

PEDAGOGÍAS EMERGENTES Y MEDIACIONES TECNOLÓGICAS PARA LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN INGLÉS EN RURALIDAD: REVISIÓN DE ALCANCE HERMENÉUTICA (2020–2026)

Martha Elvira Paz Wechek¹

pazwmartha@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4838-2076>

Institución Educativa

Los Garzones

Montería, Córdoba

Colombia

Recibido: 09/02/2026

Revisado: 13/03/2026

Aprobado: 17/04/2026

RESUMEN

El presente artículo es una revisión de alcance (scoping review) con enfoque cualitativo-hermenéutico para mapear, interpretar y problematizar la evidencia más reciente sobre pedagogías emergentes mediadas por tecnología para desarrollar competencias interculturales en inglés en contextos educativos rurales. Metodológicamente, se utilizó el marco PCC para definir población, concepto y contexto; se realizó una búsqueda sensible y reproducible en bases de datos académicas y repositorios de tesis; se eliminaron duplicados, se cribó por títulos/resúmenes y texto completo, y se informó el proceso con PRISMA-ScR. Los resultados revelan, por un lado, una tendencia permanente a recurrir a mediaciones tecnológicas como soporte de autonomía y continuidad en el aprendizaje; por el otro, un desplazamiento hacia metodologías activas y tareas auténticas, con mejoras evidentes en la motivación, la participación y el desempeño comunicativo. Además, la interculturalidad pasa de ser un contenido cultural a una ICC localizada, en la que translengüismo y reconocimiento de repertorios locales son mediaciones de inclusión. Pero aún quedan tensiones estructurales (brecha digital,

¹ Licenciada en Lenguas Modernas, Magíster en Educación de la Universidad del Norte. Docente en propiedad de la Institución Educativa Los Garzones, Docente Cátedra Universidad de Córdoba. Departamento de Lenguas Extranjeras, Docente Cátedra Universidad de Cartagena Córdoba, Colombia. línea de investigación: El docente y nueva ruralidad

capacitación docente, sostenibilidad institucional) y vacíos de evidencia (evaluación ICC, seguimiento longitudinal, articulación ética IA/tecnologías emergentes en ruralidad).

Palabras clave: Competencia comunicativa intercultural, enseñanza del inglés, ruralidad, mediaciones tecnológicas, pedagogías emergentes y revisión de alcance.

EMERGING PEDAGOGIES AND TECHNOLOGY MEDIATIONS FOR INTERCULTURAL COMPETENCE IN RURAL ENGLISH LEARNING: A HERMENEUTIC SCOPING REVIEW (2020–2026)

ABSTRACT

This article reports a scoping review with a qualitative–hermeneutic approach aimed [at mapping, interpreting, and critically examining the most recent evidence on technology-mediated emerging pedagogies for developing intercultural competences in English within rural educational contexts. Methodologically, the PCC framework was used to define population, concept, and context; a sensitive and reproducible search was conducted across academic databases and doctoral thesis repositories; duplicates were removed; screening was performed at title/abstract and full-text levels; and the process was reported using PRISMA-ScR. Findings show, on the one hand, a sustained tendency to rely on technological mediations to support learner autonomy and continuity of learning; on the other hand, a clear shift toward active methodologies and authentic tasks, with observable improvements in motivation, participation, and communicative performance. Moreover, interculturality moves from “cultural content” to a situated ICC, where translanguaging and the recognition of local repertoires function as inclusion mediations. However, structural tensions remain (digital divide, teacher training, institutional sustainability), along with evidence gaps (ICC assessment, longitudinal follow-up, and ethical articulation of AI/emerging technologies in rural settings).

Keywords: intercultural communicative competence; english language teaching; rurality; emerging pedagogies; technology-mediated learning; scoping review.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza y el aprendizaje del inglés en entornos rurales se sitúan en un campo de fuerzas entre políticas de bilingüismo, desigualdades histórico-territoriales y materiales que restringen una exposición constante al idioma. En ese sentido, la literatura actual alerta que la ruralidad no puede ser abordada como déficit a solucionar con recetas urbanocéntricas, sino como un ecosistema sociocultural con repertorios lingüísticos, identitarios y comunitarios que deben ser reconocidos como recurso didáctico para prevenir una enseñanza descontextualizada del inglés (Duque et al., 2024; Monroy y Barros, 2022). Además, los análisis del corpus estudiado revelan que la integración tecnológica, cuando se produce, actúa más como mediación para apoyar nuevas prácticas que como un fin tecnocentrista, y que su incidencia está supeditada al diseño pedagógico y la capacidad del profesorado para transformarla en andamiaje de autonomía y participación (Flores et al., 2021; Lozano y López, 2025).

En este sentido, el presente es un artículo de revisión de alcance (scoping review) con enfoque cualitativo-hermenéutico para mapear, interpretar y problematizar el campo desde la pregunta: ¿Cómo se estructura y cuáles son las tendencias, tensiones y vacíos de evidencia que se encuentran en la literatura de alto impacto y tesis doctorales sobre el uso e implementación de pedagogías emergentes y sus mediaciones tecnológicas para desarrollar competencias interculturales en inglés en contextos educativos rurales? En coherencia con el propósito cartográfico de las revisiones de alcance, se asume que

estos estudios tienen “el objetivo de mapear rápidamente los conceptos clave que sustentan un área de investigación y las principales fuentes y tipos de evidencia disponibles” (Arksey y O'Malley, 2005, p. 20). Además, se adopta la guía metodológica actualizada para scoping reviews, que subraya su utilidad para proveer una visión comprensiva cuando se busca responder preguntas amplias e incluir evidencia de diversas metodologías (Peters et al., 2020, pp. 2020-2021).

De esta forma, el propósito es caracterizar y sintetizar: a) las pedagogías emergentes mediadas tecnológicamente para desarrollar competencias interculturales en inglés en contextos rurales, b) las tensiones estructurales y curriculares que limitan su implementación (como la brecha digital y las exigencias normativas de uso de la L1) y c) los vacíos de evidencia que requieren más investigación situada y con mayor densidad analítica. De manera complementaria, la justificación se sostiene en un argumento socio-crítico: si el inglés continúa operando como capital simbólico y filtro de oportunidades, entonces la persistencia de dificultades rurales en acceso, mediaciones y enfoques interculturales reproduce inequidades; por ello, mapear prácticas emergentes y sus límites permite reorientar decisiones pedagógicas y de política hacia formas de justicia educativa culturalmente relevantes (Duque et al., 2024; Monroy y Patiño, 2022).

De este modo, el artículo se organiza de la siguiente manera: en el metodológico se explica el protocolo de revisión (estrategia de búsqueda, criterios de inclusión/exclusión, extracción y síntesis) siguiendo marcos de scoping review y estándares de reporte PRISMA-ScR (Peters et al., 2020); a continuación, en resultados,

se presentan los hallazgos por ejes temáticos (mediaciones tecnológicas/autonomía, metodologías activas, interculturalidad situada, tensiones y vacíos); luego, en la discusión, se interpretan convergencias, divergencias e implicaciones socio-críticas para la ruralidad; y, finalmente, se proponen conclusiones y recomendaciones para la acción pedagógica, la formación docente y la agenda de investigación.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La revisión que aquí se propone adopta un paradigma cualitativo-hermenéutico para interpretar la literatura existente, entendiendo los significados dentro de su contexto y moviéndose en un círculo hermenéutico donde el todo y las partes se influyen mutuamente (Gadamer, 2004, pp. 291–295; Laverty, 2003, p. 26). Además, frente a posturas de objetividad neutral, la hermenéutica plantea que la comprensión siempre se da desde horizontes históricos y pre-comprensiones que no pueden ser erradicadas, sino reconocidas críticamente en el proceso de interpretación (Gadamer, 2004, p. 276; Fleming et al., 2003, p. 114). Por tanto, esta lectura no se reduce a sacar información, sino que contextualiza y problematiza los resultados a la luz de las presuposiciones, sesgos y preconcepciones de los autores y del investigador, para que la comprensión surja del diálogo entre texto e intérprete (Fleming et al., 2003; Laverty, 2003, p. 21).

