



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**Línea de Investigación: Procesos Didácticos en la Enseñanza y
Aprendizaje de Lenguas Maternas y Extranjeras**

**CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE EL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA
EXTRANJERA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES**
Tesis Doctoral presentada como requisito parcial para optar al Grado de
Doctor en Educación

Autora: Lorena Patricia, Vargas Aljure
Tutora: Serrano, Ginete

Maracaibo, octubre 2 de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

APROBACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente hago constar que he leído el Trabajo de Grado (Tesis Doctoral) presentado por la ciudadana Lorena Patricia Vargas Aljure, CC N° 32.790.615, para optar al Grado de Doctor en Educación, cuyo título es: CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE EL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES; y considero que reúne los requisitos y méritos suficientes para su presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se designe.

En la ciudad de Maracaibo a los 12 días del mes de julio de 2026.

Firma



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
EXTENSIÓN ACADÉMICA MARACAIBO
PROGRAMA: DOCTORADO EN EDUCACIÓN
COMITÉ DE ÉTICA**

ACTA DE COMPROMISO ÉTICO-MORAL DEL INVESTIGADOR

Yo, Lorena Patricia Vargas Aljure, C.C. N.º:32.790.615, hago constar a través de esta acta que la Tesis Doctoral que se expone en las siguientes páginas titulada “CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE EL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES”, responde a los siguientes principios éticos contemplados por esta universidad y que he respetado, por lo que asumo responsablemente las consecuencias inherentes en caso de ser contrario:

Es original.

Se citan a los autores parafraseados.

Se citan a los autores de citas textuales.

Se protege la confidencialidad e identidad de los participantes.

Se precisan sin confusión las ideas de autores citados.

Carece de manipulación de citas: inventadas, incorrectas u omitidas.

Carece de falsificación o fabricación de datos.

Carece de apropiación ilícita de información de otros autores.

Carece de autoplagio parcial o total.

En Maracaibo, a los veintinueve días del mes de enero de dos mil veintiséis.

Nombre Apellido del autor: _____

CC N.º: _____



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO
RECTORADO



ACTA

Nosotros el jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad virtual el día 10 de octubre de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, con el propósito de evaluar la Tesis Doctoral titulado: *CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE EL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES*", presentado por la Magister. Vargas Aljure Lorena Patricia, titular de la C.C 32790615 integrante de la cohorte: 2023-2 del Doctorado en Educación, para optar al título de Doctora en Educación, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO.**

Miembros del Jurado

Dra. Alexandra Bolívar
C.I. N° 16.552.880
Jurado



Dra. Naendry Pinto
C.I. N° 7.009.476
Jurado

Dra. Audy Castañeda
C.I. N°
Jurado

Dra. Celia Cruz Betancourt
C.I. N° 9.683.284
Jurado

Dra. Ginete Serrano Madera
C.I. N° 7.259.946
Tutora

DEDICATORIA

A Dios, por concederme la salud, la sabiduría y la fortaleza espiritual necesarias para superar los momentos más complejos de este camino científico.

A mi madre, por su amor incondicional y por cultivar en mí la constancia y la pasión no solo por el conocimiento sino también por inculcarme la disciplina, la cual ha sido indispensable para alcanzar esta meta en mi vida personal y profesional.

A mis hijas, mi mayor orgullo y el motor de mi existencia; espero que este título sea para ustedes un testimonio de que con disciplina y fe los sueños se alcanzan.

A mi pareja, cuya comprensión y presencia constante aliviaron las largas jornadas de investigación.

Finalmente expreso mi profunda gratitud a mi tutora de tesis, cuyas orientaciones constantes y exigencia profesional fueron el faro de este proyecto
¡Gracias a todos!

Lorena Patricia Vargas Aljure

TABLA DE CONTENIDOS

RESUMEN	11
INTRODUCCIÓN	13
MOMENTO I OBJETO DE ESTUDIO	16
Contexto de Estudio	16
Contexto del problema.....	16
Propósitos de la investigación	28
General	28
Específicos.....	28
Justificación e importancia de la investigación	28
MOMENTO II CONTEXTO REFERENCIAL.....	32
Antecedentes de la Investigación	32
Bases teóricas	39
Teoría del Aprendizaje de Piaget.....	39
Teoría del Aprendizaje de Vygotsky.....	42
Pedagogía de la Integración Tecnológica	45
Aprendizaje de Lenguas y Tecnología	48
Competencias Gramaticales y Enfoque Comunicativo	52
Referentes Teóricos	56
Conceptos Básicos de las Teorías Sustantivas	57
Enfoque Comunicativo Funcional	58
MOMENTO III. METODOLOGÍA.....	62
Paradigma y enfoque.....	63
Método.....	66
Fases del Método Fenomenológico-Hermenéutico	67
Escenario de estudio	71
Informantes claves	73

Criterios de selección de los docentes	73
Criterios de selección de los estudiantes	73
Técnicas e instrumentos de investigación	73
Análisis e interpretación de la información.....	74
Criterios de rigor en la investigación cualitativa	76
Etapas de la investigación	78
MOMENTO IV HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN	81
Proceso de categorización.....	81
Procedimiento para el análisis de la información.....	81
Descripción de los informantes.....	82
Categoría primaria: Aprendizaje Participativo.....	94
Categoría primaria: Pedagogía Contextualizada	96
Categoría primaria: Condiciones tecnológicas y mediación del aprendizaje	98
Categoría primaria: Aprendizaje activo y autónomo en contextos condicionados.....	108
Categoría primaria: Pedagogía estratégica y situada	110
Categoría primaria: Mediación tecnológica en contextos educativos	111
Categoría primaria: Aprendizaje dinámico mediado por tecnología.....	122
Categoría primaria: Motivación y participación en el aprendizaje del inglés	124
Categoría primaria: Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés..	126
Categoría primaria: Aprendizaje del inglés mediado por acompañamiento pedagógico y estrategias diversificadas	137
Categoría primaria: Motivación y construcción colectiva del aprendizaje del inglés	139
Categoría primaria: Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés..	141
Definición de las Categorías Emergentes.....	145
Categoría emergente 1. Aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente	145

Categoría emergente 2. Prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo	146
Categoría emergente 3. Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados	148
Triangulación teórica de los hallazgos	156
MOMENTO V	178
ENTORNO TECNO-PEDAGÓGICO CONTEXTUALIZADO Y DE ACOMPAÑAMIENTO PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	178
Aproximación interpretativa de los hallazgos	178
Categorías emergentes derivadas de las entrevistas	181
Principios orientadores del constructo teórico	183
Dimensiones estructurales del constructo	187
Características esenciales del constructo teórico	193
Dinámica relacional e integración del constructo	197
Fundamentación epistemológica del constructo teórico	201
Configuración del constructo teórico.....	205
Relación interpretativa entre categorías emergentes y dimensiones estructurales del constructo	207
Implicaciones pedagógicas del constructo teórico	211
Síntesis integradora del constructo.....	213
SOCIALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	220
REFLEXIONES FINALES	228
REFERENCIAS	232
Anexos	240

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Matriz 1 D1A.....	84
Tabla 2. Matriz de Análisis D1A	90
Tabla 3. Estructuración de las categorías primarias - D1A	92
Tabla 4. Matriz 2 D2A.....	100
Tabla 5. Matriz de Análisis D2A	104
Tabla 6. Estructuración de las categorías primarias – D2A.....	107
Tabla 7. Matriz 3 EST1A	115
Tabla 8. Matriz de Categorización EST1A	119
Tabla 9. Estructuración de las categorías primarias - EST1A	121
Tabla 10. Matriz 4 EST2A	129
Tabla 11. Matriz de Análisis EST2A	133
Tabla 12. Estructuración de las categorías primarias – EST2A	135
Tabla 13. Reducción del análisis categorial	144
Tabla 14. Matriz de integración de las fuentes de información.....	153
Tabla 15. Matriz de triangulación – Categoría emergente 1: Aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente	160
Tabla 16. Matriz de triangulación – Categoría emergente 2: Prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo.....	165
Tabla 17. Matriz de triangulación – Categoría emergente 3: Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados	173
Tabla 18. Relación interpretativa entre categorías emergentes y dimensiones estructurales del constructo teórico.....	208

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Esquema de estructuración categorías - Informante D1A.....	100
Figura 2. Esquema de estructuración categorial - Informante D2A.....	114
Figura 3. Esquema de estructuración categorial - Informante EST1A.....	128
Figura 4. Esquema de estructuración categorial - Informante EST2A.....	143
Figura 5. Representación gráfica del Constructo Teórico	219
Figura 6. Presentación general de los resultados de la investigación a los docentes participantes.	221
Figura 7. Socialización del constructo teórico.	223
Figura 8. Espacio de diálogo, reflexión y retroalimentación con los docentes participantes.	225
Figura 9. Reflexiones finales y cierre de la jornada de socialización.....	226



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Doctorado en Educación

Línea de Investigación: Procesos Didácticos en la Enseñanza y Aprendizaje de
Lenguas Maternas y Extranjeras



CONSTRUCTO TEÓRICO SOBRE EL IDIOMA INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES

Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autor: Lorena Patricia Vargas Aljure

Tutora: Ginete Serrano

Fecha: Junio 2026

RESUMEN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera enfrenta desafíos significativos en contextos con limitaciones de recursos y acceso desigual a tecnologías educativas. En este marco, la presente investigación tuvo como propósito generar un constructo teórico sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales, orientado al fortalecimiento de las competencias lingüísticas de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa San José, en Sincelejo, Colombia. El estudio se inscribió en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Heidegger (1927). Su sustento teórico se apoyó en la teoría del aprendizaje de Piaget (1970), la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), la pedagogía de la integración tecnológica de Puentedura (2010) y el enfoque comunicativo para la enseñanza de lenguas de Ellis (2006). Para la recolección de información se emplearon la entrevista a profundidad, mediante una guía de entrevista. El análisis se desarrolló a través de las fases de categorización, estructuración, contrastación, triangulación y teorización propuestas por Martínez (2007). Los hallazgos evidenciaron que los entornos virtuales, integrados desde una mediación pedagógica intencionada, favorecen el aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo del inglés, fortalecen la motivación y potencian el desarrollo de competencias lingüísticas. Se concluye que la mediación tecnológica, articulada con estrategias comunicativas y contextualizadas, contribuye a prácticas pedagógicas más inclusivas y pertinentes.

Descriptores: Entornos virtuales, enseñanza del inglés, pedagogía tecnológica, aprendizaje colaborativo.

LIBERTADOR EXPERIMENTAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY
INSTITUTE FOR PROFESSIONAL IMPROVEMENT OF TEACHING
Doctorate in Education
Line of Research: Teaching Methods in the Teaching and Learning of Native
and Foreign Languages

THEORETICAL CONSTRUCT ABOUT ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN VIRTUAL ENVIRONMENTS

Doctoral Thesis for the Degree of Doctor of Education

Author: Lorena Patricia Vargas Aljure

Tutor: Ginete Serrano

Date: June 2026

ABSTRACT

Teaching English as a foreign language faces significant challenges in contexts with limited resources and unequal access to educational technologies. Within this framework, the purpose of this study was to develop a theoretical construct on the teaching and learning of English as a foreign language in virtual environments, aimed at strengthening the language skills of secondary school students at the San José Educational Institution in Sincelejo, Colombia. The study was grounded in the interpretive paradigm, with a qualitative approach and the phenomenological-hermeneutic method proposed by Heidegger (1927). Its theoretical foundation was based on Piaget's theory of learning (1970), Vygotsky's sociocultural theory (1978), Puente's pedagogy of technological integration (2010), and Ellis's communicative approach to language teaching (2006). Semi-structured interviews and non-participant observation were used to collect data, employing an interview guide and a data recording form. The analysis was conducted through the phases of categorization, structuring, comparison, triangulation, and theorization proposed by Martínez (2007). The analysis was conducted through the phases of categorization, structuring, comparison, triangulation, and theorization. The findings showed that virtual environments, integrated through intentional pedagogical mediation, promote autonomous, collaborative, and meaningful learning of English, strengthen motivation, and enhance the development of language skills. It is concluded that the use of technology, combined with communication strategies tailored to the specific context, contributes to more inclusive and relevant teaching practices.

Descriptors: Virtual environments, English language instruction, technology-enhanced pedagogy, collaborative learning.

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera constituye hoy un eje fundamental en los procesos educativos a nivel global, no solo por su valor comunicativo, sino también por su papel como herramienta de acceso al conocimiento, la ciencia y la cultura en contextos cada vez más interconectados. En los países en vías de desarrollo, y particularmente en Colombia, el dominio del inglés continúa siendo un reto estructural que refleja desigualdades sociales, tecnológicas y pedagógicas. A pesar de los avances normativos y los programas institucionales orientados al bilingüismo, los resultados evidencian bajos niveles de competencia lingüística en la población estudiantil, especialmente en regiones rurales y semiurbanas, donde las condiciones de infraestructura tecnológica son limitadas y la formación docente resulta insuficiente.

En este escenario, la incorporación de los entornos virtuales de aprendizaje surge como una oportunidad para transformar las prácticas pedagógicas y favorecer procesos de enseñanza más dinámicos, participativos y significativos. Estos entornos, entendidos como espacios digitales que facilitan la interacción, el acceso a recursos y la construcción colaborativa del conocimiento, permiten replantear las estrategias tradicionales de enseñanza del inglés, a través de la integración de la tecnología de manera reflexiva y coherente con los fines educativos. Sin embargo, el éxito de dicha integración no depende únicamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la capacidad de los docentes para mediar pedagógicamente entre el recurso digital, los contenidos lingüísticos y las experiencias vividas de los estudiantes.

La presente investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, reconociendo que la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera son procesos profundamente humanos, atravesados por dimensiones biológicas, psicológicas, sociales y culturales. Desde este marco, el estudio asume un enfoque cualitativo interpretativo-constructivista y adopta el método fenomenológico-hermenéutico, con el propósito de comprender los significados, experiencias y sentidos que docentes y estudiantes atribuyen a la enseñanza del inglés mediada por entornos virtuales en la Institución Educativa San José, en Sincelejo (Sucre, Colombia).

El trabajo propone la construcción de un constructo teórico que dé cuenta de las dinámicas y tensiones que configuran el aprendizaje del inglés en contextos de limitación tecnológica, pero también de creatividad y resiliencia pedagógica. En tal sentido, se busca trascender los enfoques técnicos o instrumentales de la enseñanza para situarla en una perspectiva más integral, donde confluyan la motivación, la interacción y la mediación tecnológica como dimensiones interdependientes del acto educativo.

Así, esta investigación aspira a aportar reflexiones teóricas y metodológicas al campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, ofreciendo orientaciones que contribuyan a fortalecer las competencias lingüísticas y comunicativas de los estudiantes, y al mismo tiempo, a resignificar el papel del docente como mediador del aprendizaje en escenarios virtuales y presenciales. En última instancia, el estudio pretende abrir nuevas rutas de comprensión sobre cómo los entornos virtuales pueden convertirse en espacios de encuentro, creación y equidad educativa, en consonancia con las demandas de una educación inclusiva, pertinente y transformadora para el siglo XXI.

De acuerdo con esto, el presente proyecto doctoral se divide en 6 momentos descritos a continuación:

El primer momento comprende el planteamiento del tema de investigación, aquí se presenta el contexto empírico, es decir, la realidad del problema que se investiga desde lo macro hasta lo micro (desde lo internacional hasta lo local). Asimismo, se presentan las preguntas de investigación, los propósitos tanto general como específicos, se finaliza con la justificación y se resalta la importancia que tiene la investigación.

El segundo momento comprende el contexto referencial, en el cual se abordan de manera integral los antecedentes internacionales (3) y nacionales (3), para establecer el estado de la cuestión, seguidamente se desarrollan las bases teóricas, dentro de las que se analizan la Teoría del Aprendizaje de Piaget, la Teoría del Aprendizaje de Vygotsky, la Pedagogía de la Integración Tecnológica, el Aprendizaje de Lenguas y Tecnología y las Competencias Gramaticales y Enfoque Comunicativo. Posterior a esto, se trabajan los aspectos conceptuales, y se finaliza con la vinculación de estos con el Constructo Teórico que se propone.

En el tercer momento se realiza el abordaje de la metodología, se hace la presentación del paradigma y el enfoque, el método de investigación, el escenario de estudio, las técnicas e instrumentos para la recolección y el análisis de la información, los criterios de rigor en la investigación y las diferentes etapas del proceso investigativo, las cuales determinan el procedimiento a seguir durante la investigación.

El cuarto momento corresponde al análisis y la interpretación de los resultados, se inicia con el análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave, por medio del cual se establecen las diferentes categorías emergentes que sirve como base para la elaboración del constructo teórico. Por otra parte, el quinto momento aborda el desarrollo del constructo teórico, desde su concepción inicial a partir de las categorías emergentes, estableciendo su configuración, los principios orientadores, las dimensiones estructurales, la dinámica relacional y la integración del constructo, hasta sus implicaciones pedagógicas, se finaliza con la síntesis integradora y las reflexiones teóricas finales.

