismo, el informe del Ministerio de Educación Nacional (2013) subraya que la conectividad y el acceso a dispositivos deben ir acompañados de políticas de formación docente y gestión institucional para ser efectivas.

Competencia digital docente y estrategias formativas: El análisis de las entrevistas permitió observar que los docentes participantes presentan niveles variados de competencia digital. Mientras algunos muestran dominio básico de herramientas como

Word, PowerPoint o WhatsApp, otros han explorado entornos más complejos como aulas virtuales o producción de recursos digitales.

Este hallazgo es congruente con Solano (2023), quien identifica una correlación entre las oportunidades de formación continua y el nivel de apropiación tecnológica del profesorado. En el caso estudiado, se evidencia una demanda explícita de los docentes por recibir capacitación contextualizada, práctica y centrada en la mejora de su quehacer cotidiano.

Gómez y Pérez (2022) destacan que el desarrollo profesional docente debe ser permanente, flexible y adaptado a las realidades del territorio, condición que se considera imprescindible para la apropiación significativa de las TIC.

Experiencias de innovación pedagógica con TIC: A pesar de las limitaciones señaladas, se identificaron experiencias valiosas de innovación pedagógica. Algunos docentes desarrollaron contenidos audiovisuales con herramientas de bajo costo, promovieron el uso de redes sociales educativas y adaptaron sus clases para la educación remota durante la pandemia. Estas iniciativas, aunque aisladas, demuestran que existen capacidades instaladas que pueden ser potenciadas mediante políticas de acompañamiento y redes de colaboración docente.

Estas prácticas coinciden con lo documentado por Cantillo (2021), quien enfatiza que en contextos adversos, la creatividad y la vocación docente emergen como motores de innovación. También refuerzan lo planteado por Vives (2016), al afirmar que las TIC pueden actuar como elementos motivadores que revitalizan la experiencia educativa cuando se integran de forma pertinente y con propósito pedagógico.

Necesidad de un modelo pedagógico contextualizado: Los resultados globales del estudio validan la necesidad de configurar un modelo pedagógico específico para la integración de las TIC en zonas rurales. Este modelo debe considerar los niveles reales de alfabetización digital, la disponibilidad de infraestructura, las concepciones docentes y la cultura institucional de cada plantel.

Tal como señalan Batista et al. (2015), los modelos de incorporación de TIC en educación deben tener un enfoque transformador, y no meramente instrumental. En esa línea, el presente estudio propone un marco orientador que articule formación docente, uso crítico de la tecnología y desarrollo de estrategias didácticas centradas en el estudiante y su contexto.

En conjunto, los hallazgos revelan que la integración de las TIC en la educación rural no puede abordarse con soluciones homogéneas. La realidad de las instituciones oficiales rurales de Montería requiere propuestas flexibles, adaptadas y participativas. Coincidimos con González (2020) en que el diseño de modelos pedagógicos en contextos rurales debe partir del reconocimiento de las capacidades locales y de las prácticas pedagógicas existentes.

Además, la comparación con estudios previos permite inferir que los desafíos detectados en Montería no son únicos, sino que reflejan un patrón regional. Por ello, se sugiere que las políticas de integración TIC deben ser diseñadas bajo un enfoque de justicia educativa y equidad digital.

5. CONCLUSIONES

Los hallazgos derivados de este estudio etnográfico permiten concluir que la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas rurales de Montería se encuentra en una fase emergente, marcada por profundas limitaciones estructurales, pero también por valiosas iniciativas docentes orientadas a la innovación didáctica.

Se evidencia una diversidad de concepciones pedagógicas entre los docentes, que oscilan entre modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos y enfoques constructivistas que promueven el aprendizaje activo y contextualizado. Esta heterogeneidad, si bien refleja tensiones entre paradigmas, constituye un punto de partida relevante para el diseño de estrategias formativas diferenciadas.

Las deficiencias en infraestructura tecnológica —como la falta de conectividad, escasa dotación de dispositivos y ambientes escolares no adecuados para el uso de TIC— constituyen barreras estructurales significativas que obstaculizan la implementación sistemática de estrategias tecnológicas en el aula. No obstante, estas limitaciones no han impedido que algunos docentes desarrollen prácticas innovadoras mediante el uso creativo de recursos disponibles, lo cual demuestra una capacidad instalada que debe ser fortalecida mediante políticas públicas sostenibles.

Se constató una disparidad en las competencias digitales del profesorado. La mayoría de los docentes poseen un dominio básico de herramientas tecnológicas, aunque muestran

alta disposición al aprendizaje y a la actualización profesional. Esta actitud constituye un activo clave para la consolidación de un modelo pedagógico de integración TIC que promueva el desarrollo profesional docente de forma continua, situada y pertinente.

La implementación exitosa de las TIC en contextos rurales requiere más que la provisión de tecnología: exige el diseño de modelos pedagógicos flexibles, participativos y adaptados a las realidades socioculturales de las comunidades escolares. Estos modelos deben articular tres dimensiones fundamentales: la formación docente contextualizada, la sostenibilidad tecnológica y la transformación pedagógica.

Los resultados de esta investigación respaldan la necesidad de configurar un modelo pedagógico específico para la integración de las TIC en instituciones educativas rurales. Dicho modelo debe sustentarse en una visión crítica de la tecnología, promover la equidad digital, respetar los saberes docentes locales y fomentar ambientes de aprendizaje inclusivos, colaborativos y culturalmente significativos.