Así mismo, como metodología de revisión, se considera el diseño de Scoping Review o revisión de alcance, adecuada para mapear de forma amplia y sistemática la

literatura disponible, identificar conceptos clave, tipos de evidencia y lagunas en el conocimiento, especialmente en áreas complejas o emergentes (Arksey y O'Malley, 2005, p. 20; Peters et al., 2020, p. 2121). En contraste con revisiones sistemáticas tradicionales centradas en preguntas altamente específicas, las revisiones de alcance suelen privilegiar la amplitud y cartografía del campo, pudiendo incluir evidencia de múltiples metodologías y también fuentes no estrictamente investigativas, cuando ello es coherente con el objetivo de mapeo (Peters et al., 2020, pp. 2121-2122). En consecuencia, se distinguen de las revisiones narrativas en que éstas requieren un proceso sistemático y reproducible de búsqueda, selección y síntesis, con pasos transparentes en el proceso de análisis (Arksey y O'Malley, 2005, pp. 21–23; Levac et al., 2010, pp. 2-4).

Por tanto, para indagar en un campo emergente como lo son las innovaciones pedagógicas y mediaciones tecnológicas para desarrollar competencias interculturales en inglés en contextos rurales, se siguieron orientaciones metodológicas ligadas a JBI y se usó PRISMA-ScR como guía de reporte para mejorar la transparencia y exhaustividad en la comunicación (Peters et al., 2020; Tricco et al., 2018). Así, se establecieron de antemano las fases congruentes con una revisión de amplio alcance: pregunta de investigación usando el marco PCC (Población-Concepto-Contexto), construcción de estrategias de búsqueda exhaustivas, aplicación de criterios de inclusión/exclusión, selección (idealmente doble verificación), extracción sistemática ("charting") y síntesis cualitativa de los hallazgos (Peters et al., 2020; Levac et al., 2010, art. 69).

En line con lo anterio, PRISMA-ScR proporciona un estándar claro de comunicación del proceso, al plantear una lista de verificación con 20 ítems esenciales (y 2 opcionales) para informar revisiones de alcance, mejorando la transparencia en la trazabilidad metodológica del estudio (Tricco et al., 2018, p. 467-468). En definitiva, esta combinación entre Scoping Review (como diseño de síntesis) y PRISMA-ScR (como guía de reporte) ofrece un marco adaptable pero estructurado para dar respuesta a la pregunta general, sintetizando literatura heterogénea e identificando patrones, conflictos y vacíos de evidencia en un campo de estudio emergente (Peters et al., 2020, p. 2121; Tricco et al., 2018, p. 467).

DECLARACIÓN SOBRE EL USO DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ESTÁNDARES ÉTICOS DURANTE LA REVISIÓN

Se declara que en la elaboración de la presente revisión sistemática se emplearon herramientas de inteligencia artificial y sistemas algorítmicos de apoyo, entre los que se encuentran Connected Papers, Consensus, ScholarGPT y modelos avanzados como Opus 4.6, con el objetivo de reforzar la búsqueda avanzada, el rastreo relacional de literatura, la organización preliminar del corpus, la codificación inicial de los hallazgos y la síntesis y diagramación de la información. Sin embargo, esos recursos sólo fueron utilizados como bases auxiliares de apoyo técnico-cognitivo y no como instancias autónomas de decisión metodológica o interpretativa. Por tanto, la selección final de

estudios, la lectura en su totalidad, la comparación de resultados, la interpretación analítica y la escritura del manuscrito se hicieron bajo supervisión humana directa, de acuerdo con los principios de transparencia, control humano y responsabilidad académica fomentados por las directrices éticas internacionales sobre el uso de la inteligencia artificial en los ámbitos científicos y editoriales

De igual manera, todo uso de inteligencia artificial se desarrolló bajo un marco ético riguroso de curaduría y validación, estructurado en tres fases principales: Se diseñaron, en primer lugar, prompts especializados orientados a obtener respuestas precisas, metodológicamente pertinentes y alineadas con los objetivos de la revisión. En segundo lugar, se hizo una revisión crítica de las respuestas generativas de los sistemas de IA, comparando cada *output* con los documentos de origen, metadatos, resúmenes, DOI y los criterios de inclusión y exclusión establecidos de antemano. En tercer lugar, se llevó a cabo una inspección técnica de validación orientada a la verificación de fuentes, contenidos y datos, con el fin de asegurar la consistencia, la pertinencia temática, la fidelidad analítica y la ausencia de información no corroborada. Por tanto, cualquier contribución generada por inteligencia artificial fue asumida exclusivamente como insumo preliminar sujeto a verificación humana, en concordancia con el principio de que estos sistemas no pueden atribuirse autoría ni sustituir la responsabilidad intelectual del investigador sobre el contenido final del artículo.

TÉCNICA DE ANÁLISIS Y FASES DEL PROCEDIMIENTO

El proceso metodológico se estructuró en etapas secuenciales y parcialmente iterativas, siguiendo el marco de scoping review propuesto por Arksey y O'Malley (2005, pp. 21–23) y las directrices metodológicas actualizadas del Joanna Briggs Institute (Peters et al., 2020, p. 2120). En este sentido, las fases se orientaron a cartografiar un campo emergente y disperso, como lo son, las pedagogías emergentes y las mediaciones tecnológicas para las ICC en contextos rurales, sin perder consistencia analítica. Asimismo, la fase inicial se desarrolló mediante el uso del marco Población–Concepto–Contexto (PCC), con el fin de garantizar la alineación entre la pregunta de revisión, los criterios de inclusión y el tipo de evidencia a considerar (Peters et al., 2020, p. 2120).

De esta manera, la población se enfocó en agentes educativos asociados con la enseñanza-aprendizaje del inglés en ruralidad; el constructo se definió como pedagogías emergentes e innovaciones pedagógicas (mediadas por tecnologías); y el contexto se localizó en escuelas y comunidades rurales aisladas o con limitaciones de recursos. Con esta delimitación, entonces, surge la pregunta central: ¿Cómo se estructura y cuáles son las tendencias, tensiones y vacíos de evidencia que se encuentran en la literatura de alto impacto y tesis doctorales sobre el uso e implementación de pedagogías emergentes y sus mediaciones tecnológicas para desarrollar competencias interculturales en inglés en contextos educativos rurales? Además, se definieron subpreguntas para conocer: (a) las

pedagogías y mediaciones que han utilizado en los últimos 5 años; (b) las tensiones y dilemas que han encontrado al aplicarlas; y (c) los vacíos de investigación existentes. En consecuencia, esta etapa resultó fundamental para delimitar el problema, pero con un criterio lo suficientemente amplio como para no dejar fuera aproximaciones relevantes (Arksey & O'Malley, 2005, pp. 20–21; Peters et al., 2020, p. 2120).

Como segunda fase se hizo una búsqueda sensible y reproducible en bases de datos académicas y repositorios de tesis, en línea con el objetivo cartográfico de las revisiones de alcance (Peters et al., 2020, p. 2121). Por lo tanto, se combinaron descriptores en inglés y en español con operadores booleanos, adaptando la búsqueda a los tesauros e índices de cada fuente. Además, se añadió el snowballing para identificar estudios pertinentes que no se encuentran por la coincidencia explícita de palabras (Wohlin, 2014, pp. 2–4). A continuación, las citas se importaron a Zotero para eliminar duplicados y organizar el flujo de cribado. Finalmente, se realizó una selección por títulos/resúmenes y por texto completo, con una revisión independiente por pares y una discusión grupal para resolver cualquier sesgo, y los recuentos de cada fase se informaron mediante un diagrama de flujo PRISMA-ScR para mejorar la transparencia del informe (Levac et al., 2010, pp. 3–4; Tricco et al., 2018, pp. 467–469).

Tabla 1.