Por último, el momento seis presenta todo el proceso de socialización de la investigación, en el que, a través de una reunión con los docentes participantes y directivos de la institución educativa, se muestran los avances logrados con el proceso investigativo, en especial todo lo relacionado con el constructo teórico desarrollado.

MOMENTO I

OBJETO DE ESTUDIO

Contexto de Estudio

Este primer momento parte de la presentación contexto de estudio en el cual se desarrolla el proceso investigativo a partir del fenómeno estudiado. Asimismo, este momento aborda el contexto global y local de la enseñanza del inglés como lengua extranjera a partir de la identificación de los desafíos específicos que enfrenta el sistema educativo en entornos de bajos recursos y limitaciones tecnológicas. Se exponen los propósitos de la investigación y su relevancia para mejorar la competencia en inglés de los estudiantes, especialmente en contextos donde el acceso a recursos y metodologías modernas es restringido. A partir de una formulación clara del contexto de estudio y de los propósitos de investigación, se establecen los fundamentos que orientan el desarrollo del estudio y se justifica la necesidad de un constructo teórico innovador basado en entornos virtuales y tecnologías de apoyo.

Contexto del problema

En el contexto global, la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ESL, por sus siglas en inglés) ha tomado una relevancia fundamental debido a la creciente interconexión económica, cultural y tecnológica entre los países. En este sentido, los entornos virtuales se presentan como una alternativa clave para abordar los desafíos educativos, especialmente en regiones con limitaciones de recursos. Según Pimentel (2020), un entorno virtual se refiere a un espacio digital que facilita la interacción a través de interfaces tecnológicas, permitiendo el aprendizaje síncrono o asíncrono mediante plataformas como Moodle, Zoom o similares. Estos entornos no solo facilitan el acceso al conocimiento, sino que también promueven la colaboración y la práctica continua, factores esenciales en la enseñanza de una lengua extranjera.

En el ámbito del aprendizaje de un idioma extranjero se observan interacciones entre la capacidad innata para adquirir lenguajes (Chomsky

1965), los motivos personales de los estudiantes y su identidad cultural en relación a las influencias del entorno socio económico. En áreas donde los recursos son limitados se presentan obstáculos estructurales como la escasez en el acceso a recursos educativos y tecnológicos; en consecuencia, se requiere métodos pedagógicos que comprendan y atiendan las necesidades y características del estudiante para promover un aprendizaje significativo del idioma inglés.

Por otro lado, es necesario comprender los conceptos fundamentales relacionados con la lengua y su adquisición. De acuerdo con Saussure (1916), la lengua es un sistema estructurado de signos que permite la comunicación y constituye un elemento central en la construcción del conocimiento y la identidad cultural. Este sistema es adquirido inicialmente a través de la lengua materna, en un proceso natural y espontáneo que se inicia desde el nacimiento. Como lo argumenta Chomsky (1965), esta adquisición está mediada por una capacidad innata que permite al individuo internalizar las reglas gramaticales mediante la exposición a su entorno.

La adquisición de una lengua extranjera, como el inglés, implica un proceso más estructurado, al respecto, Krashen (1982) destaca que este aprendizaje requiere tanto la instrucción formal como oportunidades de interacción auténtica, lo cual subraya la importancia de los entornos que simulen experiencias reales de comunicación. Esto plantea la necesidad de integrar estrategias innovadoras que combinen los recursos tecnológicos con métodos pedagógicos efectivos, particularmente en contextos educativos donde las limitaciones estructurales y la falta de acceso a tecnologías son evidentes.

A medida que las sociedades se globalizan, el inglés se consolida como la lengua franca en múltiples sectores, desde el comercio internacional hasta la educación superior. Sin embargo, la preparación adecuada de los estudiantes para enfrentarse a un mundo interconectado a través del inglés varía ampliamente entre las regiones del mundo. En particular, los países en vías de desarrollo enfrentan desafíos profundos que obstaculizan un aprendizaje eficaz del idioma, lo que contribuye a una brecha creciente en el acceso a oportunidades globales. Según la OCDE (2020), estos retos incluyen deficiencias en las políticas educativas, formación inadecuada de los docentes,

y falta de recursos, entre otros factores que limitan el éxito de la enseñanza del inglés en estos contextos.

Una de las principales barreras estructurales en los países en desarrollo es la inconsistencia en las políticas educativas relacionadas con la enseñanza de idiomas extranjeros. A diferencia de los países desarrollados, donde la enseñanza del inglés es una prioridad educativa desde la primera infancia, en muchas naciones de ingresos medios y bajos, la introducción del inglés se produce tardíamente, cuando los estudiantes ya han desarrollado habilidades avanzadas en su lengua materna. Esto dificulta la adquisición fluida de una lengua extranjera, según lo plantean estudios como el de Garson (2019), que subrayan la importancia de iniciar el aprendizaje de idiomas a una edad temprana para maximizar los resultados. Además, la OCDE (2020) destaca que, en varios países de América Latina, África y Asia, las políticas de enseñanza de idiomas carecen de continuidad a lo largo del currículo escolar, lo que genera vacíos importantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En contraste, los países de la Unión Europea han implementado políticas más coherentes y sostenidas en torno a la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés. Según Eurostat (2019), casi el 90% de los estudiantes europeos comienzan a aprender inglés antes de los 10 años, lo que otorga una ventaja competitiva a nivel internacional. La exposición temprana y continua al inglés ha permitido que muchos de estos países logren niveles elevados de competencia en el idioma, con Finlandia, Suecia y los Países Bajos entre los líderes mundiales en dominio del inglés. Estos países también han adoptado enfoques pedagógicos innovadores que integran el aprendizaje del inglés con otras áreas del conocimiento, un modelo que ha sido recomendado por organismos internacionales como la UNESCO (2019) para mejorar la adquisición de idiomas en las regiones en desarrollo.

Por otro lado, en países en vías de desarrollo, el problema no solo radica en las políticas educativas, sino también en la formación docente. La falta de capacitación especializada para los maestros de inglés es una limitante crítica que afecta directamente la calidad de la enseñanza. Según el estudio de Richards y Schmidt (2020), los profesores que no poseen un dominio avanzado del inglés ni las competencias pedagógicas necesarias tienen dificultades para

transmitir el idioma de manera efectiva. En muchos casos, los maestros carecen incluso de los materiales didácticos básicos para la enseñanza del inglés, lo que genera un entorno de aprendizaje pobre y poco estimulante para los estudiantes. La OCDE (2020) y otros estudios recientes, como el de García y López (2021), señalan que en regiones como África subsahariana y América Latina, más del 40% de los docentes de inglés no cuentan con la formación adecuada, lo que perpetúa un ciclo de bajo rendimiento en el aprendizaje de esta lengua.

Por ello, a nivel mundial, la falta de acceso equitativo a recursos educativos es otro desafío importante en la enseñanza del inglés. En los países desarrollados, la tecnología ha revolucionado la forma en que se enseña el inglés, se facilita el acceso a plataformas digitales, programas de intercambio y recursos multimedia que enriquecen el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en países de bajos ingresos, el acceso a estas tecnologías sigue siendo limitado, exacerbando las desigualdades en el aprendizaje del idioma. Según un informe de la UNESCO (2019), menos del 30% de las escuelas en África subsahariana cuentan con acceso a internet, lo que reduce las posibilidades de los estudiantes para interactuar con materiales auténticos en inglés. Esta situación es similar en muchos contextos particulares de América Latina, donde las brechas digitales dificultan la implementación de programas modernos de enseñanza del idioma.

De forma general, la enseñanza del inglés como lengua extranjera enfrenta retos estructurales, pedagógicos y tecnológicos a nivel global, que varían considerablemente entre las regiones desarrolladas y en desarrollo. Mientras que los países con economías avanzadas han logrado integrar el aprendizaje del inglés de manera exitosa en sus sistemas educativos, las naciones en vías de desarrollo aún luchan por superar obstáculos como la falta de políticas coherentes, la insuficiente formación docente y el acceso limitado a recursos educativos adecuados. No obstante, el aprendizaje de una lengua extranjera, como el inglés, no puede entenderse únicamente desde una dimensión institucional, sino que implica procesos físicos, psicológicos y sociales profundamente interrelacionados.

Desde el punto de vista físico, la adquisición del idioma requiere la activación de mecanismos neurolingüísticos y perceptivos que posibilitan la

comprensión y producción del lenguaje; en el plano psicológico, intervienen factores como la motivación, la autoestima y las actitudes hacia la lengua y la cultura meta; mientras que en el ámbito social, el aprendizaje se construye a partir de la interacción, el intercambio comunicativo y la exposición a contextos reales o simulados de uso del idioma.

Comprender esta dinámica integral permite reconocer que la enseñanza del inglés debe atender la totalidad del ser humano y propiciar entornos que favorezcan tanto el desarrollo cognitivo como el emocional y sociocultural. En este sentido, para cerrar la brecha existente entre regiones, resulta crucial que las naciones emergentes reformulen sus políticas educativas, fortalezcan la formación de sus docentes y aseguren un acceso equitativo a herramientas tecnológicas que faciliten la enseñanza del inglés, contribuyendo así a un futuro más inclusivo y globalizado.

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, los entornos virtuales emergen como una solución innovadora que permite atender las múltiples dimensiones del aprendiz, desde sus necesidades cognitivas hasta sus motivaciones emocionales y sociales. Estos entornos, al facilitar la interacción síncrona y asíncrona (Pimentel, 2020), ofrecen oportunidades para que los estudiantes practiquen el idioma en contextos simulados que reflejan situaciones reales, promoviendo así una adquisición más auténtica, como lo propone Krashen (1982). En contextos de limitaciones tecnológicas, como los observados en Sincelejo, el diseño de entornos virtuales debe ser adaptable y accesible e integrar herramientas que no solo enseñen reglas gramaticales, sino que también estimulen la creatividad, la colaboración y la conexión cultural, reconociendo así el proceso de aprendizaje y la diversidad de los estudiantes involucrados.

Al comparar el estado del dominio del inglés en Colombia con el de otras naciones de América Latina, las dificultades se tornan aún más complejas. Según el EF English Proficiency Index (2021), Colombia ocupa el puesto 81 de 112 países, lo que evidencia un dominio limitado del idioma en relación con países como Argentina y Costa Rica, donde la implementación de reformas educativas ha tenido un impacto positivo en la competencia lingüística de los estudiantes. En estos países, la reforma se ha centrado en fortalecer la enseñanza del inglés desde los primeros niveles de la educación básica,

permitiendo una mayor exposición al idioma y una mejor integración de métodos pedagógicos eficaces. Costa Rica, por ejemplo, ha introducido programas de capacitación docente y acceso a recursos tecnológicos en las escuelas públicas, lo que ha mejorado significativamente los resultados en las evaluaciones internacionales (Education First, 2021). Este contraste subraya la necesidad urgente de reformular las estrategias educativas en Colombia para alcanzar estándares internacionales en la enseñanza del inglés.

En Colombia, los esfuerzos por mejorar la enseñanza del inglés han sido inconsistentes a lo largo de las últimas décadas, con políticas que no han logrado mantenerse ni generar el impacto esperado. Aunque el Ministerio de Educación Nacional lanzó programas como el Plan Nacional de Bilingüismo (2004) y posteriormente Colombia Bilingüe (2014), los resultados aún no son satisfactorios. A pesar de los esfuerzos, solo el 4% de los estudiantes de grado 11 alcanzaron un nivel B1 o superior en las pruebas Saber 11 (Ministerio de Educación Nacional, 2018). Esta cifra es alarmante si se considera que el nivel B1 es el mínimo recomendado por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) para que los estudiantes puedan comunicarse de manera efectiva en contextos simples. En comparación con otros países de la región, donde los estudiantes logran niveles más altos de competencia, Colombia se encuentra rezagada, lo que indica que las políticas implementadas hasta ahora no han sido suficientemente eficaces.

Uno de los principales problemas en Colombia radica en la tardía introducción del inglés en el currículo escolar. A diferencia de países como Costa Rica y Argentina, donde el inglés se enseña desde los primeros grados de la educación básica, en Colombia la enseñanza formal del idioma generalmente comienza en la educación secundaria. Esta demora en la exposición al idioma afecta considerablemente el proceso de adquisición de competencias lingüísticas, tal como lo plantean estudios como el de Martínez y Prieto (2020), que subrayan la importancia de iniciar el aprendizaje de una lengua extranjera en edades tempranas para lograr un dominio más natural y fluido. El análisis de Díaz y Ramírez (2021) también coincide en que la introducción tardía del inglés en las aulas limita el desarrollo de las habilidades comunicativas y reduce la capacidad de los estudiantes para alcanzar niveles avanzados de competencia.

Según la Secretaría de Educación Departamental de Sucre (2022), solo el 2% de los estudiantes de último grado alcanzaron un nivel B1 en inglés, una cifra incluso más baja que el promedio nacional, lo que evidencia la existencia de desafíos particulares, como la escasez de recursos educativos adecuados, la falta de capacitación especializada para los docentes y la limitada exposición a ambientes donde se hable el idioma. Este contexto refuerza la disparidad entre la calidad de la formación en la lengua extranjera en el departamento, donde los estudiantes de entornos más desfavorecidos tienen menos oportunidades de acceder a una educación de calidad en inglés, lo que genera que se perpetúen las desigualdades existentes en el sistema educativo colombiano.

Además, la falta de continuidad en las políticas educativas también ha contribuido a los bajos niveles de competencia en inglés en Colombia. La OCDE (2020) ha señalado que las barreras estructurales en países emergentes, como Colombia, impiden que los estudiantes adquieran habilidades lingüísticas sólidas, ya que los currículos a menudo no están alineados con los estándares internacionales ni ofrecen una exposición continua y adecuada al idioma. Martínez (2007) argumenta que la fragmentación del currículo y la falta de materiales adecuados afectan la capacidad de los estudiantes para desarrollar una comprensión sólida del idioma. La OCDE también resalta la importancia de la consistencia en las políticas educativas y la necesidad de integrar el inglés de manera más coherente y sistemática en el sistema educativo.

Otro aspecto fundamental es la formación docente, que juega un papel clave en la calidad de la enseñanza del inglés. Los docentes en Colombia, a menudo no cuentan con la capacitación ni los recursos adecuados para enseñar el idioma de manera eficaz. Según un estudio de la Secretaría de Educación Municipal de Sincelejo (2019), solo el 40% de los docentes de inglés en esta región ha recibido formación especializada en los últimos cinco años. Esto evidencia una carencia crítica en la preparación de los maestros, lo que a su vez repercute en los bajos niveles de competencia alcanzados por los estudiantes. Estudios recientes de Díaz y Ramírez (2021) destacan que, sin una formación docente sólida, es difícil implementar metodologías innovadoras que favorezcan la adquisición del inglés como lengua extranjera.

En las zonas urbanas, si bien los recursos son relativamente mejores, los resultados no son necesariamente más alentadores. En ciudades como Bogotá y Medellín, aunque se han implementado programas piloto para mejorar la enseñanza del inglés, los avances han sido modestos. El Ministerio de Educación Nacional (2018) ha identificado que muchos docentes aún utilizan métodos tradicionales de enseñanza, centrados en la gramática y la memorización, en lugar de enfoques comunicativos que fomenten el uso práctico del idioma. Esta desconexión entre las necesidades reales de los estudiantes y los métodos de enseñanza utilizados en las aulas urbanas también contribuye a los resultados insatisfactorios en las pruebas de competencia lingüística.

Por otra parte, la formación docente es un factor esencial en la calidad de la enseñanza del inglés, ya que los profesores no solo deben ser competentes en el idioma, sino también dominar métodos pedagógicos avanzados que faciliten un aprendizaje efectivo y significativo. Según Richards y Schmidt (2020), los docentes deben ser capaces de adaptar su enseñanza a las necesidades de los estudiantes y utilizar estrategias comunicativas que promuevan la interacción y la práctica del idioma en contextos reales. Esto implica una combinación de conocimientos lingüísticos profundos con habilidades pedagógicas específicas que permitan un enfoque dinámico y activo en el aula. En el contexto internacional, numerosos países han implementado programas de formación docente que priorizan este enfoque, lo que ha resultado en mejoras notables en la competencia en inglés de sus estudiantes.

En contraste, Colombia enfrenta desafíos considerables en este ámbito. La formación docente en inglés ha sido tradicionalmente insuficiente, y la calidad de la enseñanza se ve afectada por la falta de preparación adecuada de los maestros. El British Council (2015) encontró que solo el 51% de los profesores de inglés en Colombia tienen un nivel B2 o superior, lo que está muy por debajo de lo necesario para enseñar de manera efectiva. Esta situación refleja una brecha significativa entre las expectativas de las políticas educativas nacionales y la realidad en las aulas. De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), los docentes deben poseer al menos un nivel B2 para garantizar que puedan comunicarse

fluidamente y abordar temas complejos en el idioma, lo cual no se cumple en muchos casos.