CONFLICTO DE INTERESES

El autor del presente artículo titulado Modelo pedagógico para la integración de las TIC a las prácticas docentes de las instituciones educativas oficiales de la zona rural de Montería declara que no existe ningún conflicto de intereses que pueda haber influido en los resultados o en la interpretación del estudio.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

En concordancia con la taxonomía establecida internacionalmente para la asignación de créditos a autores de artículos científicos (https://credit.niso.org/). Los autores declaran sus contribuciones en la siguiente matriz:

Participar activamente en:	Doria J.	Larreal A.
Conceptualización	X	
Análisis formal	X	
Adquisición de fondos	X	
Investigación	X	
Metodología	X	
Administración del proyecto	X	
Recursos	X	
Redacción –borrador original	X	
Redacción –revisión y edición	X	
La discusión de los resultados	X	
Revisión y aprobación de la versión final del trabajo.	X	

REFERENCIAS

Área, M., & Adell, J. (2021). La integración de las TIC en la educación: Modelos pedagógicos y estrategias docentes. Revista de Innovación y Tecnología Educativa, 26(3), 55–75.

Bates, T. (2015). Integración de tecnologías en la educación: Enfoques y desafíos. Editorial EduTech.

Batista, M., Celso, V., & Usubiaga, G. (2015). Tecnologías de la información y la comunicación en la escuela: Trazos, claves y oportunidades para su integración pedagógica. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Cantillo, C. (2021). Modelo pedagógico didáctico basado en herramientas TIC para el mejoramiento del aprendizaje en el Magdalena. Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología.

Cardona, L. (2019). Estrategias pedagógicas para la inclusión de TIC en entornos rurales: desafíos y oportunidades. Educación y Desarrollo Rural, 28(2), 56–72.

Castro, E. (2017). El modelo pedagógico en el proceso enseñanza-aprendizaje del subnivel básica superior y bachillerato de la Unidad Educativa Casahuala. Universidad Técnica de Ambato.

Cortés, A. (2016). Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional del docente: Un estudio en instituciones de niveles básica y media de la ciudad de Bogotá. Universidad Autónoma de Barcelona.

Cruz, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes. Revista Educación, 43(1), 43–55.

Duque, P., Martínez, R., & Gómez, S. (2013). Innovación educativa con TIC en zonas rurales: un enfoque integrador. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 15(4), 98–112.

Fernández, R. A. (2018). Desafíos y oportunidades en la integración de las TIC en la educación rural: Un enfoque pedagógico. Revista de Educación y Tecnología, 15(2), 78–95.

Geertz, C. (1973). The interpretation of cultures. Basic Books.

Gómez, R. A., & Pérez, L. M. (2022). Integración de las TIC en la enseñanza rural: Un modelo pedagógico para instituciones educativas oficiales en Montería. Revista de Innovación Educativa y Tecnología, 20(3), 85–105.

González, J. F. (2020). Estrategias para la integración de las TIC en la educación rural: Un modelo pedagógico innovador. Revista de Tecnología y Educación Digital, 18(2), 55–75.

Hernández, J. P. (2019). Modelos pedagógicos y el uso de TIC en la educación rural: Desafíos y estrategias para su implementación. Revista Iberoamericana de Tecnología Educativa, 17(1), 45–65.

Herrera, A. (2015). Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(1), 1–4.

Hurtado, J. (2010). Metodología de la investigación: Guía para la comprensión holística de la ciencia (4.ª ed.). Editorial Fundación Sypal.

Jiménez, R. A. (2019). Desafíos y perspectivas en la implementación de TIC en la enseñanza rural: Un modelo pedagógico efectivo. Revista Iberoamericana de Innovación y Tecnología Educativa, 17(3), 90–110.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). Focus groups: A practical guide for applied research (5.ª ed.). Sage.

Kvale, S. (2007). Doing interviews. Sage Publications.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.

Martínez, J. A. (2005). Estrategias pedagógicas para la integración de las TIC en la educación rural. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 8(2), 45–60.

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional del docente. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Morales, P. E. (2018). La integración de las TIC en la educación rural: Un enfoque pedagógico para mejorar las prácticas docentes. Revista de Educación y Tecnología Aplicada, 16(2), 65–85.

Pérez, L. M. (2022). Estrategias pedagógicas para la integración efectiva de las TIC en entornos rurales. Revista Latinoamericana de Educación Digital, 19(3), 60–80.

Rodríguez, C. A. (2020). Modelo pedagógico para la incorporación de las TIC en la enseñanza rural: Retos y oportunidades. Revista Iberoamericana de Innovación Educativa, 19(3), 80–100.

Rockwell, E. (2009). La etnografía y el estudio de los procesos escolares. En L. R. Bixio (Ed.), La escuela desde los márgenes: Etnografías de experiencias escolares (pp. 73–98). Novedades Educativas.

Sánchez, M. L. (2021). Uso de las TIC en la educación rural: Un modelo pedagógico para fortalecer las prácticas docentes. Revista Latinoamericana de Educación y Tecnología, 22(4), 70–90.

Solano, J. (2023). Modelo pedagógico para la integración de las TIC a las prácticas docentes en instituciones educativas oficiales de la zona rural de Montería. Revista de Tecnología Educativa, 35(1), 12–25.

Vives, M. (2016). Modelos pedagógicos y reflexiones para las pedagogías del sur. Universidad La Gran Colombia.