Estrategia de búsqueda aplicada para la revisión de alcance (Scoping Review)

BASE DE DATOS / REPOSITORIO	ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA (CADENA SUGERIDA PARA EJECUCIÓN)
Scopus	TITLE-ABS-KEY(("intercultural competence" OR "intercultural communicative competence" OR ICC) AND ("English language teaching" OR ELT OR EFL OR ESL OR "English as a foreign language") AND (rural OR "rural education" OR "rural school*" OR "rural context*" OR "remote communit*") AND ("emerging pedagog*" OR "innovative pedagog*" OR "innovative teaching" OR "innovative method*" OR "active learning" OR "project-based learning" OR "problem-based learning" OR "flipped classroom") AND (technolog* OR "digital mediati*" OR ICT OR "educational technolog*" OR "mobile learning" OR "online learning" OR "blended learning" OR "multimodal")) AND PUBYEAR > 2019
Web of Science	TS(("intercultural competence" OR "intercultural communicative competence" OR ICC) AND ("English language teaching" OR ELT OR EFL OR ESL OR "English as a foreign language") AND (rural OR "rural education" OR "rural school*" OR "rural context*" OR "remote communit*") AND ("emerging pedagog*" OR "innovative pedagog*" OR "active learning" OR "project-based learning" OR "problem-based learning" OR "flipped classroom") AND (technolog* OR ICT OR "educational technolog*" OR "mobile learning" OR "online learning" OR "blended learning" OR multimodal))
Dialnet	("competencia intercultural" OR "competencia comunicativa intercultural" OR ICC) AND ("enseñanza del inglés" OR EFL OR "lengua extranjera") AND (rural OR ruralidad OR "educación rural" OR "escuela rural") AND ("pedagogías emergentes" OR "innovación pedagógica" OR "metodologías activas" OR "aprendizaje basado en proyectos" OR "aula invertida") AND (tecnología OR TIC OR digital OR "aprendizaje móvil" OR "aprendizaje en línea" OR híbrido OR multimodal) Filtros: 2020–2026; tipo (artículos/tesis); idioma (ES/EN).
SciELO	((("competencia intercultural" OR "competencia comunicativa intercultural" OR ICC) AND ("enseñanza del inglés" OR EFL OR ESL) AND (rural OR "educación rural" OR "escuela rural") AND ("innovación pedagógica" OR "metodologías

BASE DE DATOS / REPOSITORIO	ESTRATEGIA DE BÚSQUEDA (CADENA SUGERIDA PARA EJECUCIÓN)
	activas" OR "pedagogías emergentes") AND (TIC OR tecnología OR digital OR "aprendizaje en línea" OR "blended learning" OR "mobile learning")) Filtros: 2020–2026; áreas Educación/Lenguas; idioma ES/EN/PT (si se decide ampliar).
Redalyc	("competencia intercultural" OR "competencia comunicativa intercultural") AND ("enseñanza del inglés" OR EFL) AND (rural OR "educación rural") AND ("innovación pedagógica" OR "pedagogías emergentes" OR "metodologías activas") AND (TIC OR tecnología OR digital OR multimodal OR virtual) Filtros: 2020–2026; educación; artículos revisados por pares.
Tesis Doctorales en Red (TDR) / Repositorios institucionales	("competencia intercultural" OR "competencia comunicativa intercultural" OR ICC OR "intercultural communicative competence") AND ("enseñanza del inglés" OR EFL OR ELT) AND (rural OR ruralidad OR "educación rural" OR "escuela rural") AND ("innovación pedagógica" OR "pedagogías emergentes" OR "metodologías activas" OR "aula invertida" OR "ABP" OR "ABPr") AND (tecnología OR TIC OR digital OR virtual OR híbrido OR multimodal) Filtros: 2020–2026; tesis doctorales; acceso a texto completo.
Google Académico	"Intercultural competence" OR "intercultural communicative competence" ICC + "English language teaching" OR EFL + rural OR "rural education" + "emerging pedagogies" OR "innovative teaching" OR "active learning" OR "project-based learning" OR "flipped classroom" + technology OR ICT OR "blended learning" OR "mobile learning" OR multimodal Filtros: desde 2020; idioma ES/EN; ordenar por relevancia; excluir patentes y citas si aplica.

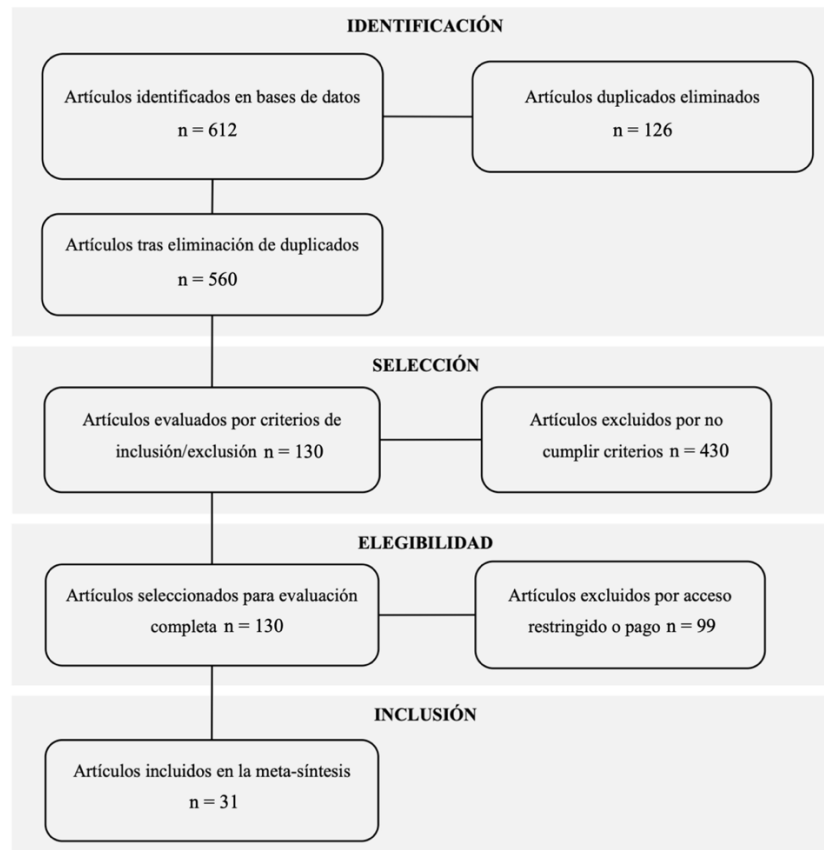
Elaboración propia Paz, (2026)

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Para la tercera fase se definió normas claras en línea con el PCC para mantener la validez de contenido y la coherencia del alcance (Peters et al., 2020, pp. 2120–2122). Así, se incorporaron artículos arbitrados y tesis de doctorales que abordaran la ruralidad, la enseñanza de inglés e innovación/nuevas pedagogías apoyadas en tecnología, con texto completo en español o en inglés. Por el contrario, se excluyeron estudios sin ruralidad, sin innovación, fuentes no académicas o de rigor insuficiente y publicaciones fuera del periodo analizado (2020-2026), ya que se busca identificar tendencias recientes. Además, se verificó la duplicidad (por ejemplo, tesis y artículos resultantes) para no sobreponderar la misma evidencia (Peters et al., 2020, pp. 2120–2122). A continuación, los resultados del proceso de selección fueron reportados mediante un diagrama de flujo PRISMA-ScR (Figura 1), el cual permite transparentar las etapas de inclusión y exclusión, así como las razones específicas asociadas a cada decisión (Tricco et al., 2018, pp. 467–469).

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA-ScR (Proceso de depuración y selección)



Nota. Elaboración propia Paz, (2026)

Finalmente, para la cuarta fase, se elaboró una matriz de extracción o data charting con metadatos (autor, año, país, tipo de documento), diseño metodológico y principales resultados, proceso central en las Scoping Reviews (Arksey & O'Malley, 2005, p. 24; Peters et al., 2020, pp. 2122–2123). Paralelamente, se realizó una codificación temática usando categorías deductivas (predefinidas por el PCC y las

subpreguntas) e inductivas (emergentes del corpus), una forma de codificación útil para buscar patrones y contradicciones en evidencia mixta. Por tanto, la categorización por familias temáticas, mediaciones tecnológicas, metodologías activas, formación docente e interculturalidad localizada, posibilitó dar un paso hacia la síntesis comparativa más interpretativa que descriptiva, como sugieren los ajustes metodológicos para revisiones de alcance (Levac et al., 2010, pp. 4–5).