Uno de los factores que contribuyen a esta brecha es la limitada inversión en la capacitación continua de los docentes. Arévalo et al. (2022) señalan que las políticas educativas en Colombia han descuidado la formación profesional de los maestros de inglés, especialmente en las regiones más apartadas y desfavorecidas del país, como Sincelejo. A pesar de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación Nacional con programas como Colombia Bilingüe, los resultados han sido dispares debido a la falta de infraestructura y recursos para formar a los docentes de manera adecuada. Las regiones periféricas, en particular, presentan serias dificultades para acceder a programas de actualización docente, lo que ha generado una desigualdad en la calidad de la enseñanza del inglés en todo el territorio nacional.

En el caso de Sincelejo, la situación es aún más crítica. Según un informe de la Secretaría de Educación Municipal (2019), solo el 40% de los docentes de inglés han recibido capacitación especializada en los últimos cinco años. Esto no solo limita el desarrollo profesional de los docentes, sino que también afecta directamente la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. La falta de acceso a formación continua impide que los profesores adquieran nuevas metodologías y enfoques que faciliten el aprendizaje del idioma, lo que a su vez afecta los resultados en pruebas estandarizadas como las Saber 11, donde los estudiantes muestran un bajo nivel de competencia en inglés.

De igual manera, la falta de recursos educativos adecuados es un obstáculo recurrente en la enseñanza de idiomas, especialmente en regiones como Sincelejo, donde las disparidades entre instituciones educativas oficiales y privadas son evidentes. A nivel global, estudios como los de Garton et al. (2019) subrayan que el acceso a recursos didácticos actualizados y pertinentes es un factor determinante para el éxito en la enseñanza de segundas lenguas. En el contexto de la enseñanza del inglés, la presencia de libros, materiales audiovisuales, plataformas tecnológicas y herramientas pedagógicas adaptadas no solo facilita el proceso de enseñanza, sino que también motiva a los estudiantes al permitirles interactuar con el idioma de formas diversas y atractivas.

En Colombia, la brecha en el acceso a estos recursos educativos es particularmente notoria, y al respecto, la investigación de Garzón y Suárez (2020) destaca que esta falta de acceso afecta tanto a estudiantes como a docentes. En muchas escuelas, especialmente en áreas periféricas, los materiales didácticos son obsoletos o escasos, lo que limita la capacidad de los docentes para implementar metodologías modernas y efectivas, como el enfoque comunicativo propuesto por Hymes (1972). Este enfoque promueve el uso del idioma en situaciones reales de comunicación, lo cual es esencial para el desarrollo de competencias lingüísticas sólidas, pero requiere de materiales que faciliten la interacción y el uso práctico del inglés, algo que muchas escuelas no tienen a su disposición.

Además, la falta de tecnología en las aulas impide que los estudiantes accedan a recursos interactivos que podrían enriquecer su proceso de aprendizaje. Según la OCDE (2020), la integración de tecnologías educativas es fundamental para la enseñanza de idiomas en el siglo XXI. Sin embargo, en escuelas como la Institución Educativa San José en Sincelejo, los estudiantes carecen de acceso a plataformas de aprendizaje en línea, aplicaciones móviles, o incluso laboratorios de idiomas, lo que limita sus oportunidades para practicar el idioma de manera interactiva. Esto contrasta con la situación en países más avanzados en la enseñanza del inglés, donde el uso de tecnologías como aplicaciones de aprendizaje y recursos multimedia ha demostrado ser altamente efectivo para mejorar la competencia lingüística.

El diagnóstico realizado en 2021 en la Institución Educativa San José revela que el 70% de los estudiantes de bachillerato se encontraban en un nivel A1 o inferior en inglés. Este dato evidencia no solo la falta de recursos, sino también la ausencia de un enfoque pedagógico coherente que permita una exposición continua y significativa al idioma. Como lo argumentan Ramírez (2021) y Rodríguez y Acosta (2023), es urgente iniciar la enseñanza del inglés desde la primera infancia, ya que esto proporciona una base sólida para el desarrollo de competencias más avanzadas en etapas posteriores. La exposición temprana al inglés, combinada con recursos didácticos adecuados, permite a los estudiantes desarrollar una mayor familiaridad con el idioma y un nivel de fluidez que difícilmente se alcanza cuando la enseñanza comienza más tarde en la vida escolar.

El enfoque en la enseñanza temprana del inglés también debe ir acompañado de una mejora en la formación docente. Como señalan Hernández y Bravo (2022), los docentes necesitan estar capacitados no solo en el dominio del idioma, sino también en el uso de nuevas metodologías que aprovechen los recursos disponibles de manera efectiva. Sin una formación continua, los docentes de inglés en regiones como Sincelejo carecen de las herramientas necesarias para adaptar su enseñanza a los contextos específicos de sus estudiantes, lo que perpetúa la brecha entre las políticas educativas y la realidad en las aulas. La falta de recursos y de formación afecta la calidad de la instrucción, lo que limita las oportunidades de los estudiantes para mejorar sus habilidades en inglés.

Otra dimensión del problema es la disparidad en la distribución de los recursos a nivel nacional. Mientras que en ciudades grandes como Bogotá o Medellín las escuelas pueden tener acceso a materiales más actualizados y tecnológicos, en ciudades más pequeñas, como Sincelejo, las escuelas dependen de un suministro limitado y, en muchos casos, de iniciativas locales o donaciones para obtener recursos adecuados. Esto crea una situación de desigualdad que impacta directamente en los resultados de aprendizaje. Según estudios como el de Díaz y Gómez (2021), es fundamental que el gobierno implemente políticas que garanticen una distribución equitativa de recursos educativos, especialmente en regiones vulnerables.

La falta de recursos también afecta la motivación de los estudiantes, quienes, al no tener acceso a materiales atractivos o innovadores, pueden percibir el aprendizaje del inglés como algo monótono y poco relevante. El uso de materiales actualizados y tecnológicos no solo mejora el aprendizaje, sino que también aumenta el interés de los estudiantes por el idioma. Como lo indican Hernández y Bravo (2022), los estudiantes que tienen acceso a plataformas interactivas, aplicaciones móviles, y otros recursos digitales suelen mostrar una mayor motivación y mejores resultados en sus exámenes de inglés. En Sincelejo, la introducción de estas herramientas podría representar una solución efectiva para mejorar el nivel de competencia en inglés de los estudiantes.

Por consiguiente, es necesario que las políticas educativas en Colombia adopten un enfoque más integral que considere tanto la formación docente

como la provisión de recursos educativos. Las investigaciones de Ramírez (2021) y Rodríguez y Acosta (2023) subrayan la importancia de estrategias que combinen la capacitación continua de los docentes con la implementación de programas que garanticen el acceso a materiales didácticos modernos en todas las regiones del país.

Sin embargo, no basta con ofrecer procesos de formación si estos no se acompañan del reconocimiento de los intereses, motivaciones y actitudes de los docentes hacia la enseñanza del inglés, pues son estos factores los que determinan en gran medida el compromiso, la creatividad y la disposición para innovar en sus prácticas pedagógicas. En este sentido, la actualización profesional debe concebirse como un proceso que promueva tanto el desarrollo de competencias lingüísticas y didácticas como la reflexión sobre el papel del docente como agente de cambio educativo. Sin estos elementos articulados — formación, recursos e intereses— las reformas educativas que buscan mejorar la enseñanza del inglés seguirán siendo insuficientes, y por consiguiente se perpetúa la baja competencia en el idioma entre los estudiantes colombianos.

A partir de los desafíos descritos, se evidencia la necesidad de proponer soluciones pedagógicas que integren los entornos virtuales como herramientas clave para fortalecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esto requiere una comprensión profunda de los factores que influyen en la adquisición de competencias lingüísticas, incluyendo las condiciones del contexto educativo, el nivel de preparación docente y las características de los estudiantes. Por ello, surge la necesidad de plantear interrogantes que orienten el análisis y permitan diseñar un constructo teórico integral adaptado a las realidades específicas del escenario estudiado, estas interrogantes se establecen a continuación:

¿Cuál es el significado que atribuyen los docentes y estudiantes sobre la enseñanza -aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera?

¿Cómo es la práctica pedagógica para la enseñanza -aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales?

¿Cuáles son las interpretaciones sobre la concepción que tienen los docentes y estudiantes del proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera?

¿Cómo será el constructo teórico la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en ambientes rurales desde los entornos virtuales?

Propósitos de la investigación

General

Generar un constructo teórico sobre la enseñanza - aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales.

Específicos

Describir el significado que tienen los docentes y estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera.

1. Develar la práctica pedagógica empleada por los docentes para la enseñanza -aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales.
2. Comprender los factores que influyen en la adquisición de competencias lingüísticas, incluyendo las condiciones del contexto educativo y los entornos virtuales
3. Interpretar los significados emergentes que tienen los docentes y estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera
4. Configurar los elementos teóricos sobre la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde la perspectiva de los entornos virtuales

Justificación e importancia de la investigación

La realización de esta investigación se fundamenta en la necesidad imperante de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en el contexto educativo colombiano. Desde una perspectiva social, en un entorno globalizado donde el dominio del inglés se ha vuelto esencial para la comunicación y el acceso a oportunidades académicas y laborales, resulta crucial abordar las problemáticas identificadas en la

formación gramatical de los estudiantes de bachillerato. Las competencias gramaticales sólidas son la base para una comunicación efectiva en un idioma extranjero, y su deficiencia puede obstaculizar el progreso educativo y profesional de los estudiantes (Richards y Renandya, 2002; Celce-Murcia, 2001). Además, mejorar estas competencias contribuye a la equidad social, lo que brinda a los estudiantes de diversos contextos socioeconómicos la oportunidad de acceder a mejores oportunidades en un mundo cada vez más interconectado.

La integración de herramientas TIC y entornos virtuales surge como una propuesta innovadora y prometedora para afrontar estos desafíos. Desde una perspectiva educativa y metodológica, la tecnología puede brindar múltiples ventajas, tales como la visualización interactiva de estructuras gramaticales, la práctica contextualizada y la retroalimentación inmediata, elementos que potencialmente podrían fomentar un aprendizaje más efectivo y motivador (Puentedura, 2010; Mishra y Koehler, 2006; Warschauer, 2006; Levy, 1997; Beatty, 2003). La adopción de enfoques comunicativos en la enseñanza de la gramática (Ellis, 2006; Celce-Murcia y Larsen-Freeman, 1999; Savignon, 2018) es esencial para que los estudiantes puedan aplicar las reglas gramaticales en situaciones auténticas. Metodológicamente, esta investigación propone un enfoque innovador que combina la tecnología con principios pedagógicos sólidos, lo que podría sentar las bases para futuras investigaciones y prácticas educativas en la enseñanza de idiomas.

En el contexto específico de Colombia, la situación se agrava por factores como la falta de enfoque temprano en el aprendizaje del inglés en el currículo escolar y la insuficiente formación docente en esta área (Warschauer y Matuchniak, 2010; Kozma, 2003; Cárdenas y Miranda, 2014). Además, la limitación de recursos en zonas de bajos recursos dificulta aún más el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés (Herazo et al., 2012; González et al., 2015). Desde una perspectiva institucional, esta investigación busca abordar estos retos y oportunidades, y generar recomendaciones concretas y contextualizadas para la mejora de la educación gramatical en el contexto específico de la Institución Educativa San José en Sincelejo. Las comprensiones derivadas de este estudio podrían orientar las políticas educativas a nivel institucional y potencialmente a nivel regional o nacional,

contribuyendo a la toma de decisiones basada en evidencia para mejorar la enseñanza del inglés.

Además, esta investigación se enmarca en las tendencias actuales de integración de las TIC en la educación, que han demostrado su potencial para mejorar el aprendizaje de idiomas (Golonka et al., 2014; Chapelle, 2003). Desde una perspectiva teórica, este estudio contribuye al cuerpo de conocimiento sobre la enseñanza de idiomas asistida por tecnología, y explora cómo las herramientas TIC pueden ser utilizadas específicamente para mejorar las competencias gramaticales en inglés. La utilización de herramientas tecnológicas en el aula puede promover un ambiente de aprendizaje más interactivo y atractivo para los estudiantes, lo cual puede aumentar su motivación y compromiso con el proceso educativo (Martínez-Rico y Prieto-Arranz, 2020; Gromik, 2012). Teóricamente, esta investigación también busca contribuir a la comprensión de cómo los principios del aprendizaje de idiomas asistido por computadora (CALL) y el aprendizaje móvil de idiomas (MALL) pueden aplicarse específicamente al desarrollo de competencias gramaticales.

Esta investigación se alinea de manera directa con la línea de investigación Procesos Didácticos en la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Maternas y Extranjeras (EABC/PDEALME03), al explorar cómo las herramientas TIC y los entornos virtuales pueden transformar la enseñanza de las competencias gramaticales en inglés, un componente clave para el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos educativos. La línea enfatiza la integración de la didáctica y el currículo en un marco más amplio de comprensión, y este estudio responde a ello al proponer un constructo teórico que combina tecnología con enfoques comunicativos para enseñar gramática de manera contextualizada. Este enfoque busca favorecer aprendizajes significativos, haciendo que los contenidos sean relevantes y que la planificación educativa se adapte a las necesidades del aula.

Desde la perspectiva de la línea, que prioriza el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, esta investigación aporta al reflexionar sobre la acción docente en la enseñanza del inglés, puesto que, al integrar las TIC, no solo se fortalece la capacidad de los docentes para diseñar experiencias de aprendizaje dinámicas, sino que también se fomenta el pensamiento crítico y la capacidad analítica de los estudiantes. Este enfoque

didáctico, centrado en la praxis pedagógica, responde al propósito de la línea de privilegiar la acción educativa en contextos significativos, donde la tecnología actúa como un puente para superar las barreras de acceso y motivación en la enseñanza del inglés.

Además, el estudio contribuye a la línea al explorar cómo la planificación y organización de contenidos, apoyadas en herramientas TIC, pueden generar un impacto duradero en la enseñanza de lenguas extranjeras en Colombia. La propuesta no solo busca mejorar las competencias gramaticales, sino también empoderar a los docentes para que reflexionen sobre su práctica y adapten sus estrategias a un mundo cada vez más digital. Este diálogo entre tecnología, didáctica y currículo, en el marco de la línea de investigación, abre la puerta a nuevas formas de enseñar inglés que son tan prácticas como transformadoras, lo que garantiza que los estudiantes no solo aprendan reglas, sino que las usen para abrirse paso en un mundo globalizado.

MOMENTO II

CONTEXTO REFERENCIAL

En este momento se explora y analiza teorías, conceptos clave y antecedentes de investigaciones previas en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, con un énfasis particular en el uso de tecnologías de la información y comunicación (TIC) aplicadas al aprendizaje del inglés. A través de la revisión de fuentes académicas y autores reconocidos, se abordan los enfoques pedagógicos que orientan el uso de herramientas tecnológicas en la enseñanza de idiomas y su impacto en el desarrollo de competencias lingüísticas. Esta sección proporciona el sustento teórico necesario para contextualizar y justificar la propuesta didáctica de la investigación, además de establecer los conceptos y modelos que guiarán la interpretación de los resultados.

Antecedentes de la Investigación

Antecedentes Internacionales

Una tesis doctoral realizada en España por Luque, I. (2023) para la Universidad de Granada en España, titulada “La mejora de la Competencia Oral de la Lengua Extranjera (Inglés) en alumnos de Magisterio”, tuvo como objetivo la evaluación de la evolución de la competencia oral productiva y la existencia de una mejora en esta competencia en estudiantes de magisterio. Para eso se empleó una metodología mixta con una muestra de 31 estudiantes de 3 universidades, a quienes se les aplicaron como instrumentos una prueba de producción oral, un cuestionario del perfil del estudiante y de percepciones sobre producción oral y preparación del profesorado, la escala de ansiedad al hablar y conversar en inglés y el inventario de estrategias para solventar problemas al hablar y conversar.

Los resultados demostraron una mejora significativa en la competencia oral productiva de los estudiantes de magisterio después de la implementación de la intervención metodológica propuesta. El análisis de las puntuaciones obtenidas en la prueba de producción oral reveló un incremento notable en la

fluidez, la coherencia, la corrección gramatical y la pronunciación en el segundo momento de evaluación en comparación con el primero. Además, los datos recopilados a través del cuestionario de percepciones indicaron que los estudiantes reconocieron haber adquirido mayor confianza y seguridad al expresarse oralmente en inglés, reduciendo sus niveles de ansiedad al hablar. También reportaron haber desarrollado estrategias más efectivas para enfrentar y solventar los desafíos que surgen durante la comunicación oral en una lengua extranjera.

Este primer antecedente ofrece un valioso aporte para el desarrollo de la presente investigación doctoral. En primer lugar, su enfoque metodológico mixto, al combinar métodos cuantitativos y cualitativos, sienta un precedente sólido para el diseño de la recolección y análisis de datos en la investigación. Los instrumentos empleados, como la prueba de producción oral, los cuestionarios y las escalas de valoración, pueden ser adaptados o servir como base para desarrollar herramientas de medición propias y relacionadas con las competencias gramaticales y la percepción de los estudiantes, ajustándolas al contexto específico de la investigación.

Además, la intervención pedagógica implementada por Luque proporciona ideas y estrategias didácticas relevantes para integrar las herramientas TIC en el fortalecimiento de las competencias gramaticales en el estudio. Su enfoque metodológico y las técnicas utilizadas podrían ser una guía valiosa para diseñar e implementar una intervención educativa propia, particular y original.

Así mismo, los resultados positivos obtenidos en el antecedente, demuestran una mejora significativa en la competencia oral de los estudiantes, y respaldan la premisa fundamental de que la integración de recursos y metodologías adecuadas puede conducir a un fortalecimiento efectivo de las habilidades lingüísticas. Esto es coherente con el objetivo central de la presente investigación, lo que otorga una base empírica sólida para justificar y orientar la investigación hacia la búsqueda de estrategias exitosas para mejorar las competencias gramaticales a través de la integración de herramientas TIC.

De igual manera una tesis doctoral realizada por Villafuente, J. (2019) para la Universidad de País Vasco en España, titulada “Tecnología de la información y comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en

inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: propuesta de intervención educativa”, tuvo como objetivo el análisis del desarrollo de la competencia comunicativa en idioma inglés de estudiantes pertenecientes a programas de formación docente en universidades públicas de Ecuador. La investigación contó con una muestra de 135 estudiantes y 10 profesores, y empleó una metodología mixta que combinó métodos cualitativos y cuantitativos.

Como parte de los instrumentos de recolección de datos, se aplicaron entrevistas semiestructuradas enfocadas en la flexibilidad, pertinencia y aspectos motivacionales de intervenciones educativas que hacen uso de las TIC en la enseñanza-aprendizaje del inglés. Además, se utilizó un cuestionario tipo Likert para evaluar las actitudes de los docentes en formación hacia la práctica del inglés mediante el uso de las TIC. Para monitorear las destrezas de comunicación en inglés, se emplearon pruebas estandarizadas de Cambridge Press.

Los resultados de la investigación presentaron una propuesta de innovación educativa para la práctica del inglés, la cual articuló el uso de las redes sociales Facebook, WhatsApp y YouTube con el método Aprendizaje Integral de Contenido y Lenguaje (AICLE), alineándose con la política educativa de Ecuador. El estudio concluyó que es posible potenciar de manera significativa la competencia comunicativa en inglés de los docentes en formación mediante prácticas idiomáticas apoyadas en las TIC y el método AICLE.

Este antecedente aporta una perspectiva relevante para el presente estudio al abordar la integración de herramientas TIC y enfoques metodológicos innovadores en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en el contexto de la formación docente. La investigación demuestra la efectividad de la combinación de recursos tecnológicos, como las redes sociales, con métodos pedagógicos como el AICLE, lo cual puede ser valioso para fundamentar y orientar las estrategias de integración de TIC en el mejoramiento de las competencias gramaticales en la presente investigación.

Por otra parte, una tesis doctoral realizada por Intriago, J. (2024) para la Universidad de Córdoba en Ecuador, titulada “TIC en la enseñanza y el autoaprendizaje del inglés en los Estudios de Educación Superior”, tuvo como

objetivo determinar los conocimientos y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación empleadas en la enseñanza y el autoaprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios. La investigación se centró en analizar las fortalezas y debilidades derivadas de la implementación de herramientas tecnológicas en instituciones de educación superior, a partir de establecer cómo las TIC pueden favorecer el rendimiento académico y promover procesos autónomos de aprendizaje del idioma inglés.

La investigación empleó una metodología orientada al análisis del impacto de las TIC en el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios pertenecientes a diferentes instituciones de educación superior de la zona 4 de Ecuador. A través de instrumentos de evaluación y análisis de los sistemas tecnológicos utilizados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se logró identificar la percepción de los estudiantes frente al uso de recursos digitales y su incidencia en el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas en inglés.

Los resultados evidenciaron que el uso adecuado de las TIC favorece significativamente el aprendizaje autónomo del idioma inglés y contribuye al fortalecimiento de las competencias comunicativas de los estudiantes. Asimismo, se identificó que las herramientas digitales incrementan la motivación, la interacción y el acceso a recursos auténticos en inglés, permitiendo procesos de aprendizaje más dinámicos y flexibles. Sin embargo, también se encontraron debilidades relacionadas con la capacitación docente y el aprovechamiento pedagógico de algunos recursos tecnológicos, lo cual evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias metodológicas mediadas por TIC en la enseñanza del inglés.

Este antecedente aporta elementos relevantes para el desarrollo de la presente investigación doctoral, debido a que respalda la importancia de integrar herramientas TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los hallazgos relacionados con el fortalecimiento del autoaprendizaje y la motivación estudiantil constituyen una base significativa para comprender cómo las tecnologías digitales pueden contribuir al mejoramiento de las competencias gramaticales en contextos educativos contemporáneos.

Además, la investigación ofrece referentes metodológicos y conceptuales que pueden orientar el diseño de estrategias pedagógicas

apoyadas en herramientas tecnológicas dentro de la presente investigación. Sus aportes permiten comprender la necesidad de promover procesos de aprendizaje más autónomos, interactivos y contextualizados, en los cuales las TIC actúen como mediadoras del fortalecimiento de las habilidades lingüísticas y comunicativas de los estudiantes.

Antecedentes Nacionales

Por otra parte, una tesis doctoral realizada en Cúcuta por Contreras, S. (2023) para la UPEL, titulada “El proceso didáctico del inglés como lengua extranjera sustentado en las tecnologías educativas”, la cual aborda el problema de la didáctica del inglés como lengua extranjera, destaca la falta de innovación y el uso insuficiente de tecnologías educativas en la enseñanza de este idioma a estudiantes de educación media técnica en Cúcuta, Colombia. Los propósitos incluyen generar constructos teóricos que integren tecnología educativa en el proceso de enseñanza del inglés, a partir de la promoción de métodos más efectivos y motivadores. La autora justifica la investigación al señalar la necesidad de competencias comunicativas en un mundo globalizado y se apoya en teorías como la metacognición y el conectivismo, que enfatizan la integración de tecnología y procesos cognitivos en el aprendizaje de idiomas.

La metodología es cualitativa con un enfoque fenomenológico hermenéutico, donde se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes clave. Los resultados revelaron que las clases de inglés son monótonas y poco dinámicas, lo que contribuye al desinterés de los estudiantes. Las conclusiones sugieren que se necesitan recursos tecnológicos innovadores para mejorar la motivación y efectividad en la enseñanza del inglés. Además, se proponen constructos teóricos basados en los hallazgos para transformar la didáctica del idioma, haciendo énfasis en la necesidad de adaptar la enseñanza a las realidades tecnológicas y culturales de los estudiantes.

Esta investigación es altamente pertinente para el presente estudio, puesto que permite realizar un análisis de cómo las tecnologías educativas pueden optimizar la didáctica del inglés, un aspecto central en la propuesta planteada. Los hallazgos de Contreras González sobre la necesidad de recursos tecnológicos innovadores y la motivación de los estudiantes refuerzan

la idea de integrar estrategias que fomenten el aprendizaje activo y significativo. Además, los constructos teóricos desarrollados en su estudio ofrecen una base valiosa para adaptar metodologías que se ajusten a las exigencias de la enseñanza virtual, y mejorar así la experiencia de aprendizaje en contextos digitales.

Por otra parte, una tesis doctoral realizada en Cúcuta por Cáceres, A. (2022) para la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, titulada “Hacia un constructo teórico que articule la competencia intercultural con las habilidades comunicativas en la enseñanza del Inglés en los estudiantes de Educación Media”, se enfocó en brindar aportes y constructos teóricos para la articulación de la competencia intercultural con las habilidades comunicativas empleadas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en estudiantes de secundaria de la ciudad de Cúcuta. Para esto se empleó una metodología cualitativa con un paradigma interpretativo, además contó con una muestra de 4 docentes a quienes se les aplicó una entrevista en profundidad como instrumento de recolección de información.

Los resultados de la investigación permitieron evidenciar la importancia crucial que tienen la experiencia y la formación docente en la calidad de los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. A través de las entrevistas en profundidad, los docentes participantes resaltaron la necesidad de una formación continua y actualizada, no solo en los aspectos lingüísticos y pedagógicos del idioma inglés, sino también en el conocimiento de las diversas culturas, sociedades y fenómenos globales que influyen en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Los hallazgos destacaron el rol fundamental del docente como mediador y facilitador del proceso educativo, siendo su preparación integral un factor determinante para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas y la competencia intercultural de los estudiantes. Los participantes enfatizaron la importancia de incorporar enfoques interculturales en la enseñanza del inglés, fomentando la comprensión y el respeto por las diferentes culturas y contextos sociales.

En cuanto al aporte que este antecedente puede ofrecer para el desarrollo de tu tesis doctoral, se destaca lo siguiente: la investigación de Cáceres (2022) brinda una perspectiva enriquecedora al resaltar la relevancia

de la formación docente integral en la enseñanza efectiva del inglés como lengua extranjera. Este aspecto puede ser de gran utilidad al considerar la capacitación y preparación de los docentes como un factor clave para la implementación exitosa de las herramientas TIC en el mejoramiento de las competencias gramaticales. Los hallazgos subrayan la necesidad de que los docentes cuenten con una formación sólida no solo en el manejo de las tecnologías educativas, sino también en el conocimiento cultural y social que influye en el aprendizaje de un idioma extranjero.

Además, el antecedente destaca el papel del docente como mediador y facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual puede aportar una perspectiva valiosa al diseñar e implementar las estrategias pedagógicas que involucran la integración de herramientas TIC en tu investigación. Este enfoque puede ser útil para comprender y aprovechar el rol crucial de los docentes en la mediación y orientación de los estudiantes durante el uso de estas herramientas tecnológicas para el fortalecimiento de sus competencias gramaticales.

Por otra parte, una tesis doctoral realizada por Gómez, G. (2022), titulada “El desarrollo de habilidades en la competencia oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de la implementación de herramientas web en grado noveno de cinco colegios públicos de Colombia”, tuvo como propósito indagar sobre los procesos de desarrollo de las habilidades orales en la enseñanza del inglés mediante la implementación de herramientas web en estudiantes de grado noveno pertenecientes a cinco instituciones educativas públicas colombianas. La investigación empleó una metodología mixta bajo un estudio de caso, en el cual se observaron las prácticas pedagógicas de los docentes durante el contexto de pandemia y se analizaron las dificultades de los estudiantes en el desarrollo de la competencia oral en inglés. Como instrumentos de recolección de información se utilizaron encuestas, observaciones de clases presenciales y virtuales realizadas a través de Zoom, además de grupos focales con los participantes.

Los resultados evidenciaron que los docentes utilizaban algunas herramientas web como apoyo para familiarizar a los estudiantes con la oralidad en inglés; sin embargo, estas no eran aprovechadas de manera sistemática para promover una comunicación constante en el idioma.

Asimismo, se encontró que las clases priorizaban otras competencias lingüísticas, lo que deja en un segundo plano el fortalecimiento de la habilidad oral. No obstante, la investigación concluyó que la implementación de herramientas web favorece la motivación, la interacción y el desarrollo progresivo de las competencias comunicativas en inglés, especialmente cuando se integran estrategias pedagógicas innovadoras y contextualizadas.

Este antecedente ofrece importantes aportes para la presente investigación doctoral, debido a que demuestra la pertinencia del uso de herramientas tecnológicas y recursos web en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas en inglés. Su enfoque metodológico mixto constituye una referencia relevante para la estructuración de los procesos de recolección y análisis de datos del estudio actual. De igual manera, los instrumentos empleados, tales como las observaciones de clase, encuestas y grupos focales, pueden servir de base para adaptar mecanismos de evaluación relacionados con el fortalecimiento de las competencias gramaticales mediante herramientas TIC.

Además, los hallazgos obtenidos por Gómez Bustamante respaldan la idea de que la integración de herramientas digitales en la enseñanza del inglés contribuye significativamente a generar procesos de aprendizaje más dinámicos, participativos y motivadores. Esto guarda una estrecha relación con los propósitos de la presente investigación, ya que refuerza la necesidad de implementar estrategias pedagógicas mediadas por las TIC que permitan fortalecer las competencias comunicativas y gramaticales de los estudiantes en contextos educativos contemporáneos.

Bases teóricas

Teoría del Aprendizaje de Piaget

Jean Piaget, destacado psicólogo del desarrollo, revolucionó la comprensión del aprendizaje humano al postular que el conocimiento no se adquiere pasivamente, sino que se construye activamente a través de la interacción del individuo con su entorno. Este enfoque constructivista, basado en los procesos de asimilación y acomodación, subraya que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante integra nueva información a sus esquemas

cognitivos existentes (asimilación) o modifica esos esquemas para adaptarse a nuevos estímulos (acomodación). Según Piaget (1952), el equilibrio entre estos procesos, conocido como equilibración, es el motor que impulsa el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades mucho más avanzadas y especializadas.

Piaget propuso cuatro etapas del desarrollo cognitivo, cada una caracterizada por habilidades específicas que determinan cómo los individuos entienden y procesan la información. En la etapa sensoriomotora (0-2 años), los niños desarrollan una comprensión básica del mundo a través de experiencias físicas y sensoriales. En la etapa preoperacional (2-7 años), comienzan a usar el pensamiento simbólico, pero aún presentan limitaciones como el egocentrismo y la dificultad para comprender perspectivas distintas a la suya (Piaget & Inhelder, 1969). La etapa de operaciones concretas (7-12 años) introduce el pensamiento lógico aplicado a situaciones tangibles, mientras que en la etapa de operaciones formales (12 años en adelante), se desarrolla la capacidad para el pensamiento abstracto, hipotético y deductivo (Piaget, 1970).

Este marco teórico tiene implicaciones significativas para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (ESL), especialmente en entornos virtuales. En la etapa de operaciones concretas, los estudiantes de educación secundaria están preparados para abordar tareas que involucren habilidades lingüísticas básicas, siempre que estas estén vinculadas a contextos concretos y actividades significativas. Por ejemplo, los ejercicios interactivos que integran imágenes, sonidos y situaciones de la vida diaria pueden facilitar la adquisición del vocabulario y la comprensión gramatical. Según Ellis (2006), el aprendizaje contextualizado y significativo es esencial para que los estudiantes internalicen las estructuras del idioma y las apliquen en contextos reales.

Por otro lado, la etapa de operaciones formales permite a los estudiantes de secundaria desarrollar competencias más avanzadas en el idioma, como la argumentación, el análisis crítico y la creación de textos complejos. En esta etapa, el uso de herramientas tecnológicas, como plataformas de escritura colaborativa y simulaciones virtuales, puede potenciar estas habilidades al proporcionar un entorno auténtico y flexible para practicar el idioma. Warschauer (2006) destaca que las tecnologías educativas no solo facilitan el

acceso al contenido, sino que también promueven la interacción y la colaboración, elementos fundamentales en el aprendizaje de una lengua extranjera.

El constructivismo de Piaget también enfatiza la importancia del aprendizaje activo y experiencial, que en el contexto del ESL se traduce en actividades donde los estudiantes participen directamente en el uso del idioma. Según Schunk (2020), las actividades prácticas, como la creación de podcasts, la participación en debates en línea o la realización de proyectos multimedia, no solo refuerzan las habilidades lingüísticas, sino que también fomentan la autoconfianza y la motivación intrínseca de los estudiantes. Estos aspectos son esenciales para el éxito en el aprendizaje del inglés, especialmente en contextos educativos donde la exposición al idioma es limitada.

Otra dimensión crucial del enfoque piagetiano es la interacción social como motor del aprendizaje. Aunque Piaget no enfatizó tanto la dimensión social como lo hizo Vygotsky, reconoció que las interacciones con otros son clave para desafiar y ampliar los esquemas cognitivos. En el aprendizaje del inglés, esta interacción puede ser facilitada por entornos virtuales que permitan a los estudiantes comunicarse con hablantes nativos o con compañeros de aprendizaje en tiempo real. Plataformas como Zoom o Google Meet proporcionan espacios donde los estudiantes pueden practicar habilidades de escucha y expresión oral en un contexto colaborativo, enriqueciendo su comprensión y uso del idioma.

Además, la teoría de Piaget aporta un marco valioso para el diseño de recursos y materiales didácticos adaptados al nivel cognitivo de los estudiantes. Por ejemplo, en la etapa de operaciones concretas, los estudiantes pueden beneficiarse de actividades que involucren juegos educativos y narrativas visuales que expliquen conceptos gramaticales de manera intuitiva. En cambio, en la etapa de operaciones formales, los estudiantes pueden ser desafiados a participar en simulaciones que requieran el uso del inglés para resolver problemas, debatir ideas o completar tareas de investigación. Estas estrategias permiten que los estudiantes construyan su conocimiento de manera activa y significativa, alineándose con los principios constructivistas de Piaget.