Tabla 2.

Recategorización temática integrada de los 31 estudios del corpus

CATEGORÍA	AUTORES	SÍNTESIS INTEGRADA DE RESULTADOS
1. Integración tecnológica y promoción de la autonomía	Lozano y López (2025); Villegas y Canto (2025); Duarte et al. (2023); Katemba (2021); Hernández et al (2024)	En conjunto, estos estudios muestran que las mediaciones tecnológicas (PLE Web 2.0, intercambio virtual, blended learning, mobile-assisted learning y diseños híbridos/offline) fortalecen la autonomía, amplían la exposición al inglés y favorecen prácticas comunicativas e interculturales. Sin embargo, su eficacia depende menos de la herramienta en sí que del diseño pedagógico, del acompañamiento docente y de condiciones mínimas de acceso y continuidad.
2. Metodologías activas y tareas auténticas centradas en el estudiante	Bravo (2021); Nair y Yunus (2022); Martínez y Rojas (2022); Chen (2024); Torres y Londoño (2024)	De manera convergente, este grupo evidencia que las pedagogías activas (digital storytelling, ABP, aula invertida y tareas contextualizadas) incrementan la motivación, la participación, la oralidad, la interacción y la reflexividad del estudiantado rural. No obstante, también se advierte que estos avances exigen acompañamiento sostenido, criterios de seguimiento y conectividad mínima para que la innovación no quede reducida a experiencias aisladas.

CATEGORÍA	AUTORES	SÍNTESIS INTEGRADA DE RESULTADOS
3. Interculturalidad situada, translenguismo y saberes locales	Duque et al. (2024); Vidal (2025); Monroy y Barros (2022); Arán (2020); Reyes y Restrepo (2025); Bonilla (2024); Cely et al. (2024); López et al. (2020); Rodríguez (2022); Monroy (2025); Arias (2017)	En esta categoría se concentra el giro más claro del corpus: pasar de una visión folclorizante de la cultura a una competencia intercultural comunicativa situada, construida desde repertorios lingüísticos múltiples, saberes comunitarios e identidades rurales. Asimismo, el translenguismo emerge como mediación de inclusión, agencia y negociación de significados; a la vez, persisten tensiones con currículos monolingües y enfoques hegemónicos que subordinan la cultura local.
4. Condicionantes estructurales, formación docente y sostenibilidad	Flores et al. (2021); Monroy y Patiño (2022); Herrera (2025); Ballesteros (2025); Ramírez y Silva (2021); Bui (2022)	Los hallazgos de este bloque señalan que la principal limitación no radica en la ausencia de ideas pedagógicas, sino en la precariedad estructural de la ruralidad: baja conectividad, carencia de materiales, debilidad en competencias digitales docentes y escaso respaldo institucional. Por tanto, la innovación aparece muchas veces sostenida por resiliencia docente, lo cual refuerza la necesidad de formación situada, infraestructura básica y políticas diferenciadas para contextos rurales.
5. Impactos reportados, evaluación de la ICC y vacíos de evidencia	Saldarriaga et al. (2023); Sánchez y Molina (2020); Pérez y Gutiérrez (2023); Vidal Medina (2025)	Este conjunto confirma avances en sensibilidad intercultural, mediación cultural y comunicación mediante intercambio virtual y telecolaboración; sin embargo, también concentra los vacíos del campo: debilidad en la evaluación de la ICC, falta de instrumentos comparables, escasez de seguimientos longitudinales y dificultades para escalar las experiencias. En el caso de Vidal Medina (2025), el registro no ofrece abstract ni PDF visible en la matriz base, por lo que solo puede ser conservado como

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

CATEGORÍA	AUTORES	SÍNTESIS INTEGRADA DE RESULTADOS
		antecedente no sintetizable en términos sustantivos.

Nota. La recategorización se realizó mediante asignación no duplicada: cada estudio fue ubicado en la categoría que mejor concentra su aporte principal, aunque varios dialogan con más de un núcleo temático. De este modo, se conservaron los 31 registros de la tabla original, pero reorganizados en cinco categorías analíticas para facilitar una lectura integrada y comparativa. Elaboración propia Paz, (2026)

Finalmente, la metodología permitió estructurar en torno a los ejes temáticos emergentes del mapeo y la codificación, e integró convergencias, tensiones, dilemas y vacíos de evidencia. Además, la síntesis cualitativa puede complementarse con descripción cuantitativa básica (p. ej., distribución por países, tipos de mediación, diseños más frecuentes) para dar cuenta de la magnitud del campo, como es común en las revisiones de alcance (Peters et al., 2020, pp. 2122–2123). Por tanto, el resultado no es una simple enumeración de hallazgos, sino la elaboración de un marco explicativo de las relaciones entre pedagogías emergentes, mediaciones tecnológicas y condiciones de ruralidad, informando el proceso con la checklist PRISMA-ScR y su diagrama de flujo (Tricco et al., 2018, pp. 467–469).

RESULTADOS

En esta sección se reportan los resultados de la revisión de alcance orientada por la pregunta: ¿Cómo se estructura y cuáles son las tendencias, tensiones y vacíos de evidencia que se encuentran en la literatura de alto impacto y tesis doctorales sobre el uso e implementación de pedagogías emergentes y sus mediaciones tecnológicas para desarrollar competencias interculturales en inglés en contextos educativos rurales? A partir de una lectura cualitativo-hermenéutica del corpus, los hallazgos se organizaron mediante ejes temáticos que integran tendencias (lo que se repite y se consolida), tensiones (lo que fricciona o limita la implementación) y vacíos (lo que falta o está débilmente demostrado), tal como se desprende del conjunto de 31 fuentes seleccionadas (Duque et al., 2024; Vidal, 2025; Reyes y Restrepo, 2025).

Por otra parte, la caracterización general del corpus muestra un predominio de estudios situados en Latinoamérica y, en particular, en escenarios donde la ruralidad se expresa como brecha de conectividad, limitación de recursos y desafíos de formación docente, con una concentración temporal marcada en 2020–2026 (Flores et al., 2021; Monroy y Patiño, 2022; Ballesteros, 2025). De manera complementaria, se incorporan tesis doctorales que profundizan en el plano de la comprensión situada de la competencia intercultural en ruralidad y en la reconfiguración de la práctica pedagógica (Vidal, 2025; Monroy, 2025; Rodríguez, 2022), junto con trabajos que aportan

antecedentes conceptuales útiles para interpretar el lugar del translenguismo y enfoques integrados (Arias, 2017; Arán, 2020).

Considerando lo anterior, la evidencia se organiza en una constelación de cinco núcleos que se entrecruzan: (a) Integración tecnológica y promoción de autonomía: tendencia fuerte, infraestructura como tensión persistente; (b) metodologías activas centradas en el estudiante: el giro pedagógico como núcleo de lo emergente; (c) interculturalidad situada, identidad local y repertorios multilingües; (d) Desafíos estructurales y resiliencia docente: innovación desde la carencia y límites de política pública; y e) Impactos reportados y vacíos de evidencia: avances visibles, medición de ICC aún frágil.

INTEGRACIÓN TECNOLÓGICA Y FOMENTO DE LA AUTONOMÍA: TENDENCIA FIRME, INFRAESTRUCTURA COMO TENSIÓN CONTINUA

Por un lado, una tendencia transversal es la introducción de mediaciones tecnológicas (móviles, entornos virtuales, blended learning, recursos digitales) para ampliar la exposición al inglés y favorecer la autonomía, sobre todo cuando el entorno rural dificulta la interacción sostenida con recursos lingüísticos diversos (Lozano y López, 2025; Duarte et al., 2023; Katemba, 2021). De igual modo, se puede notar que la tecnología se muestra menos como “fin” y más como andamiaje de sostén de prácticas pedagógicas emergentes (entre ellas, aula invertida, aprendizaje híbrido o mediaciones

web 2.0) (Chen, 2024; Lozano y López, 2025; Duarte et al., 2023). Sin embargo, la evidencia converge en una tensión estructural: la brecha digital rural condiciona la intensidad y continuidad de las innovaciones, forzando adaptaciones “realistas” (dispositivos personales del docente, recursos offline, estrategias de bajo consumo) y revelando desigualdades de acceso como límite para la escalabilidad (Flores et al., 2021; Nair y Yunus, 2022; Bui, 2022). Contrario a discursos tecnocentristas, varios estudios resaltan que el impacto depende de la competencia tecnopedagógica docente y del diseño didáctico, más que de la herramienta en sí (Villegas y Canto, 2025; Ramírez y Silva, 2021; Monroy y Patiño, 2022).