El desarrollo del idioma inglés también se beneficia del uso de plataformas que integren retroalimentación inmediata y adaptativa, como

Duolingo o Grammarly, que permiten a los estudiantes corregir sus errores en tiempo real y comprender las reglas gramaticales subyacentes. Según Ellis (2009), la retroalimentación inmediata es un componente esencial para la adquisición de una lengua extranjera, ya que ayuda a los estudiantes a ajustar sus esquemas cognitivos de manera más efectiva.

En conclusión, la teoría del aprendizaje de Piaget ofrece una base sólida para diseñar e implementar estrategias pedagógicas que integren entornos virtuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Su énfasis en el aprendizaje activo, la interacción social y la construcción gradual del conocimiento se alinea con las necesidades de los estudiantes en diferentes etapas de desarrollo cognitivo; de este modo, proporciona un marco teórico robusto para maximizar el impacto de las tecnologías educativas en el proceso de aprendizaje.

Teoría del Aprendizaje de Vygotsky

Lev Vygotsky, uno de los principales teóricos del constructivismo social, propuso que el aprendizaje humano es un proceso profundamente influenciado por la interacción social y cultural. En su obra, Vygotsky (1978) destacó que el desarrollo cognitivo no ocurre de manera aislada, sino a través de la mediación de herramientas culturales y del lenguaje. Según su perspectiva, el lenguaje no solo es un medio de comunicación, sino también la herramienta psicológica fundamental que organiza el pensamiento y facilita el aprendizaje.

Uno de los conceptos centrales en la teoría de Vygotsky es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), definida como la distancia entre el nivel de desarrollo actual del aprendiz (lo que puede hacer por sí mismo) y el nivel potencial (lo que puede lograr con la ayuda de un guía o de pares más competentes). Este concepto resalta la importancia del andamiaje, un proceso mediante el cual los educadores o compañeros proporcionan apoyo temporal para que el estudiante pueda completar tareas que no lograría realizar de forma autónoma. Conforme el estudiante adquiere mayor competencia, el andamiaje se retira gradualmente, permitiéndole asumir un mayor control sobre su propio aprendizaje.

En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ESL), la ZDP ofrece un marco teórico valioso para diseñar actividades y estrategias que involucren colaboración e interacción. Según Ellis (2006), el aprendizaje de un idioma se facilita cuando los estudiantes participan en actividades lingüísticas dentro de su ZDP, recibiendo orientación a través de modelos, retroalimentación o correcciones de errores. En entornos virtuales, este andamiaje puede manifestarse en herramientas tecnológicas como plataformas interactivas de aprendizaje, donde los estudiantes reciben retroalimentación inmediata y personalizada.

Otro concepto fundamental en la teoría de Vygotsky es el de mediación, que se refiere al uso de herramientas culturales y signos para mediar la interacción entre el individuo y su entorno. El lenguaje es la herramienta mediadora principal, y su uso en actividades colaborativas es esencial para el aprendizaje. En el caso del ESL, las tecnologías educativas, como aplicaciones de aprendizaje, simulaciones virtuales y plataformas de colaboración en línea, actúan como mediadores que facilitan el desarrollo de competencias lingüísticas. Según Warschauer (2006), estas herramientas no solo enriquecen el entorno de aprendizaje, sino que también permiten que los estudiantes participen activamente en prácticas significativas de uso del idioma.

Vygotsky también enfatizó el papel del aprendizaje social, argumentando que las interacciones con otros son esenciales para el desarrollo cognitivo. Esto tiene implicaciones importantes para la enseñanza del inglés, ya que las actividades grupales y colaborativas pueden fomentar el uso del idioma en contextos auténticos. En entornos virtuales, los foros de discusión, las videoconferencias y las actividades de aprendizaje colaborativo permiten que los estudiantes trabajen juntos, compartan ideas y construyan conocimiento colectivo. Según Donato (1994), estas interacciones colaborativas no solo promueven la adquisición de competencias lingüísticas, sino que también fortalecen la confianza y la motivación de los estudiantes.

Además, la teoría de Vygotsky subraya la importancia del contexto cultural en el aprendizaje. Para Vygotsky, el desarrollo cognitivo está profundamente influenciado por el entorno cultural y las prácticas sociales en las que los individuos están inmersos. En el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, esto implica que las actividades deben estar diseñadas para ser

culturalmente relevantes y significativas. Las plataformas de aprendizaje que incorporan contextos culturales auténticos, como simulaciones de situaciones reales en inglés o materiales que reflejen la diversidad cultural, pueden facilitar la conexión de los estudiantes con el contenido y promover una comprensión más profunda del idioma.

El enfoque de Vygotsky también destaca la relevancia del lenguaje interno, o "habla privada", en el desarrollo cognitivo. Este proceso, en el que los estudiantes hablan consigo mismos para organizar sus pensamientos y planificar acciones, es particularmente importante en el aprendizaje de un idioma. Según estudios de Swain (2006), la producción del lenguaje, incluso en forma privada, es fundamental para el desarrollo de la competencia lingüística. En entornos virtuales, actividades como la grabación de audio o la práctica de ejercicios de autoexpresión permiten a los estudiantes experimentar con el idioma y reflexionar sobre su uso, lo que fortalece su comprensión y habilidad.

En la enseñanza del inglés, la aplicación de la teoría de Vygotsky puede observarse en estrategias como el aprendizaje colaborativo, donde los estudiantes trabajan en parejas o grupos para resolver problemas lingüísticos o completar tareas comunicativas. Las plataformas tecnológicas como Google Docs, Padlet o herramientas de videoconferencia permiten implementar estas estrategias de manera efectiva, y facilitan la co-construcción de conocimiento y la práctica interactiva del idioma. Este enfoque no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que también refuerza competencias sociales y emocionales.

El andamiaje también puede ser implementado mediante la integración de recursos tecnológicos que se adapten al nivel de competencia de los estudiantes. Por ejemplo, aplicaciones como Duolingo o Quizlet ofrecen ejercicios ajustados al nivel de habilidad del usuario y proporcionan retroalimentación inmediata que guía a los estudiantes hacia la mejora de sus habilidades. Además, plataformas como Grammarly no solo corrigen errores, sino que explican las reglas gramaticales subyacentes, lo que permite a los estudiantes avanzar dentro de su ZDP y consolidar su conocimiento del idioma.

Por último, la teoría de Vygotsky destaca la importancia del rol del docente como mediador del aprendizaje. En entornos virtuales, este papel puede ser amplificado mediante el uso de herramientas digitales que permitan al docente monitorear el progreso de los estudiantes, proporcionar

retroalimentación personalizada y diseñar actividades que fomenten la colaboración y el aprendizaje activo. Según Schunk (2020), la mediación efectiva por parte del docente es clave para asegurar que las actividades se alineen con las necesidades y habilidades de los estudiantes, maximizando el impacto del aprendizaje.

En síntesis, la teoría del aprendizaje de Vygotsky ofrece un marco teórico robusto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en entornos virtuales. Su énfasis en la interacción social, la mediación cultural y el andamiaje proporciona principios fundamentales para diseñar estrategias pedagógicas que promuevan un aprendizaje activo, significativo y contextualizado. Al integrar estas ideas en el diseño de entornos de aprendizaje, se puede facilitar el desarrollo de competencias lingüísticas en los estudiantes, preparándolos para utilizar el idioma de manera efectiva en un mundo interconectado.

Pedagogía de la Integración Tecnológica

La Pedagogía de la Integración Tecnológica se ha consolidado como un enfoque transformador dentro de la educación moderna, proponiendo una incorporación estratégica y significativa de herramientas tecnológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta perspectiva, desarrollada por teóricos como Puentedura (2010) y Mishra y Koehler (2006), va más allá de utilizar la tecnología como un simple sustituto de métodos tradicionales, e introduce en su lugar su papel como catalizador para repensar y redefinir las prácticas pedagógicas con miras a una experiencia educativa más enriquecedora. La integración tecnológica, en este sentido, no debe ser percibida como una adición superficial, sino como una estrategia que potencializa la enseñanza, especialmente en el contexto de la gramática inglesa para estudiantes de secundaria, permitiendo diseñar lecciones que estimulen tanto el entendimiento profundo como la aplicación práctica de los conceptos.

Este enfoque pedagógico se fundamenta en modelos como SAMR y TPACK, los cuales proporcionan estructuras claras para evaluar y aplicar la tecnología en la educación. Puentedura (2010) con su modelo SAMR describe

un proceso gradual que va desde la simple sustitución hasta la redefinición de las prácticas educativas, destacando la capacidad de la tecnología para transformar lo que es posible en el aula. Por otro lado, Mishra y Koehler (2006) con TPACK, enfatizan la necesidad de que los docentes desarrollen un conocimiento interrelacionado de la tecnología, el contenido y la pedagogía, y asegura que estos elementos trabajen en armonía para crear experiencias de aprendizaje impactantes y coherentes. En el marco de la enseñanza de la gramática inglesa, estos modelos permiten que los educadores aprovechen herramientas digitales no solo para enseñar reglas y estructuras, sino para ofrecer a los estudiantes oportunidades de interacción auténtica y práctica significativa.

La Pedagogía de la Integración Tecnológica también cobra relevancia al incorporar elementos que van más allá de la repetición mecánica que buscan la creación de entornos que motiven y comprometan a los estudiantes. García et al. (2019) destacan que las aplicaciones de realidad aumentada pueden facilitar la comprensión de conceptos gramaticales al presentarlos de forma visual e interactiva, transformando las lecciones en experiencias vivenciales que ayudan a los estudiantes a conectar las reglas gramaticales con ejemplos prácticos. Así mismo, la gamificación se ha posicionado como una herramienta poderosa dentro de este enfoque pedagógico, ya que permite integrar elementos de juego en el aprendizaje. Según Deterding et al. (2011), la gamificación puede incrementar la motivación y el compromiso de los estudiantes, haciendo que actividades como ejercicios gramaticales se conviertan en desafíos atractivos que promuevan la competencia y la práctica continua. Herramientas como Duolingo y Kahoot! no solo ofrecen ejercicios interactivos, sino que proporcionan un sistema de retroalimentación inmediata que fomenta la automejora y la persistencia en el aprendizaje.

El aprendizaje basado en datos también es una dimensión fundamental en este marco pedagógico, dado que las herramientas de análisis de datos pueden proporcionar a los educadores información valiosa sobre el progreso y las áreas de mejora de sus estudiantes. Siemens y Baker (2012) subrayan que el análisis de datos permite personalizar las estrategias de enseñanza y adaptar las lecciones a las necesidades específicas de cada estudiante. En la enseñanza de la gramática inglesa, esto podría manifestarse en la capacidad

de ajustar los ejercicios gramaticales o de asignar tareas de acuerdo con las dificultades que los datos revelan, promoviendo un aprendizaje más efectivo y dirigido. Este nivel de personalización, respaldado por la tecnología, asegura que cada estudiante reciba la atención y el apoyo necesarios para superar sus desafíos y avanzar en su dominio del idioma.

La Pedagogía de la Integración Tecnológica no solo optimiza el aprendizaje individual, sino que también facilita el aprendizaje colaborativo, lo cual es esencial en la adquisición de una lengua extranjera. Vygotsky (1978) ya había destacado la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, y hoy las tecnologías digitales han hecho posible que esta interacción ocurra de manera más fluida y global. Los estudiantes pueden utilizar herramientas como Google Docs o plataformas de aprendizaje colaborativo para trabajar juntos, compartir ideas y corregir sus errores de manera constructiva, lo cual enriquece la experiencia educativa y fomenta habilidades lingüísticas y sociales. En un entorno digital, las oportunidades para participar en discusiones en línea o para desarrollar proyectos colaborativos aumentan, lo que a su vez refuerza el uso práctico del inglés y permite aplicar las estructuras gramaticales en contextos reales.

El aprendizaje autónomo es otro aspecto vital que se ve potenciado por este enfoque pedagógico, dado que las tecnologías actuales proporcionan a los estudiantes una gran cantidad de recursos con los cuales pueden practicar y mejorar sus habilidades a su propio ritmo. Bandura (1997) destaca que la autoeficacia es crucial en el aprendizaje, y el acceso a plataformas como Quizlet permite que los estudiantes se responsabilicen de su progreso, a través del uso de tarjetas de estudio y ejercicios personalizados que refuerzan su comprensión gramatical. Este tipo de herramientas fomenta un aprendizaje independiente y continuo, y ayudan a los estudiantes a desarrollar habilidades de autorregulación que son esenciales para el dominio de una lengua extranjera.

Sin embargo, a pesar de las múltiples ventajas que ofrece la Pedagogía de la Integración Tecnológica, es fundamental abordar los desafíos inherentes a su implementación. Las brechas digitales, por ejemplo, representan un obstáculo considerable, ya que no todos los estudiantes tienen el mismo acceso a la tecnología ni las mismas oportunidades para aprovecharla.

Además, Darling-Hammond et al. (2020) señalan que el éxito de esta pedagogía depende en gran medida de la formación y preparación de los docentes, quienes deben estar capacitados para utilizar estas herramientas de manera efectiva y significativa. La falta de formación adecuada puede llevar a un uso superficial de la tecnología, que no logra transformar ni mejorar el proceso de enseñanza. Por esta razón, es crucial que las instituciones educativas inviertan en la formación continua de sus educadores y aseguren que estén equipados con las habilidades necesarias para integrar la tecnología de forma estratégica y pedagógicamente sólida.

En conclusión, la Pedagogía de la Integración Tecnológica ofrece un marco prometedor para transformar la enseñanza de la gramática inglesa, brinda a los estudiantes una experiencia educativa que no solo es más atractiva y personalizada, sino que también se adapta a las demandas de un mundo digital y globalizado. Este enfoque permite a los docentes diseñar actividades que aprovechen las fortalezas de la tecnología, desde la realidad aumentada hasta el análisis de datos, promoviendo tanto la comprensión gramatical como la aplicación práctica de las estructuras del idioma. La clave del éxito reside en una implementación cuidadosa y reflexiva, donde la tecnología se utilice no solo como un complemento, sino como un elemento integral del proceso educativo, capaz de redefinir y enriquecer la experiencia de aprendizaje. Al adoptar este enfoque, la educación se vuelve más inclusiva, colaborativa y significativa, y prepara a los estudiantes para ser comunicadores competentes y adaptables en un entorno global en constante cambio.

Aprendizaje de Lenguas y Tecnología

El enfoque del Aprendizaje de Lenguas y Tecnología representa una perspectiva innovadora y transformadora en la enseñanza de idiomas, haciendo énfasis en el papel fundamental que las herramientas digitales desempeñan en la adquisición de lenguas extranjeras. Esta visión ha sido ampliamente desarrollada por teóricos como Warschauer (2006) y Levy (1997), quienes destacan cómo la tecnología puede enriquecer las oportunidades de aprendizaje, haciendo que la enseñanza de lenguas sea más eficaz, interactiva y relevante para las necesidades de los estudiantes de hoy. Warschauer (2006)

resalta el impacto de la tecnología al proporcionar contextos auténticos y significativos para la práctica lingüística, mientras que Levy (1997) explora cómo las herramientas digitales no solo actúan como vehículos para la transmisión de contenido, sino que también facilitan el proceso de adquisición al crear entornos dinámicos e inmersivos que promueven la interacción activa.

El potencial transformador de la tecnología en la enseñanza de idiomas se manifiesta en varios aspectos esenciales. Uno de los más destacados es la posibilidad de crear experiencias de aprendizaje que sean simultáneamente significativas y auténticas. Las tecnologías digitales permiten que los estudiantes tengan acceso a una gran variedad de recursos lingüísticos en contextos reales, lo que no solo ayuda a mejorar su comprensión de la gramática y el vocabulario, sino que también los expone a la cultura y las formas de comunicación propias de los hablantes nativos. Por ejemplo, las plataformas de aprendizaje de idiomas como Rosetta Stone y Busuu han demostrado ser eficaces en la enseñanza de lenguas al ofrecer ejercicios interactivos que simulan situaciones de la vida cotidiana, con lo que ayudan a los estudiantes a aplicar sus conocimientos gramaticales de manera práctica y útil.

Levy (1997) plantea que las herramientas digitales pueden ser catalizadoras poderosas en el aprendizaje de idiomas, ya que proporcionan a los estudiantes entornos ricos en medios audiovisuales que favorecen el desarrollo de las habilidades lingüísticas de una manera que los métodos tradicionales no pueden lograr. Estas herramientas incluyen desde simulaciones y juegos educativos hasta aplicaciones móviles y plataformas de aprendizaje colaborativo, las cuales permiten a los estudiantes practicar y reforzar los conocimientos adquiridos. En este sentido, el uso de la tecnología no solo ayuda a transmitir las reglas gramaticales de forma más accesible, sino que también permite aplicar esos conocimientos de manera significativa en contextos comunicativos, un aspecto crucial en la enseñanza de una lengua extranjera.

Un factor clave en el éxito del Aprendizaje de Lenguas y Tecnología es la capacidad de las herramientas digitales para proporcionar retroalimentación inmediata y personalizada. La retroalimentación es un componente fundamental en la adquisición de una lengua, ya que ayuda a los estudiantes a

corregir errores y mejorar su desempeño de manera continua. Según Ellis (2009), la retroalimentación inmediata es más efectiva que la retroalimentación diferida, y las plataformas digitales permiten que esta se integre de manera fluida en la experiencia de aprendizaje. Aplicaciones como Grammarly y plataformas de aprendizaje en línea como Quizlet no solo corrigen errores gramaticales, sino que también explican las razones detrás de las correcciones, promoviendo una comprensión más profunda y consciente de las reglas gramaticales.

El enfoque del Aprendizaje de Lenguas y Tecnología también abarca la importancia de las experiencias multimedia en la enseñanza de idiomas. La integración de videos, audios, animaciones y gráficos interactivos puede facilitar la comprensión de conceptos gramaticales al hacerlos más visuales y accesibles. Mayer (2001) en su Teoría del Aprendizaje Multimedia argumenta que la combinación de elementos visuales y auditivos puede mejorar significativamente la retención y comprensión de la información, un principio que puede aplicarse eficazmente en la enseñanza de la gramática inglesa. Los recursos multimedia permiten que los estudiantes visualicen cómo funcionan las estructuras gramaticales en contexto y escuchen ejemplos de su uso correcto, lo cual es especialmente útil para los estudiantes que tienen dificultades para comprender las explicaciones gramaticales abstractas.

Además de mejorar la comprensión de las estructuras lingüísticas, la tecnología ha demostrado ser eficaz en fomentar la motivación y el compromiso de los estudiantes. La motivación es un factor crítico en el aprendizaje de una lengua extranjera, y el uso de herramientas tecnológicas puede hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo y estimulante. Dörnyei (2001) sostiene que la motivación es esencial para el éxito en la adquisición de un idioma, y las plataformas de aprendizaje gamificadas, como Duolingo, utilizan elementos de juego para mantener a los estudiantes interesados y comprometidos. Estas plataformas ofrecen desafíos, recompensas y un sentido de logro que fomenta la participación activa, lo cual es crucial para el aprendizaje continuo de una lengua extranjera.

El aprendizaje colaborativo es otra dimensión enriquecida por la tecnología en la enseñanza de idiomas. Las herramientas de comunicación en línea, como los foros, las redes sociales y las plataformas de videoconferencia,

permiten que los estudiantes interactúen con hablantes nativos y con otros estudiantes de todo el mundo y desarrollen no solo sus competencias lingüísticas, sino también su comprensión intercultural. Esta interacción auténtica y significativa ayuda a los estudiantes a practicar el idioma en situaciones reales y a desarrollar habilidades comunicativas que van más allá de la gramática y el vocabulario. Warschauer (1996) enfatiza la importancia del aprendizaje colaborativo y la construcción del conocimiento compartido en el contexto del aprendizaje de idiomas, al argumentar que la interacción en línea puede ser un poderoso motor para la adquisición del lenguaje.

Las tecnologías también han permitido el desarrollo de modelos pedagógicos híbridos que combinan el aprendizaje en línea con la enseñanza presencial. Este enfoque *blended learning* se ha convertido en una práctica común en la enseñanza de idiomas, y ofrece una flexibilidad que permite a los estudiantes practicar el idioma en cualquier momento y lugar, sin las restricciones de un entorno de aprendizaje físico. Según Graham (2006), el aprendizaje híbrido puede ser altamente eficaz, ya que combina lo mejor de ambos mundos: la interacción cara a cara con el profesor y los compañeros de clase, y las ventajas de la tecnología para el aprendizaje autónomo y personalizado.

En el contexto específico del fortalecimiento de las competencias gramaticales en inglés, las tecnologías digitales permiten una práctica constante y diversificada. Las plataformas como Edmodo y Moodle ofrecen a los docentes la posibilidad de diseñar lecciones y actividades interactivas que se adaptan a las necesidades individuales de sus estudiantes, lo que facilita la enseñanza diferenciada. Esta personalización es crucial en la enseñanza de la gramática, ya que los estudiantes a menudo tienen diferentes niveles de comprensión y áreas de dificultad. De esta manera, la tecnología permite que cada estudiante progrese a su propio ritmo, recibiendo el apoyo necesario en las áreas que lo requieran.

Sin embargo, no todos los desafíos se superan automáticamente con la incorporación de la tecnología. Es importante considerar las limitaciones y posibles obstáculos, como la brecha digital y la falta de acceso equitativo a los recursos tecnológicos. Además, el éxito del Aprendizaje de Lenguas y Tecnología depende en gran medida de la formación y disposición de los

docentes para utilizar estas herramientas de manera eficaz. Según Hubbard (2009), el uso efectivo de la tecnología en la enseñanza de idiomas requiere una formación docente continua, ya que los profesores deben estar preparados no solo para usar las herramientas digitales, sino también para integrarlas de manera coherente en su metodología pedagógica.

A pesar de estos desafíos, el potencial de la tecnología para revolucionar la enseñanza de idiomas es innegable. La posibilidad de acceder a recursos ilimitados, de recibir retroalimentación instantánea y de interactuar con personas de todo el mundo hace que el aprendizaje del idioma sea más relevante y aplicable en la vida real. La tecnología no es solo un recurso adicional en la enseñanza de idiomas, sino que se ha convertido en un elemento esencial que transforma las dinámicas del aprendizaje, promoviendo una experiencia más rica, personalizada y efectiva para los estudiantes.

En conclusión, el enfoque del Aprendizaje de Lenguas y Tecnología ofrece una perspectiva renovada y efectiva para el fortalecimiento de las competencias gramaticales en inglés. Al integrar herramientas digitales de manera estratégica, se crean entornos de aprendizaje más interactivos y auténticos que fomentan la comprensión, la práctica y la aplicación de las reglas gramaticales en contextos reales. Este enfoque no solo contribuye a un aprendizaje más dinámico y atractivo, sino que también prepara a los estudiantes para ser comunicadores efectivos y ciudadanos globales en un mundo cada vez más conectado. La sinergia entre la tecnología y la enseñanza de idiomas puede tener un impacto duradero, siempre y cuando se aborden los desafíos de manera consciente y se garantice un acceso equitativo y una formación docente adecuada.

Competencias Gramaticales y Enfoque Comunicativo

La perspectiva de Competencias Gramaticales y Enfoque Comunicativo ha revolucionado la enseñanza de idiomas al desafiar las metodologías tradicionales que abordan la gramática como un conjunto de reglas memorizadas y descontextualizadas, proponiendo en cambio un enfoque que la integra en contextos comunicativos auténticos y significativos. Esta visión, desarrollada por teóricos como Ellis (2006) y Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), se basa en la premisa de que el aprendizaje gramatical no debe ser un

fin en sí mismo, sino una herramienta para facilitar la comunicación efectiva y la expresión genuina. Ellis (2006) subraya que cuando los estudiantes practican la gramática en situaciones reales, no solo comprenden mejor las estructuras lingüísticas, sino que también mejoran su capacidad para utilizarlas de manera efectiva en la comunicación cotidiana. Este enfoque, por tanto, trasciende la enseñanza mecánica y fomenta un aprendizaje más profundo y duradero.

La gramática, desde esta perspectiva, se enseña y se aprende no como un conjunto de reglas abstractas, sino como un recurso que los hablantes utilizan para dar sentido a sus interacciones y mensajes en contextos sociales específicos. Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) explican que la gramática debe presentarse en situaciones cercanas a la vida real, donde los estudiantes puedan ver y practicar cómo se utilizan las estructuras gramaticales para lograr la comunicación. Este enfoque comunicativo también implica un cambio en el papel del docente, quien se convierte en un facilitador que guía a los estudiantes en el uso del idioma de manera práctica y contextualizada. Los ejercicios de gramática, en lugar de ser actividades aisladas, se convierten en oportunidades para que los estudiantes apliquen sus conocimientos en la creación de diálogos, redacción de textos auténticos y participación en simulaciones que reflejen situaciones de la vida cotidiana.

Un aspecto crucial de este enfoque es que la gramática no debe enseñarse de manera secuencial o fragmentada, sino de forma integrada y significativa. Según Krashen (1985), el aprendizaje de una lengua debe centrarse en la exposición comprensible y en el uso significativo del lenguaje. Esto significa que los estudiantes deben tener múltiples oportunidades de interactuar con el idioma en contextos ricos en significado, donde la gramática emerja naturalmente como parte de la comunicación. La idea es que, al practicar las estructuras gramaticales en contextos auténticos, los estudiantes internalicen las reglas de manera más efectiva y desarrollen un sentido intuitivo de la gramática que les permita comunicarse con fluidez y precisión.

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en este enfoque ha abierto nuevas posibilidades para el desarrollo de competencias gramaticales en inglés, especialmente para estudiantes de bachillerato. Las herramientas digitales pueden facilitar la creación de entornos interactivos y multimodales donde los estudiantes practiquen la gramática en

situaciones comunicativas reales. Plataformas como Google Meet, Zoom o Microsoft Teams permiten realizar actividades de conversación en tiempo real, donde los estudiantes deben aplicar sus conocimientos gramaticales en un contexto comunicativo auténtico, lo que refuerza su aprendizaje. Así mismo, las simulaciones digitales y los juegos de roles virtuales son recursos valiosos que permiten a los estudiantes participar en diálogos o situaciones simuladas, aplicar la gramática en contextos que reflejan la vida real y desarrollar así su capacidad para usar el idioma de manera efectiva.

Otra ventaja del uso de las TIC en este enfoque es la capacidad de personalizar y adaptar las actividades gramaticales a las necesidades individuales de los estudiantes. La enseñanza diferenciada es un componente esencial de un enfoque comunicativo centrado en el alumno, y la tecnología permite que esto se lleve a cabo de manera efectiva. Según Tomlinson (2013), la personalización del aprendizaje es clave para mantener el interés y la motivación de los estudiantes, y las herramientas digitales pueden ofrecer ejercicios gramaticales adaptados a diferentes niveles de habilidad, y brindar una experiencia de aprendizaje más centrada y efectiva. Los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo, recibir retroalimentación instantánea y ajustar sus actividades según su progreso, lo que favorece un aprendizaje más autónomo y autorregulado.

El uso de la tecnología también facilita la interacción y la colaboración entre los estudiantes, aspectos que son fundamentales en el enfoque comunicativo. La comunicación auténtica es un componente esencial del desarrollo de las competencias gramaticales, y las plataformas digitales permiten que los estudiantes trabajen en proyectos grupales, participen en foros de discusión y colaboren en la creación de textos o presentaciones en inglés. Esta colaboración no solo mejora sus habilidades lingüísticas, sino que también les permite desarrollar competencias interculturales, ya que pueden interactuar con hablantes de inglés de todo el mundo. Vygotsky (1978) destacaba la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, y las herramientas digitales han potenciado esta interacción al hacer posible la comunicación en tiempo real y sin barreras geográficas.

Además de las oportunidades de comunicación, las TIC también ofrecen una amplia gama de recursos multimedia que pueden hacer que la enseñanza

de la gramática sea más atractiva y accesible. Los videos explicativos, las infografías y las animaciones pueden ayudar a los estudiantes a visualizar conceptos gramaticales y facilitan su comprensión. Mayer (2001) en su Teoría del Aprendizaje Multimedia destaca que la combinación de elementos visuales y auditivos mejora la retención y el entendimiento de la información, un principio que se aplica eficazmente en la enseñanza de la gramática. Al ver ejemplos de estructuras gramaticales en acción y escuchar su uso correcto, los estudiantes pueden desarrollar una comprensión más intuitiva de las reglas gramaticales, lo que les permite aplicarlas de manera más natural y fluida.

Por otro lado, el enfoque comunicativo no solo se limita a la gramática, sino que también promueve el desarrollo de competencias lingüísticas integradas, como la comprensión auditiva, la expresión oral, la lectura y la escritura. Las actividades que combinan estas habilidades permiten que los estudiantes practiquen la gramática en un contexto holístico, donde el uso del lenguaje es significativo y relevante. Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999) argumentan que una enseñanza de la gramática que esté desvinculada de las demás habilidades lingüísticas es ineficaz, y que los estudiantes aprenden mejor cuando ven cómo la gramática se utiliza para comunicar significados en situaciones reales. Por ejemplo, una tarea de escritura que requiera el uso de estructuras gramaticales específicas no solo refuerza el conocimiento gramatical, sino que también desarrolla la capacidad de los estudiantes para expresar ideas de manera clara y coherente.

Sin embargo, es importante señalar que el enfoque comunicativo presenta algunos desafíos, especialmente cuando se trata de garantizar que los estudiantes comprendan las reglas gramaticales subyacentes y no solo las utilicen de manera superficial. Según Richards (2006), es necesario un equilibrio entre la enseñanza explícita de la gramática y las actividades comunicativas, de modo que los estudiantes no solo sean capaces de utilizar las estructuras de manera fluida, sino también de comprender las reglas que las gobiernan. Esto requiere que los docentes diseñen actividades que combinen la instrucción explícita con la práctica comunicativa para garantizar que los estudiantes desarrollen una comprensión sólida de la gramática y su uso práctico.

La perspectiva de Competencias Gramaticales y Enfoque Comunicativo ofrece un marco sólido y efectivo para la enseñanza de la gramática inglesa, destacando la importancia de practicar las estructuras gramaticales en contextos comunicativos auténticos y significativos. Este enfoque no solo mejora la comprensión gramatical, sino que también prepara a los estudiantes para utilizar el idioma de manera efectiva en situaciones reales, lo cual es esencial en un mundo cada vez más globalizado. La integración de herramientas tecnológicas en este enfoque amplifica las posibilidades de aprendizaje, ofreciendo entornos interactivos, actividades personalizadas y oportunidades de colaboración que enriquecen la experiencia educativa. Al adoptar esta visión, los docentes pueden crear un ambiente de aprendizaje dinámico y relevante que fomente tanto el dominio gramatical como el desarrollo de habilidades comunicativas sólidas y duraderas.

Referentes Teóricos

En el contexto educativo colombiano, el currículo nacional establece lineamientos claros para la enseñanza de lenguas extranjeras, destacando su importancia en el desarrollo de competencias globales. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2016) plantea que el aprendizaje del inglés debe promover la comunicación efectiva, la comprensión intercultural y la preparación para escenarios internacionales. Este enfoque se alinea con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que establece niveles de competencia lingüística progresivos, desde el A1 hasta el C2, y que orienta las políticas educativas colombianas hacia la formación integral de los estudiantes. Sin embargo, la implementación de estas políticas enfrenta desafíos relacionados con la equidad, el acceso a recursos y la formación docente (Cárdenas & Miranda, 2014).

La adquisición y desarrollo del lenguaje son procesos esenciales en la educación lingüística. Según Chomsky (1965), la capacidad para adquirir el lenguaje es innata y se activa a través de la exposición a estímulos lingüísticos del entorno. Este proceso, conocido como adquisición de la lengua materna, comienza desde el nacimiento y se consolida en los primeros años de vida. Bruner (1983) subraya el papel del entorno social y las interacciones en la

construcción del lenguaje; en este sentido, postula la necesidad de un sistema de apoyo familiar y escolar para favorecer el desarrollo lingüístico temprano. En este contexto, la lengua materna no solo es el medio principal de comunicación, sino también la base para adquirir otras lenguas.

La adquisición de una lengua extranjera, como el inglés, difiere significativamente de la lengua materna, ya que involucra procesos tanto conscientes como inconscientes. Krashen (1982) argumenta que este aprendizaje combina un enfoque basado en la instrucción formal con la exposición significativa al idioma, lo cual permite el desarrollo de competencias comunicativas. La hipótesis del input comprensible de Krashen destaca que el aprendizaje es más efectivo cuando los estudiantes reciben estímulos lingüísticos ligeramente por encima de su nivel actual, un aspecto clave en la planificación de estrategias pedagógicas. Además, Gardner (1985) señala que la motivación y las actitudes hacia la lengua meta son factores determinantes en el éxito de la adquisición.

En el marco del currículo colombiano, estas teorías refuerzan la necesidad de integrar metodologías activas y tecnologías innovadoras que permitan a los estudiantes desarrollar competencias lingüísticas en entornos diversos. La enseñanza del inglés debe ir más allá de la gramática y el vocabulario, promoviendo la práctica en contextos reales y la interacción significativa. Esto es especialmente relevante en entornos virtuales, donde las herramientas digitales pueden facilitar el aprendizaje autónomo y colaborativo, y como consecuencia de ello, se cierran las brechas existentes en la calidad de la educación entre contextos particulares de las instituciones educativas públicas y privadas.

Conceptos Básicos de las Teorías Sustantivas

La investigación se apoya en teorías que abordan el aprendizaje, la adquisición del lenguaje y la integración tecnológica. De la teoría constructivista de Piaget (1952), se deriva el concepto de asimilación, que refiere al proceso mediante el cual los estudiantes incorporan nueva información, como reglas gramaticales en inglés, a sus esquemas cognitivos existentes. Por ejemplo, un estudiante que ya conoce el presente simple puede asimilar el presente

perfecto al relacionarlo con acciones completadas en el pasado con relevancia actual. Complementariamente, la acomodación implica ajustar esos esquemas ante nueva información, como entender que el auxiliar “have” cambia según el sujeto. Estos procesos, mediados por la equilibración, permiten a los estudiantes construir conocimiento de manera activa, especialmente en entornos virtuales donde las actividades interactivas, como simulaciones de diálogos, facilitan la práctica contextualizada.