Dentro del conjunto de mediaciones tecnológicas, por otra parte, las tecnologías emergentes constituyen un subcampo en expansión en el que la IA y los entornos inmersivos tienden a ser presentados como potenciadores de personalización, retroalimentación y simulación de escenarios comunicativos, con efectos particularmente relevantes para la competencia intercultural cuando se orientan al análisis de perspectivas, estereotipos y mediación cultural. En ese sentido, se informa que las experiencias con recursos basados en IA pueden propiciar el compromiso y la práctica autónoma, pero su desempeño no se distribuye de forma homogénea entre estudiantes rurales y urbanos, lo cual apunta a que la personalización algorítmica no elimina por sí sola las desigualdades de capital digital y apoyo pedagógico (Jeon, 2025). De forma acorde, la evidencia sobre entornos inmersivos señala incrementos en motivación y competencia intercultural, en la medida en que la tecnología se integra como mediación

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

experiencial para vivenciar encuentros culturales, reflexionar críticamente y construir empatía intercultural, más que como simple recurso de entretenimiento (Liu et al., 2023).

Así pues, al examinar específicamente la relación entre IA y competencia intercultural en inglés, aparece una tensión de carácter evaluativo y ético: varios estudios muestran mejoras en actitudes, participación y sensibilidad intercultural, pero ponen de manifiesto vacíos en la operacionalización de la CCI y en la trazabilidad de los cambios atribuibles a la herramienta frente a los atribuibles al diseño didáctico. Efectivamente, la literatura revisada señala que el desarrollo de ICC con apoyo de tecnologías emergentes se fortalece cuando se articula con tareas auténticas (telecolaboración, intercambio virtual, narrativas digitales) y con acompañamiento docente que problematiza la cultura y evita reducciones folclorizantes (Torres y Londoño, 2024; Saldarriaga et al., 2023; López et al., 2020). Sin embargo, persisten dilemas asociados a brecha digital, continuidad institucional y formación docente para orientar el uso crítico de IA y recursos inmersivos, lo que condiciona su sostenibilidad en ruralidad y delimita la evidencia disponible principalmente a intervenciones de corto plazo o contextos con soporte adicional (Bui, 2022; Flores et al., 2021; Villegas y Canto, 2025).

METODOLOGÍAS ACTIVAS CENTRADAS EN EL ESTUDIANTE: EL GIRO PEDAGÓGICO EN EL CENTRO DE LA EMERGENCIA.

El corpus muestra, además, que las pedagogías emergentes en ruralidad se plasman mayormente como metodologías activas: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, trabajo colaborativo, narrativas y tareas auténticas, enfocándose en participación y agencia del estudiante (Martínez y Rojas, 2022; Sánchez y Molina, 2020; Torres y Londoño, 2024). Estas metodologías, a su vez, suelen combinarse con tecnología como herramienta mediadora (no necesariamente avanzada) para reforzar la interacción y la producción significativa en inglés (Martínez y Rojas, 2022; Torres y Londoño, 2024; Duarte et al., 2023).

Así pues, los resultados muestran una constante: cuando la propuesta didáctica se enmarca en finalidades comunicativas auténticas (proyectos contextualizados, creación de narrativas, solución de problemas del entorno), se observan aumentos en la motivación y la participación, si bien no siempre se logran evidenciar cambios lingüísticos precisos (Bravo, 2021; Ballesteros, 2025; Herrera, 2025). Sin embargo, surgen tensiones metodológicas, pues hay estudios que relatan la innovación, pero sin criterios de evaluación ni una trazabilidad sólida de los resultados, lo que dificulta la comparación entre estudios (Sánchez y Molina, 2020; López et al., 2020; Monroy y Barros, 2022).

INTERCULTURALIDAD SITUADA: DE LOS CONTENIDOS CULTURALES

A LA ICC CRÍTICA Y CONTEXTUALIZADA

Al hablar de las ICC crítica, emerge con fuerza la resignificación de la competencia intercultural desde la ruralidad, integrando la cultura local, los conocimientos comunitarios y los repertorios lingüísticos (incluyendo la lengua materna) con el fin de evitar una enseñanza de inglés descontextualizada y poco pertinente (Cely et al., 2024; Bonilla-Mora, 2024; López et al., 2020). De forma análoga, los estudios que problematizan las creencias de los docentes advierten que el término “cultura” suele reducirse a datos folclóricos, mientras que la CCI requiere de mediación, reflexividad, reconocimiento del otro y lectura crítica de estereotipos (López et al., 2020; Ramírez y Silva, 2021; Villegas y Canto, 2025).

Es decir, el translenguismo se configura como una mediación pedagógica para la ICC en la ruralidad, ya que al legitimar el tránsito entre lenguas y entre repertorios se facilitan la participación, el sentido y la negociación de significados, particularmente en comunidades con identidades lingüísticas robustas (Monroy y Barros, 2022; Arán, 2020; Monroy, 2025). Sin embargo, se percibe una tensión curricular: subsisten presiones por enfoques normativos del inglés que limitan el uso pedagógico de la L1 y pueden chocar con propuestas interculturales situadas (Arán, 2020; Rodríguez, 2022; Vidal, 2025).

Además, una línea complementaria del corpus plantea que la ICC localizada en contextos rurales se fortalece cuando la clase de inglés deja de funcionar como ventana unidireccional hacia lo anglófono y se transforma en agencia comunitaria, en un lugar

para narrar, traducir y proyectar la vida local hacia audiencias externas a través de tareas con fines sociales. En ese sentido, diferentes experiencias demuestran que la interculturalidad no significa aprender sobre otras culturas, sino cambiar el papel del estudiante rural a un mediador cultural que pueda comparar, negociar y representar su mundo en inglés, mejorando la relevancia y participación al conectar la identidad con la comunicación (Torres y Londoño, 2024; Martínez y Rojas, 2022; Reyes y Restrepo, 2025). Esta orientación, sin embargo, muestra también una evidencia de falta de evidencia: aunque se reportan mejoras en motivación y apertura intercultural, son escasos los estudios que explicitan cómo se evalúa la mediación intercultural (criterios, rúbricas, progresiones) en contextos rurales con limitaciones de tiempo, recursos y formación docente, lo que imposibilita comparar resultados y definir trayectorias ICC crítica a mediano plazo (Ramírez y Silva, 2021; Monroy y Patiño, 2022; Vidal, 2025).

DESAFÍOS ESTRUCTURALES Y RESILIENCIA DOCENTE:

INNOVACIÓN DESDE LA CARENCIA Y LÍMITES DE LA POLÍTICA PÚBLICA

Ante los desafíos y resistencias, los resultados muestran que muchas innovaciones emergen como respuestas de resiliencia docente frente a carencias: falta de conectividad, recursos didácticos limitados, formación insuficiente y condiciones laborales complejas (Flores et al., 2021; Bui, 2022; Monroy y Patiño, 2022). También se dice que, si bien la creatividad pedagógica avanza, la sostenibilidad requiere de un apoyo

estructural (formación permanente, infraestructura, acompañamiento y políticas para la ruralidad) (Monroy y Patiño, 2022; Herrera, 2025; Nair y Yunus, 2022). Por eso se detecta una tensión crucial entre la innovación localizada y la escalabilidad: muchas veces las experiencias se quedan como casos que son difíciles de replicar porque dependen del liderazgo individual, de recursos externos o de condiciones excepcionales (Katemba, 2021; Torres y Londoño, 2024; Hernández et al, 2024). Ciertamente, el corpus refleja que el principal cuello de botella no es la ausencia de ideas pedagógicas, sino la distancia entre el diseño y las condiciones de aplicación (Bui, 2022; Flores et al., 2021; Monroy y Patiño, 2022).