De la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), se extrae el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que describe el espacio donde los estudiantes pueden avanzar en su aprendizaje con el apoyo de un docente o herramientas tecnológicas. En el contexto de esta investigación, las plataformas virtuales actúan como mediadores, ofreciendo retroalimentación inmediata que guía a los estudiantes hacia un uso más preciso de estructuras gramaticales. Otro concepto clave es la mediación, donde el lenguaje y las TIC sirven como herramientas culturales que estructuran el pensamiento y la comunicación. Por ejemplo, una actividad en Google Meet donde los estudiantes debaten en inglés sobre un tema local, como el mercado de Sincelejo, fomenta la mediación al conectar el idioma con su realidad cultural.

La teoría de la adquisición de segundas lenguas de Krashen (1982) aporta el concepto de input comprensible, que subraya la necesidad de exponer a los estudiantes a lenguaje ligeramente por encima de su nivel actual para promover un aprendizaje significativo. En entornos virtuales, esto se logra mediante videos explicativos o ejercicios interactivos que presentan estructuras gramaticales en contextos auténticos, como escribir un correo electrónico formal. Además, la hipótesis afectiva de Krashen destaca cómo la motivación y la baja ansiedad son esenciales para el aprendizaje. Las TIC, al ofrecer entornos lúdicos como juegos gramaticales, reducen la presión y aumentan el compromiso, especialmente en contextos de bajos recursos donde la motivación puede ser un desafío.

Enfoque Comunicativo Funcional

El enfoque comunicativo funcional, fundamentado en autores como Hymes (1972), Richards (2006), y Celce-Murcia y Larsen-Freeman (1999), se

centra en desarrollar la competencia comunicativa, definida como la capacidad de usar el lenguaje de manera efectiva y apropiada en contextos sociales. Este concepto abarca no solo el dominio gramatical, sino también la competencia sociolingüística (adaptar el lenguaje al contexto), discursiva (organizar ideas coherentemente) y estratégica (solucionar problemas comunicativos). En el constructo teórico propuesto, las TIC facilitan esta competencia al permitir prácticas auténticas, como participar en foros virtuales donde los estudiantes de Sincelejo discuten temas globales y aplican estructuras gramaticales en un entorno significativo.

Un elemento didáctico clave de este enfoque es el carácter dialógico, que enfatiza la interacción como motor del aprendizaje. Inspirado en Vygotsky y en el concepto de andamiaje, el diálogo en el aula virtual promueve la co-construcción del conocimiento. Por ejemplo, una actividad en Zoom donde los estudiantes, en parejas, resuelven un caso práctico a partir del condicional (“If I were...”) no solo refuerza la gramática, sino que fomenta la negociación de significados y el pensamiento crítico. Este carácter dialógico se potencia en entornos virtuales, donde las herramientas colaborativas, como Google Docs, permiten a los estudiantes coeditar textos en inglés, recibiendo retroalimentación en tiempo real de sus pares y del docente. Este proceso refleja la interacción auténtica propuesta por Krashen, donde el lenguaje se usa para propósitos reales, no solo como ejercicio académico.

Otro elemento didáctico es la enseñanza contextualizada, que vincula las estructuras gramaticales con situaciones de la vida real. En el constructo propuesto, las TIC permiten diseñar actividades que simulen contextos relevantes para los estudiantes, como redactar una publicación en redes sociales en inglés sobre un evento local. Esta práctica no solo refuerza el uso correcto de tiempos verbales, sino que también desarrolla la competencia discursiva al requerir coherencia y claridad. La personalización, apoyada en herramientas TIC como plataformas adaptativas (e.g., Duolingo), asegura que las actividades se ajusten al nivel de cada estudiante, promoviendo un aprendizaje diferenciado que responde a las necesidades de la comunidad educativa de Sincelejo.

Estos conceptos y elementos didácticos son los cimientos del constructo teórico integral que esta investigación propone. La integración de TIC en el

enfoque comunicativo funcional permite que los estudiantes no solo memoricen reglas gramaticales, sino que las apliquen en contextos dialógicos y auténticos, y superen las limitaciones de recursos en Sincelejo. Por ejemplo, una plataforma de bajo costo como Edmodo puede hospedar foros donde los estudiantes practiquen el uso de conectores lógicos en ensayos cortos, recibiendo retroalimentación inmediata que actúa como andamiaje dentro de su ZDP. Este enfoque no solo mejora las competencias gramaticales, sino que también fomenta la autonomía y la motivación, alineándose con los propósitos de la línea de investigación de desarrollar competencias comunicativas y analíticas en contextos educativos vulnerables.

El carácter dialógico del constructo, potenciado por las TIC, asegura que el aprendizaje sea un proceso activo y colaborativo, donde los estudiantes y docentes co-construyen significados. Al priorizar la interacción y la contextualización, el constructo trasciende los enfoques tradicionales, ofreciendo una vía práctica para transformar la enseñanza del inglés en entornos de bajos recursos, con un impacto potencial en la equidad educativa y la preparación para un mundo globalizado.

Currículo Colombiano para la Enseñanza del Inglés

En Colombia, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se encuentra orientada por diversas políticas curriculares promovidas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, las cuales buscan fortalecer las competencias comunicativas de los estudiantes y responder a las exigencias de un contexto globalizado. Entre estos lineamientos se destacan los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés (MEN, 2006), documento que establece los niveles de desempeño esperados para los estudiantes en cada etapa escolar, tomando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Dichos estándares promueven el desarrollo equilibrado de las habilidades de escucha, habla, lectura y escritura, dando prioridad al uso funcional y comunicativo del idioma en contextos reales.

De igual manera, el currículo colombiano incorpora los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el área de inglés, los cuales orientan los

aprendizajes estructurantes que los estudiantes deben alcanzar en cada grado escolar. Estos aprendizajes buscan garantizar procesos progresivos y coherentes en la adquisición del idioma, favoreciendo el fortalecimiento de competencias lingüísticas y comunicativas desde la educación básica hasta la media. En este sentido, el currículo plantea que la enseñanza del inglés no debe limitarse a la memorización de estructuras gramaticales aisladas, sino que debe promover experiencias significativas de interacción y producción lingüística contextualizada.

Asimismo, el Programa Nacional de Bilingüismo y las políticas “Colombia Very Well” y “Colombia Bilingüe” han impulsado la integración de metodologías activas y recursos tecnológicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés. Estas iniciativas reconocen la importancia de incorporar las TIC como herramientas mediadoras para fortalecer las competencias comunicativas, fomentar el aprendizaje autónomo y ampliar las oportunidades de acceso al conocimiento en contextos educativos diversos. Sin embargo, múltiples investigaciones evidencian que persisten desafíos relacionados con la formación docente, el acceso a infraestructura tecnológica y las desigualdades entre instituciones educativas urbanas y rurales, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

En consecuencia, el currículo colombiano actual propone una enseñanza del inglés centrada en el estudiante, donde la interacción, la contextualización y el uso pedagógico de las tecnologías adquieren un papel fundamental. Esto resulta coherente con la presente investigación, ya que el fortalecimiento de las competencias gramaticales mediante herramientas TIC responde a las orientaciones curriculares nacionales que buscan promover aprendizajes significativos, competencias comunicativas y una formación integral acorde con las demandas del siglo XXI.

MOMENTO III.

METODOLOGÍA

Este tercer momento se describe el paradigma y el enfoque adoptados, los métodos seleccionados, así como el contexto, la población y las herramientas empleadas para la recolección y análisis de la información. De manera específica, este momento busca articular cómo las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica, metodológica y teleológica de la investigación convergen para abordar de forma integral el fenómeno educativo estudiado, justifican las decisiones metodológicas y aseguran la coherencia entre los objetivos del estudio y su diseño investigativo. Este marco metodológico permite una comprensión profunda del uso de los entornos virtuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, así como la interpretación de los significados, experiencias y procesos que emergen en torno al desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes.

Por consiguiente, el desarrollo de la pentadimensionalidad en esta investigación permite articular diversas perspectivas filosóficas y metodológicas para comprender y abordar de manera integral el fenómeno educativo estudiado.

Desde la dimensión ontológica, la investigación se fundamenta en la concepción de la realidad como una construcción social e intersubjetiva. De acuerdo con Berger y Luckmann (2003), la realidad social es producto de los significados que los individuos construyen y comparten en sus interacciones cotidianas. En este sentido, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en entornos virtuales se entienden como fenómenos contruidos por las experiencias, percepciones y prácticas de docentes y estudiantes. La realidad investigada no es única ni objetiva, sino múltiple y contextual, configurada por las interpretaciones que los actores educativos elaboran dentro de sus contextos institucionales y socioculturales.

Desde la dimensión epistemológica, la investigación se sustenta en la hermenéutica filosófica de Gadamer (1998), quien plantea que el conocimiento emerge de los procesos de comprensión e interpretación de la experiencia humana. Bajo esta perspectiva, el conocimiento sobre la enseñanza del inglés en entornos virtuales se construye a partir del diálogo entre las vivencias de los

participantes y la interpretación realizada por el investigador. Así, el acto de conocer trasciende la observación externa para convertirse en un proceso de comprensión profunda de los significados atribuidos por los actores educativos a sus prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje.

En relación con la dimensión axiológica, la investigación encuentra fundamento en Freire (2005), quien concibe la educación como una práctica ética basada en el respeto, el diálogo y la dignidad humana. Desde esta perspectiva, el estudio promueve valores como la inclusión, la equidad, la participación y el reconocimiento de la diversidad cultural. Estos principios orientan tanto la interacción con los participantes como la interpretación de sus experiencias y garantizan una investigación comprometida con el respeto por las voces y realidades de la comunidad educativa involucrada.

La dimensión metodológica se sustenta en los planteamientos de Martínez (2007), quien señala que la fenomenología busca comprender el significado de las experiencias vividas por las personas. En coherencia con este enfoque, la investigación adopta una orientación fenomenológica-hermenéutica que permite interpretar las experiencias y percepciones de docentes y estudiantes respecto al uso de entornos virtuales para la enseñanza del inglés. La metodología privilegia la comprensión de los significados contruidos por los participantes dentro de sus contextos particulares, favoreciendo una aproximación profunda y contextualizada al fenómeno estudiado.

Finalmente, la dimensión teleológica se fundamenta en los aportes de Ricoeur (2006), quien sostiene que la interpretación tiene como finalidad ampliar la comprensión de la realidad humana y generar nuevas posibilidades de acción. En este sentido, la investigación busca trascender la descripción de las experiencias para construir un constructo teórico que contribuya a comprender y orientar los procesos de enseñanza del inglés en entornos virtuales. Su propósito es aportar conocimiento relevante para la transformación de las prácticas pedagógicas y el fortalecimiento de los procesos educativos en contextos colombianos.

Paradigma y enfoque

La presente investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, el cual parte del supuesto de que la realidad social no existe como una entidad objetiva e independiente de los sujetos, sino que es construida mediante las experiencias, interacciones y significados que las personas elaboran en contextos específicos. Este paradigma se orienta a comprender los fenómenos humanos desde la perspectiva de quienes los experimentan, reconociendo la existencia de múltiples realidades construidas socialmente y mediadas por factores históricos, culturales y educativos (Schwandt, 2014). En el ámbito educativo, el paradigma interpretativo permite comprender cómo docentes y estudiantes atribuyen significado a sus prácticas pedagógicas y experiencias de aprendizaje, puesto que sitúa la investigación en función de las dinámicas y contingencias socioculturales del contexto en el que estas se desarrollan.

Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediado por entornos virtuales se conciben como procesos sociales y culturales cargados de significados que emergen de las interacciones entre estudiantes, docentes, recursos tecnológicos y condiciones institucionales. Más que identificar relaciones causales o medir variables, el interés investigativo se centra en comprender cómo los actores educativos interpretan sus experiencias, construyen conocimientos y resignifican las oportunidades y limitaciones que ofrecen los entornos virtuales para el aprendizaje del idioma.

En coherencia con el paradigma interpretativo, la investigación adopta un enfoque cualitativo con orientación fenomenológica-hermenéutica. La fenomenología permite aproximarse a las experiencias vividas por los participantes, a través de la manera en que perciben, sienten y comprenden los fenómenos que forman parte de su realidad educativa (Martínez, 2007). Por su parte, la hermenéutica aporta los fundamentos para interpretar los significados presentes en los discursos, narrativas y prácticas de los actores, comprendiendo cada experiencia desde su contexto histórico, cultural y social (Gadamer, 1999). La articulación de ambos enfoques posibilita una comprensión profunda de las vivencias asociadas a la enseñanza y aprendizaje del inglés en escenarios virtuales.

Complementariamente, la investigación se apoya en la perspectiva constructivista del aprendizaje, la cual sostiene que el conocimiento se

construye activamente mediante la interacción entre los sujetos y su entorno. Desde esta postura, los estudiantes no son receptores pasivos de información, sino participantes activos en la construcción de significados a partir de sus experiencias, conocimientos previos e interacciones sociales (Vygotsky, 1978; Bruner, 1997). Esta visión resulta especialmente pertinente para comprender los procesos de aprendizaje desarrollados en entornos virtuales, donde la mediación tecnológica favorece nuevas formas de interacción y construcción colaborativa del conocimiento.

Metodológicamente, el enfoque cualitativo permite explorar en profundidad las percepciones, experiencias y significados atribuidos por los participantes al fenómeno estudiado. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa constituye un campo interpretativo que busca comprender los fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven, con lo cual se prioriza la riqueza contextual y la profundidad analítica sobre la generalización estadística. En consecuencia, el estudio emplea técnicas como entrevistas a profundidad con el propósito de acceder a las experiencias y significados construidos por los actores educativos involucrados.

Este enfoque resulta especialmente pertinente en el contexto colombiano, donde factores como la diversidad cultural, las condiciones socioeconómicas y las brechas de acceso tecnológico influyen significativamente en las experiencias educativas. Comprender cómo docentes y estudiantes interpretan y utilizan los entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje del inglés permite generar conocimiento contextualizado y relevante para la realidad educativa nacional. Como señala Stake (2005), la investigación cualitativa favorece la comprensión profunda de fenómenos particulares y la generación de aprendizajes transferibles a contextos con características similares.

En consecuencia, la investigación busca comprender las prácticas, experiencias y significados que emergen en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en entornos virtuales. Su propósito no es verificar hipótesis ni establecer generalizaciones universales, sino construir una comprensión profunda del fenómeno desde la perspectiva de los actores educativos. A partir de esta comprensión, se aspira a formular un constructo teórico que contribuya al fortalecimiento de las prácticas

pedagógicas y a la generación de orientaciones contextualizadas para la enseñanza del inglés en instituciones educativas colombianas.

De esta manera, el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo fenomenológico-hermenéutico constituyen la base epistemológica y metodológica de la investigación. Ambos permiten reconocer que el conocimiento se construye mediante procesos de interpretación y comprensión de la experiencia humana, y dando valor a la diversidad de perspectivas y la riqueza contextual de las realidades educativas estudiadas.

Método

La presente investigación se orienta metodológicamente desde el método fenomenológico-hermenéutico fundamentado principalmente en los planteamientos de Heidegger (1927), en coherencia con el paradigma interpretativo y el enfoque cualitativo interpretativo-constructivista. Este método resulta pertinente para comprender los significados que docentes y estudiantes construyen en torno a sus experiencias de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediadas por entornos virtuales. Desde esta perspectiva, la realidad no se entiende como un fenómeno objetivo y externo, sino como una experiencia vivida e interpretada por los sujetos en su relación cotidiana con el mundo.

La fenomenología hermenéutica de Heidegger se centra en el análisis del ser-en-el-mundo (Dasein), entendiendo que las personas construyen sentidos a partir de su existencia situada y de las experiencias que viven dentro de un contexto específico. En el ámbito educativo, esto implica reconocer que el aprendizaje del inglés no se limita únicamente a la adquisición de contenidos gramaticales o competencias lingüísticas, sino que constituye una experiencia humana atravesada por emociones, interacciones, prácticas culturales, motivaciones y condiciones sociales. Por ello, el interés de la investigación radica en comprender cómo los actores educativos interpretan y resignifican el uso de los entornos virtuales en sus procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde la perspectiva heideggeriana, la comprensión es una condición propia de la existencia humana. Todo sujeto interpreta el mundo desde su experiencia previa y desde las relaciones que establece con su entorno. En

consecuencia, la investigación asume que las experiencias de docentes y estudiantes no pueden analizarse de manera fragmentada ni aislada, sino como construcciones de sentido vinculadas a sus contextos escolares, tecnológicos y socioculturales. Así, el proceso investigativo se desarrolla como un ejercicio interpretativo en el que el investigador dialoga constantemente con los relatos de los participantes para comprender los significados presentes en sus experiencias.