IMPACTOS REPORTADOS Y VACÍOS DE EVIDENCIA: AVANCES VISIBLES, MEDICIÓN DE LA VARIACIÓN INTERJUZGADA TODAVÍA FRÁGIL

Al incorporar hallazgos, los mayores efectos se localizan en la motivación, participación, autonomía y percepción de relevancia del inglés cuando se materializan metodologías activas, mediación tecnológica factible e interculturalidad localizada (Bravo, 2021; Martínez y Rojas, 2022; Cely et al., 2024). Además, los estudios de intercambio virtual, telecolaboración o experiencias mediadas por tecnologías tienen potencial para desarrollar sensibilidad intercultural y mediación cultural, sin embargo, alertan sobre desigualdades de acceso y sobrecarga de trabajo para profesores y estudiantes (Saldarriaga et al., 2023; Villegas y Canto, 2025; Pérez y Gutiérrez, 2023).

Sin embargo, el análisis también reconoce vacíos de evidencia que limitan la posibilidad de dar una respuesta más robusta a la pregunta guía. En concreto se aprecian al menos cuatro brechas:

1. Evaluación y medición de ICC: falta estandarización de instrumentos y reportes comparables, especialmente en ruralidad (Sánchez y Molina, 2020; Ramírez y Silva, 2021; Rodríguez, 2022).
2. Seguimiento longitudinal: son escasos los diseños que muestren sostenibilidad de efectos más allá de implementaciones cortas (Katemba, 2021; Torres y Londoño, 2024; Hernández et al, 2024).
3. Descripción metodológica insuficiente en parte del corpus: se reportan resultados sin suficiente trazabilidad (López et al., 2020; Sánchez y Molina, 2020; Herrera, 2025).
4. Transferencia y escalamiento: se discute innovación, pero menos cómo institucionalizarla en políticas rurales y formación docente (Monroy y Patiño, 2022; Flores et al., 2021; Bui, 2022).

DISCUSIÓN

Los resultados del corpus de 31 fuentes revelan que la transformación de la enseñanza de inglés en contextos rurales no emerge de un único factor de innovación, sino de un conjunto de mediaciones entre decisiones pedagógicas, tecnologías

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

(tradicionales y emergentes) y una resignificación de la ICC localizada en territorios con desigualdades estructurales. En esa línea, los estudios analizados suelen caracterizar la innovación como un proceso contextual y relacional, más que como una adopción instrumental de recursos (Duarte et al., 2023; Katemba, 2021; Nair y Yunus, 2022). Además, esta idea concuerda con la hermenéutica de que la interpretación siempre se da desde horizontes históricos y precomprensiones, y las acciones pedagógicas se negocian entre texto, contexto y sujeto intérprete (Gadamer, 2004; Fleming et al., 2003; Laverty, 2003).

Del mismo modo, cuando se analizan con mayor profundidad las tendencias, se evidencia una mayor agencia de mediaciones tecnológicas para apoyar la autonomía, la continuidad del aprendizaje y la ampliación del input lingüístico, sobre todo cuando la escuela rural se enfrenta a contextos de baja exposición natural al inglés y escasez de recursos (Duarte et al., 2023; Katemba, 2021; Ramírez y Silva, 2021). Pero, a la vez, el corpus evidencia que la tecnología genera mejores resultados de aprendizaje cuando se enmarca en un diseño pedagógico explícito y cuando el profesorado tiene suficientes competencias tecnopedagógicas para no caer en reduccionismos tecnocentristas (Monroy y Patiño, 2022; Villegas y Canto, 2025). Además, en los estudios donde emerge IA o contextos emergentes, los resultados apuntan no solo a las posibilidades de personalización y práctica, sino a la necesidad de criterios éticos, de acompañamiento docente y de conexión con metas interculturales para no caer en una automatización acrítica del aprendizaje (Flores et al., 2021; Vega y Sánchez, 2025; Vidal, 2025).

Ahora bien, cuando se comparan tensiones, el corpus acuerda que la brecha digital rural actúa como condición de posibilidad y a la vez como restricción para la escalabilidad: la conectividad discontinua, la falta de infraestructura y la desigualdad de acceso impactan la continuidad, profundidad y sostenibilidad de las innovaciones (Nair y Yunus, 2022; Bui, 2022). Contrario a las miradas que igualan lo urbano y lo rural, varios estudios indican que las mediaciones tecnológicas requieren adaptaciones contextualizadas (por ejemplo, modalidades híbridas de bajo consumo, recursos offline, priorización de actividades significativas) y políticas de apoyo para no trasladar la "carga de la innovación" al profesorado (Flores et al., 2021; Ramírez y Silva, 2021; Villegas y Canto, 2025). En otras palabras, el corpus revela que la innovación pedagógica en ruralidad no está tan asociada a la novedad del recurso como a la ecología sociotécnica que lo soporta (Duarte et al., 2023; Monroy y Patiño-Agudelo, 2022).

Por otro lado, en el eje intercultural, los estudios analizados muestran un giro conceptual: de hablar de "contenidos culturales" a una ICC crítica, dialógica y situada, donde la cultura no es folclorizante sino una mediación para comprender al otro, desafiar estereotipos y negociar significados desde la ruralidad (Cely et al., 2024; Bonilla-Mora, 2024; López et al., 2020). En particular, los estudios de creencias docentes muestran que la ICC se atrofia cuando se reduce a listados folclóricos, pero se fortalece cuando se asocia a reflexividad, reconocimiento y lectura crítica de la diferencia (Ramírez y Silva, 2021; Villegas y Canto, 2025). Asimismo, el translengüismo surge como estrategia de inclusión intercultural y lingüística, especialmente en contextos con repertorios

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

identitarios robustos, pero aún existen tensiones curriculares y evaluativas que jalan hacia modelos normativos de inglés (Arán, 2020; Monroy y Barros, 2022; Rodríguez, 2022).

Así, cuando se combinan metodologías activas con mediaciones tecnológicas, se encuentra que diversas experiencias e investigaciones de caso informan resultados favorables en la motivación, la participación y el rendimiento, siempre y cuando las actividades sean auténticas, contextualizadas y de larga duración (Álvarez-Mahecha et al., 2025; Bui, 2022; Moreno-Mosquera y Burgos-López, 2024). Pero el corpus también muestra que cuando el diseño pedagógico no integra explícitamente la interculturalidad (o la trata superficialmente), se puede mejorar la competencia lingüística sin mejorar la ICC, dejando una falta de evidencia sobre cómo medir y mejorar la ICC en contextos rurales (Bonilla-Mora, 2024; Villegas y Canto, 2025; Vidal N. J., 2025). Aquí las revisiones sistemáticas que incorporan tienden a sugerir marcos más uniformes de evaluación intercultural y más definición operativa de "competencia intercultural" en diseños pedagógicos mediados por tecnología (Alafnan, 2023; Saldarriaga et al., 2023).

En cuanto a los vacíos, es notable una agenda creciente: IA y tecnologías inmersivas (AR/VR) para la enseñanza de inglés con enfoque intercultural. Aunque el corpus halla casos que mencionan las potencialidades de la IA para el soporte lingüístico y la personalización (Vega y Sánchez, 2025; Vidal N. J., 2025), o de AR/VR para aumentar el engagement o el rendimiento (Imitola de Alba y Rueda Borbón, 2025; Ilya et al., 2024), son todavía pocos los estudios que explicitan "IA + ICC + ruralidad" bajo

criterios de justicia educativa, ética y pertinencia territorial. Por lo cual, el vacío no es solo tecnológico, sino pedagógico-epistemológico: no existen datos sobre qué tipo de condiciones generan en estas tecnologías una ICC crítica (más allá de una práctica lingüística descontextualizada) ni cómo se evitan sesgos culturales en materiales, plataformas o modelos (Flores et al., 2021; Villegas y Canto, 2025; Rodríguez, 2022).

Por último, desde el encuadre hermenéutico, el corpus revela historias compartidas de agencia docente, negociación curricular y resignificación del inglés como herramienta de movilidad simbólica sin pérdida de identidad. Por eso, más que "recetas" transferibles, la conversación apunta a entender estas innovaciones como procesos situados de interpretación, cuyo éxito depende del diálogo entre conocimiento pedagógico, cultura local, recursos y contexto institucional (Gadamer, 2004; Fleming et al., 2003; Lavery, 2003). Entonces, la principal implicación práctica es doble: fortalecer capacidades docentes para el diseño tecno pedagógico intercultural y reducir brechas estructurales (infraestructura, conectividad, capacitación) para que la innovación no dependa del voluntarismo (Nair y Yunus, 2022; Monroy y Patiño, 2022; Bui, T. H. , 2022).

CONCLUSIONES

El estudio permitió evidenciar que la enseñanza de inglés en contextos rurales está dejando de ser una práctica reproductiva curricular (gramatical y traductora) para convertirse en un campo emergente de diversificación pedagógica, en el que confluyen mediaciones tecnológicas, metodologías activas y enfoques interculturales localizados. En efecto, el corpus evidencia que estos cambios no implican innovaciones aisladas, sino movimientos hacia nuevos arreglos de la práctica: el estudiante se convierte en agente autónomo y participativo, el profesor pasa a ser diseñador y mediador, y el entorno local deja de ser una restricción para convertirse en fuente de contenidos, problemas y significados.

En ese sentido, los hallazgos muestran que estas pedagogías emergentes sí logran generar impactos positivos en el aprendizaje y, especialmente, en la relación subjetiva del estudiante con el idioma: mejoran su participación, motivación y uso comunicativo cuando las tareas son auténticas, extendidas en el tiempo y relevantes para la vida rural. Pero el corpus también advierte que los progresos no siempre se manifiestan en los indicadores convencionales de valoración, lo que tensa la asociación entre innovación, currículos prescritos y modos estandarizados de medición, creando un vacío de evidencia sobre cómo medir trayectorias de desempeño intercultural y comunicativo en contextos rurales de bajos recursos.

De este modo, la ruralidad no debe adaptar estrategias, sino resignificar la interculturalidad: los estudios coinciden en que la ICC se fortalece al generarse desde repertorios lingüísticos vivos, saberes comunitarios, identidades territoriales y prácticas de mediación cultural, sin reducirlas a folclorismos. En particular, el translengüismo y el reconocimiento pedagógico de la L1 emergen como vías coherentes de participación y negociación de significados, pero aún existen tensiones curriculares y políticas lingüísticas escolares que limitan su aplicación, mostrando que el problema no es sólo metodológico, sino estructural y de poder simbólico sobre qué inglés se legitima y qué repertorios se subordinan.

Por otro lado, desde una mirada sociocrítica, la evidencia del corpus apunta a que la innovación en ruralidad surge en situaciones de desigualdad y, por tanto, no es producto del genio individual del profesor o del “éxito técnico” de una herramienta. Una y otra vez los estudios señalan que la brecha digital, la conectividad deficiente y la falta de respaldo institucional dejan en manos de docentes y comunidades la innovación, creando prácticas creativas pero precarias en sostenibilidad. Por eso, hablar de pedagogías emergentes es hablar de justicia educativa: no basta con mapear estrategias, sino indagar en qué condiciones materiales y políticas permiten que éstas perduren y no queden en mera anécdota.

Ahora, en tecnologías emergentes e IA se llega a la conclusión de que el potencial existe, pero su uso pedagógico depende de un sentido crítico: los estudios que analizan IA o entornos avanzados señalan posibilidades de personalización, práctica autónoma y

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

exposición ampliada; sin embargo, dejan ver carencias sobre sesgos, evaluación ICC y pertinencia cultural de contenidos y plataformas, más aún cuando la ruralidad enfrenta restricciones de acceso y acompañamiento. Entonces, a futuro cercano, la apuesta no es "poner IA", sino generar mediaciones donde la tecnología fortalezca la agencia intercultural del estudiante rural, su capacidad de narrar, negociar, representar su mundo, y no solo su ejecución lingüística descontextualizada.

En suma, y como recomendaciones generales, hay que institucionalizar las pedagogías emergentes para que no dependan del heroísmo docente o de proyectos aislados: garantizar infraestructura mínima (energía, conectividad digna, recursos offline), capacitación tecnopedagógica situada y acompañamiento localizado (mentorías, comunidades de práctica rururbanas) para que la innovación sea un derecho y no un privilegio geográfico. Además, adaptar currículo y evaluación a la competencia comunicativa intercultural: emplear materiales auténticos (proyectos, portafolios, tareas comunitarias), la evaluación oral, los criterios ICC (reflexividad, mediación, reconocimiento del otro, lectura crítica de estereotipos), para que lo que se enseña y lo que se evalúa no choquen. Además, es pertinente estimular la creación de materiales locales (elaborados participativamente con la comunidad) que permitan negociar entre cultura local e inglés sin caer en folclorizaciones reduccionistas, sino desarrollando repertorios plurilingües como aprendizaje.

Igualmente, a nivel de aula, es preferible dar prioridad a estrategias de alto impacto y baja dependencia tecnológica, escalables en contextos rurales: ABP/ABPr con

problemas del territorio, aula invertida con materiales descargables, mediaciones móviles de bajo costo, prácticas translengüísticas negociadoras de sentidos, no de traducción. Sobre tecnologías emergentes e IA, además, es recomendable una apropiación crítica y ética: seleccionar herramientas que funcionen offline, explicitando riesgos de sesgos y privacidad, diseñando actividades en que la IA sea andamiaje (retroalimentación, simulación de interlocutores, apoyo a la escritura) sin sustituir la agencia del estudiante ni la naturaleza intercultural del diálogo. Finalmente, futuras intervenciones deben ir acompañadas de diseños de investigación longitudinales y evaluaciones contextualizadas para demostrar su sostenibilidad, impacto en trayectorias educativas y condiciones para escalar en sistemas rurales.

Finalmente, esta revisión de alcance muestra que las pedagogías emergentes de enseñanza de inglés en contextos rurales son prácticas transformadoras con potencial emancipatorio, al resignificar la relación lengua-territorio-oportunidades y desafiar la lógica histórica de desigualdad que ha limitado el acceso rural a experiencias lingüísticas significativas. Pero también se encuentra que sin políticas e institucionales (infraestructura mínima, capacitación tecnopedagógica contextualizada, flexibilización curricular, evaluación en sintonía con ICC, redes de apoyo) la innovación queda a merced del heroísmo docente o de proyectos aislados. Por lo cual, el camino emergente más coherente es el que reconoce la innovación no como una moda, sino como un derecho pedagógico para garantizar que aprender inglés en entornos rurales signifique abrir puertas sin perder raíces, cerrar brechas sin uniformizar culturas.

REFERENCIAS

- Adell, J., y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino y A. Vázquez (Coords.), *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp. 13–33). Asociación Espiral, Educación y Tecnología. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4230542>
- Almeida, R. (2025). Desafios no ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino fundamental: análise das escolas rurais em Cametá – Pará. *Revista FT, Edição* 143, 12–23. <https://doi.org/10.69849/revistaft/t10202502242137>
- Arán, A. (2020). Representaciones sociales sobre el aprendizaje del inglés en estudiantes indígenas de una escuela normal rural. *Educación y Ciencia*, 9(54), 83–99. https://educacionyciencia.org/index_php/educacionyciencia/article/view/580
- Arksey, H., y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Ballesteros, K. (2025). La enseñanza del idioma inglés en contextos rurales. *Saga Revista Científica Multidisciplinaria*, 6(1), 47–60. <https://revistasaga.org/index.php/saga/article/view/56>
- Bonilla, M., y López-Urbina, J. (2021). Local epistemological perceptions that underlie EFL literature and teaching practices in Colombia. *HOW*, 28(2), 11–31. <https://doi.org/10.19183/how.28.2.598>
- Bravo, D. (2021). Motivación hacia el aprendizaje del inglés en contextos rurales y su incidencia en el desempeño académico. *Revista Electrónica Entrevista Académica (REEA)*, 2(Especial 8), 8–20. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7960570>
- Bui, T. (2022). English teachers' integration of digital technologies in the classroom. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 100204. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100204>
- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18009>

- Hernández, L., Abreus, A., y Cely, B. (2024). Including local culture in the efl classroom in a rural context: a reflection from an intercultural perspective. 20. 514-525. https://www.researchgate.net/publication/388830268_Including_local_culture_in_the_efl_classroom_in_a_rural_context_a_reflection_from_an_intercultural_perspective
- Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Duque, D., Tangarife, M., y Velásquez, Á. (2024). Interculturality in Latin American rural bilingual education: A systematic literature review. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26(2), 199–215. <https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.109822>
- EQUATOR Network. (2018). PRISMA-ScR fillable checklist (PDF). <https://www.equator-network.org/wp-content/uploads/2018/09/PRISMA-ScR-Fillable-Checklist.pdf>
- Fleming, V., Gaidys, U., y Robb, Y. (2003). Hermeneutic research in nursing: Developing a Gadamerian-based research method. *Nursing Inquiry*, 10(2), 113–120. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1800.2003.00163.x>
- Flores, F., Vásquez, C., y Campos, H. (2021). La formación pedagógica del docente rural con el apoyo de las tecnologías como una herramienta de enseñanza-aprendizaje en el aula. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e043. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.895>
- Fransiska, P. (2024). Game On! Teaching English with Fun and Creativity: Gamification Implementation in Remote Rural Areas (Sukaraja Village, South Lampung). *Jurnal Pengabdian Masyarakat*, 1(1), 40-46. <https://journal.ppipbr.com/index.php/pengamas/article/view/201>
- Gadamer, H. (2004). *Truth and method* (2nd rev. ed.; J. Weinsheimer y D. G. Marshall, Trans.). Continuum. https://books.google.com/books/about/Truth_and_Method.html?id=0Jm2P3di32YC
- García, L., y Reyes, C. (2022). English teaching in Colombian rural schools. *Boletín Redipe*, 11(12), 281–295. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9995404>

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Chen, W. (2024). Examining the influence of a flipped classroom approach on the English proficiency of first-year Chinese urban and rural pre-service teachers. *Frontiers in Psychology*, 15, 1347826. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1347826>
- Guevara, I. (2025). Uso de la inteligencia artificial para desarrollar la cultura y la interculturalidad en la enseñanza de lenguas. *Revista Neuronum*, 11(4), 70-90. <https://eduneuro.com/revista/index.php/revistaneuronum/article/view/635>
- Herrera, D. (2025). Pedagogical strategies for English teaching in rural contexts in Latin America: Challenges, current practices, and trends [Monografía de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/73157>
- Joanna Briggs Institute. (2024). Developing the title and question (PCC) – JBI Manual for Evidence Synthesis. <https://jbi-global-wiki.refined.site/space/MANUAL/355862667/10.2.2%2BDeveloping%2Bthe%2Btitle%2Band%2Bquestion>
- Joanna Briggs Institute. (2024). JBI Manual for Evidence Synthesis (2024 edition). <https://jbi-global-wiki.refined.site/download/attachments/355599504/JBI%20Manual%20for%20Evidence%20Synthesis%202024.pdf>
- Joanna Briggs Institute. (2024). Scoping Review Protocol Template (2024). https://jbi.global/sites/default/files/2024-04/JBI_Protocol_Template_Scoping_Reviews_2024.docx
- Imitola, J., Sánchez, D., y Mora, E. (2025). Implementación del bilingüismo en la educación rural: desafíos y oportunidades en instituciones educativas de Cundinamarca. *Seminarum: Revista de Investigación Pedagógica*, 11(1), 45–60.
- Jeon, E. (2025). Urban and rural students' experiences with AI “PengTalk” in English learning: A comparative case study. *English Teaching*, 80(3), 125–147. <https://doi.org/10.15858/engtea.80.3.202509.125>
- Laverty, S. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), Article 3. <https://doi.org/10.1177/160940690300200303>
- Levac, D., Colquhoun, H., y O'Brien, K. K. (2010). Scoping studies: Advancing the methodology. *Implementation Science*, 5, 69. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-69>

- Liu, B., Zhang, X., y Li, J. (2023). Virtual reality for language learning in rural schools: Exploring immersive EFL instruction. *British Journal of Educational Technology*, 54(3), 982–1001.
- Lozano, L. L., y López, E. C. (2024). Mediaciones tecnológicas para la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Espacios*, 45(5), Art. 1. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n05p01>
- Monroy, Ó., y Barros, C. (2022). Beneficios del translingüismo en el proceso enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en el aula de una escuela rural colombiana. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (35), 63–79. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi35.2723>
- Monroy, Ó., 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://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog22.11061107>
- Monroy, Ó. (2025). El translengüismo para la enseñanza del inglés en la escuela rural: prácticas de aula para la I.E.R. Granizada de Copacabana en grado 5° y 7° [Tesis doctoral, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio Institucional UCM. <https://repositorio.ucm.edu.co/server/api/core/bitstreams/030a7145-b1fa-4480-b130-ed421bc61784/conten>
- Mudra, H. (2023). Urban Pre-Service English-as-a-Foreign-Language (EFL) Teachers' Challenges During Teaching Practicum in Rural Schools: A Photovoice Phenomenological Approach, 18(2), 151–165. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1457551.pdf>
- Nair, V., y Yunus, M. (2022). Using digital storytelling to improve pupils' speaking skills in the age of COVID 19. *Sustainability*, 14(15), 9215. <https://doi.org/10.3390/su14159215>
- OECD. (2018). Understanding innovative pedagogies: Key themes to analyse new approaches to teaching and learning. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/03/understanding-innovative-pedagogies_dd9e50ca/9f843a6e-en.pdf

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

- Peters, M., Godfrey, C., McInerney, P., Munn, Z., Tricco, A., y Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JB I Evidence Synthesis*, 18(10), 2119–2126. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33038124/>
- Peters, M., Godfrey, C., Khalil, H., McInerney, P., Parker, D., y Soares, C. (2017). Guidance for the conduct of JBI scoping reviews (Chapter 11). https://www.researchgate.net/profile/Micah-Peters/publication/319713049_2017_Guidance_for_the_Conduct_of_JBI_Scoping_Reviews/links/59c355d40f7e9b21a82c547f/2017-Guidance-for-the-Conduct-of-JBI-Scoping-Reviews.pdf
- Katamba, C. (2021). Enhancing vocabulary performance through mobile assisted language learning at a rural school in Indonesia. *Acuity: English Language Pedagogy, Literature, and Culture*, 6(1). <https://doi.org/10.35974/acuity.v6i1.2457>
- PRISMA Statement. (s. f.). PRISMA for Scoping Reviews. <https://www.prisma-statement.org/scoping>
- Reyes, C., y Restrepo, M. (2025). Integración de la competencia comunicativa intercultural en la didáctica de lenguas extranjeras en Escuela Nueva. *Zona Próxima*, (43), 62–88. <https://doi.org/10.14482/zp.43.651.023>
- Tricco, A., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M., Garritty, C., Straus, S. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), 467–473. <https://www.acpjournals.org/doi/10.7326/M18-0850>
- Villegas, G., y Canto, S. (2025). Competencias tecnopedagógicas e interculturales en la formación inicial del profesorado de lenguas extranjeras. *ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, (25), 73–106. <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/46454>
- Vidal, N. (2025). Competencia comunicativa intercultural rural: entramado de saberes y haceres para la enseñanza del inglés en el contexto rural [Tesis doctoral, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá]. <https://repositorio.umecit.edu.pa/handle/001/8724>

- Wohlin, C. (2014). Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering. En Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE '14) (pp. 1–10). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>
- Yáñez, M., Peña, K., Carlín, E., y Bonilla, J. (2024). Las TIC en la enseñanza del inglés para la educación básica: una revisión sistemática. 593 digital Publisher CEIT, 9(3), 98-110. <https://doi.org/10.33386/593dp.2024.3.2334>
- Zhang, S., y Hasim, Z. (2023) Gamificación en la enseñanza de inglés como lengua extranjera/inglés como segundo idioma: Una revisión sistemática de la investigación empírica. Front. Psychol. 13:1030790. doi: 10.3389/fpsyg.2022.1030790