En términos metodológicos, el método fenomenológico-hermenéutico se implementa mediante un diseño flexible y abierto que favorece la emergencia de sentidos y significados construidos por los participantes. Para ello, se emplean entrevistas en profundidad dirigidas a docentes y estudiantes, las cuales permiten aproximarse a la experiencia vivida de los actores educativos y comprender cómo interpretan el uso de las TIC en sus prácticas cotidianas.

El proceso de análisis se desarrolla mediante codificación temática y categorización inductiva, identificando unidades de significado y patrones emergentes en los discursos de los participantes. No obstante, la interpretación no se limitará a la descripción de categorías, sino que busca comprender los sentidos profundos que subyacen en las experiencias narradas. Desde Heidegger, interpretar implica revelar significados presentes en la existencia de los sujetos, permitiendo comprender cómo construyen su relación con el aprendizaje del inglés y con los entornos virtuales que median dicho proceso.

De igual manera, este método favorece una comprensión crítica y reflexiva de la praxis educativa, ya que permite reconocer las tensiones, limitaciones y posibilidades que emergen en la integración de las TIC dentro de contextos escolares específicos. La investigación no busca producir generalizaciones estadísticas, sino construir un conocimiento situado que permita comprender la realidad educativa desde las voces y experiencias de quienes la viven cotidianamente.

Fases del Método Fenomenológico-Hermenéutico

El desarrollo del método fenomenológico-hermenéutico en la presente investigación se estructura en una serie de fases interrelacionadas que permiten comprender e interpretar las experiencias vividas por docentes y estudiantes en torno a la enseñanza y aprendizaje del inglés mediado por

entornos virtuales. Estas fases no deben entenderse como momentos rígidos o lineales, sino como un proceso dinámico y reflexivo en permanente construcción, coherente con los planteamientos de Heidegger (1927), quien concibe la comprensión como una experiencia interpretativa vinculada a la existencia y al contexto de los sujetos.

Fase de acercamiento al fenómeno y sensibilización: La primera fase corresponde al acercamiento inicial al fenómeno investigado y a la sensibilización con los participantes. En esta etapa, el investigador establece un proceso de interacción con los actores educativos con el propósito de generar confianza, apertura y disposición para participar en la investigación. Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica, esta fase es fundamental porque permite reconocer a los participantes como sujetos portadores de experiencias y significados construidos desde su cotidianidad.

Asimismo, durante esta etapa se realiza la contextualización del estudio dentro de la institución educativa, explicando los objetivos, alcances y propósitos de la investigación. Heidegger plantea que toda comprensión surge desde el “ser-en-el-mundo”, es decir, desde la relación que las personas establecen con su entorno y sus experiencias vividas. Por ello, este acercamiento inicial no se limita a aspectos formales o administrativos, sino que implica comprender el contexto sociocultural, educativo y tecnológico donde emergen las experiencias relacionadas con el aprendizaje del inglés y el uso de las TIC.

De igual manera, esta fase permite identificar las dinámicas institucionales, las percepciones iniciales de docentes y estudiantes frente a los entornos virtuales y las condiciones particulares que configuran el fenómeno investigado. Esto favorece una aproximación más humana y contextualizada al objeto de estudio, respetando la singularidad de cada experiencia.

Fase de búsqueda de la información a partir de las experiencias vividas: Esta fase se orienta a la búsqueda y comprensión de la información que emerge de las experiencias vividas por los informantes clave en relación con la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales. En correspondencia con el método fenomenológico-hermenéutico asumido, el interés no se limita a recopilar respuestas o registrar acontecimientos, sino que procura aproximarse a las

experiencias, percepciones y significados construidos por docentes y estudiantes en torno al fenómeno estudiado. Para ello, se emplean la entrevista a profundidad como vía de aproximación a las narrativas, prácticas y sentidos expresados por los participantes.

Este tipo de entrevista permite generar un espacio dialógico en el que docentes y estudiantes expresan sus experiencias, percepciones y significados relacionados con el aprendizaje del inglés, las prácticas pedagógicas y la mediación de los entornos virtuales. De esta manera, es posible acceder a distintas manifestaciones de la experiencia vivida y proporcionar los referentes necesarios para avanzar posteriormente hacia su organización, reducción fenomenológica e interpretación hermenéutica.

Fase de organización y reducción fenomenológica de la información: La tercera fase corresponde a la organización, sistematización y reducción fenomenológica de la información obtenida durante el trabajo de campo. En esta etapa, el investigador realiza una lectura profunda y reflexiva de las entrevistas, con el propósito de identificar unidades de significado relacionadas con el fenómeno estudiado.

La reducción fenomenológica implica centrar la atención en las experiencias narradas por los participantes y procura comprender cómo se manifiestan los significados dentro de sus vivencias cotidianas. Aunque Heidegger se distancia parcialmente de la reducción trascendental planteada por Husserl, mantiene la necesidad de aproximarse al fenómeno desde la comprensión de la existencia humana y de los sentidos construidos en el mundo vivido.

Durante esta fase se desarrolla un proceso de codificación temática y categorización inductiva, en el que se identifican patrones recurrentes, tensiones, percepciones y elementos significativos en los discursos de docentes y estudiantes. La finalidad no es fragmentar la realidad en variables aisladas, sino organizar la información de manera que permita comprender integralmente las experiencias relacionadas con el aprendizaje del inglés en entornos virtuales.

Asimismo, esta etapa favorece la construcción progresiva de categorías emergentes que surgen directamente de las voces de los participantes y no de esquemas predeterminados. Esto garantiza coherencia con el enfoque

interpretativo y con la naturaleza flexible del método fenomenológico-hermenéutico.

Fase de interpretación hermenéutica: La cuarta fase corresponde al proceso de interpretación hermenéutica de los hallazgos. Esta etapa constituye el núcleo central del método fenomenológico-hermenéutico, ya que busca comprender los significados profundos presentes en las experiencias narradas por los participantes.

Desde la perspectiva de Heidegger, interpretar implica evidenciar sentidos presentes en la existencia humana. Por ello, el investigador establece un diálogo constante entre los relatos de los participantes, el contexto educativo y los referentes teóricos de la investigación. Este proceso interpretativo permite comprender cómo docentes y estudiantes resignifican el aprendizaje del inglés y el uso de las TIC dentro de sus realidades escolares.

La interpretación hermenéutica no se limita a describir opiniones o experiencias, sino que pretende construir comprensiones más amplias sobre las dinámicas pedagógicas, tecnológicas y sociales que atraviesan el fenómeno investigado. En este sentido, el análisis busca identificar cómo los participantes perciben las oportunidades, dificultades y transformaciones que emergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por entornos virtuales.

Además, esta fase permite articular los hallazgos empíricos con los referentes teóricos relacionados con el constructivismo, la adquisición de lenguas extranjeras, el enfoque comunicativo funcional y la integración de las TIC, con lo que se genera una comprensión integral y contextualizada del fenómeno estudiado.

Fase de construcción del relato comprensivo y del constructo teórico: La fase final consiste en la elaboración del relato comprensivo y en la construcción del constructo teórico derivado de la interpretación de las experiencias vividas. En esta etapa, el investigador integra las categorías emergentes, los hallazgos interpretativos y los aportes teóricos en una narrativa coherente que permita explicar el fenómeno investigado desde una perspectiva contextual y significativa.

El relato comprensivo constituye una reconstrucción interpretativa de las experiencias de docentes y estudiantes, respetando la singularidad de sus vivencias. Más que presentar resultados fragmentados, esta fase busca

mostrar cómo se articulan los distintos significados construidos por los participantes en torno a la enseñanza y aprendizaje del inglés mediado por las TIC.

Finalmente, a partir de este proceso se construirá un constructo teórico que integre las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y comunicativas identificadas en la investigación. Dicho constructo pretende ofrecer orientaciones comprensivas y contextualizadas para fortalecer las competencias gramaticales y comunicativas en inglés mediante el uso de herramientas TIC en contextos educativos con características similares.

Escenario de estudio

En este apartado se describe la población, la muestra y los informantes claves seleccionados para la investigación, junto con los criterios de inclusión y exclusión que guiaron su elección. Este diseño garantiza que los datos recolectados sean representativos y relevantes para alcanzar los objetivos del estudio.

En este sentido, la presente investigación se lleva a cabo en la Institución Educativa San José, ubicada en la ciudad de Sincelejo, en el departamento de Sucre, Colombia. Esta institución es de carácter oficial y atiende a estudiantes de estratos socioeconómicos 1 y 2, lo cual refleja un contexto de vulnerabilidad económica. En términos de población estudiantil, la institución cuenta con un gran número de estudiantes en la educación secundaria, quienes asisten a clases en horarios establecidos de manera convencional. La mayoría de los estudiantes provienen de familias de bajos ingresos y enfrentan desafíos económicos que impactan su proceso de aprendizaje, incluyendo el acceso limitado a recursos tecnológicos y a entornos de aprendizaje fuera del contexto escolar.

En cuanto a la infraestructura, la Institución Educativa San José dispone de un número limitado de recursos tecnológicos, lo que representa un desafío importante para el desarrollo de competencias en el uso de herramientas digitales. Las aulas están equipadas principalmente con pizarras tradicionales, y solo algunas cuentan con proyectores. La institución cuenta con una sala de informática compartida por toda la comunidad estudiantil, la cual incluye

computadores de escritorio de modelos variados, algunos con limitaciones en cuanto a velocidad y funcionalidad. Además, el acceso a internet en la institución es restringido y se prioriza su uso para actividades esenciales y en áreas específicas, lo que limita la disponibilidad para actividades de enseñanza digital continuada.

La institución ofrece programas de formación orientados a la educación básica y media, atendiendo los grados desde preescolar hasta el último año de bachillerato. A pesar de las limitaciones en infraestructura tecnológica, los docentes de la institución han desarrollado habilidades en el uso de metodologías adaptativas que maximizan los recursos disponibles. Esto incluye la integración de actividades de aprendizaje cooperativo y el uso de métodos pedagógicos innovadores que buscan aprovechar al máximo los recursos limitados y motivar a los estudiantes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

La Institución Educativa San José se ubica en una zona que refleja las condiciones típicas de una comunidad de estratos 1 y 2 en Colombia, donde las familias suelen tener acceso limitado a servicios y recursos educativos complementarios. La mayoría de los hogares no cuentan con dispositivos tecnológicos propios ni acceso a internet de alta velocidad, lo que reduce las oportunidades de los estudiantes para acceder a plataformas de aprendizaje fuera del horario escolar. Esta situación refuerza el papel de la institución como el principal espacio de acceso a la educación tecnológica y lingüística para estos jóvenes.

En este contexto, el escenario de estudio representa un entorno con desafíos importantes para la implementación de estrategias basadas en tecnología, lo cual subraya la necesidad de un constructo teórico flexible y adaptado a las limitaciones de recursos. Estos elementos de contexto serán fundamentales para analizar el impacto de la implementación del constructo propuesto en el desarrollo de competencias en inglés como lengua extranjera entre los estudiantes de bachillerato.

A partir de la caracterización del escenario de estudio, es esencial identificar la población y la muestra que participarán en la investigación, tomando en consideración que estas constituyen los actores principales cuyas

dinámicas, características y experiencias permitirán evaluar el impacto del constructo teórico integral en el contexto analizado.

Informantes claves

Los informantes clave incluyen 2 docentes de inglés y 2 estudiantes del grado 8°, seleccionados estratégicamente para aportar perspectivas cualitativas valiosas sobre el fenómeno investigado. Este grupo es elegido con base en criterios de inclusión que aseguren su experiencia y relevancia en el contexto educativo.

Criterios de selección de los docentes

- Experiencia mínima de 3 años en la enseñanza del inglés en instituciones de carácter oficial.
- Participación activa en programas educativos que involucren entornos virtuales o herramientas TIC.
- Disponibilidad para participar en entrevistas a profundidad y compartir sus experiencias sobre el constructo teórico propuesto.

Criterios de selección de los estudiantes

- Pertenecer al grupo 8°1 y tener un desempeño académico representativo (niveles promedio o destacados en la asignatura de inglés).
- Disponibilidad para participar en entrevistas y compartir sus percepciones sobre las actividades en entornos virtuales.
- Compromiso demostrado con las actividades curriculares y extracurriculares de la asignatura.

Técnicas e instrumentos de investigación

Para garantizar una comprensión profunda del fenómeno investigado, la investigación se apoya en técnicas e instrumentos cualitativos coherentes con el método fenomenológico-hermenéutico asumido. Su selección responde al

interés de aproximarse a las experiencias vividas y comprender los significados que docentes y estudiantes construyen en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales. En este sentido, las fuentes primarias de información corresponden a dos docentes de inglés y dos estudiantes de grado octavo seleccionados de acuerdo con los criterios previamente establecidos.

Como técnica principal se emplea la entrevista a profundidad, debido a que permite establecer un diálogo abierto y reflexivo mediante el cual los informantes expresan ampliamente sus experiencias, percepciones, emociones, interpretaciones y significados respecto a la enseñanza y el aprendizaje del inglés en entornos virtuales. En correspondencia con la perspectiva fenomenológico-hermenéutica, la entrevista no se concibe como una secuencia rígida de preguntas destinada únicamente a obtener respuestas, sino como un encuentro dialógico que posibilita profundizar progresivamente en la experiencia vivida. El instrumento corresponde a un guion orientador de entrevista a profundidad, conformado por preguntas abiertas y flexibles que permiten introducir interrogantes complementarios de acuerdo con los sentidos que emergen durante la conversación.

Así mismo, esta técnica permite aproximarse al fenómeno desde diferentes fuentes y expresiones de la experiencia educativa, posibilitando comprender los significados construidos por los participantes, con lo que se favorece la contrastación y se fortalece la profundidad interpretativa y la coherencia del proceso fenomenológico-hermenéutico.

Análisis e interpretación de la información

El análisis e interpretación de la información se desarrolla desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica propuesta por Martínez Miguélez (2007), cuyos fundamentos se encuentran en la fenomenología de Husserl y en la hermenéutica fenomenológica de Heidegger. Desde esta orientación metodológica, el interés de la investigación no se centra en explicar relaciones causales ni en verificar hipótesis, sino en comprender e interpretar los significados construidos por los participantes en torno a sus experiencias

relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje del inglés mediado por entornos virtuales.

De acuerdo con Martínez Miguélez (2007), el análisis cualitativo constituye un proceso progresivo de comprensión e interpretación que permite acceder a la esencia del fenómeno estudiado a partir de las experiencias y significados expresados por los participantes. En este sentido, el análisis se desarrolla mediante las fases de categorización, estructuración, contrastación, triangulación y teorización, las cuales permiten avanzar desde la organización inicial de la información hasta la construcción del constructo teórico emergente.

La primera fase corresponde a la categorización. En esta etapa se realizó la revisión detallada de la información obtenida mediante entrevistas a profundidad. Los discursos y narrativas de los participantes fueron examinados cuidadosamente con el propósito de identificar unidades temáticas de significado relacionadas con las experiencias, percepciones y prácticas vinculadas al uso de entornos virtuales para la enseñanza y el aprendizaje del inglés. Las categorías emergieron inductivamente de los datos, respetan los significados expresados por los participantes y procuran mantener la fidelidad al contexto en el que fueron producidos.

Posteriormente se desarrolla la fase de estructuración, orientada a establecer relaciones entre las categorías identificadas. Este proceso permite organizar los significados emergentes en estructuras comprensivas más amplias, a partir del establecimiento de conexiones, convergencias y tensiones presentes en las experiencias de docentes y estudiantes. La estructuración favoreció la comprensión integral del fenómeno al posibilitar la identificación de patrones interpretativos relacionados con las prácticas pedagógicas, el uso de recursos tecnológicos, las experiencias de aprendizaje y las condiciones contextuales que incidían en dichos procesos.

La tercera fase correspondió a la contrastación. Durante este momento, las categorías y estructuras emergentes fueron confrontadas con los referentes teóricos y conceptuales que sustentaron la investigación. Este proceso permitió establecer puntos de encuentro, complementariedad o divergencia entre los hallazgos obtenidos y los planteamientos teóricos relacionados con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el uso educativo de las tecnologías y los procesos de aprendizaje mediados por entornos virtuales. La

contrastación contribuyó a fortalecer la consistencia interpretativa de los resultados y a ampliar la comprensión del fenómeno estudiado.

Seguidamente se realizó la triangulación de la información. Esta fase permitió integrar y contrastar los datos provenientes de las diferentes entrevistas a profundidad que se aplicaron. Asimismo, se consideraron las distintas perspectivas aportadas por docentes y estudiantes, favoreciendo una comprensión más amplia y profunda de la realidad investigada. La triangulación fortaleció la credibilidad de los hallazgos al permitir la verificación y complementariedad de los significados emergentes desde diversas fuentes y perspectivas.

Finalmente, se desarrolló la fase de teorización, considerada por Martínez Miguélez (2007) como el momento de mayor nivel interpretativo dentro del proceso investigativo. En esta etapa se integraron las categorías, relaciones, contrastaciones y hallazgos obtenidos durante el análisis para construir una comprensión teórica del fenómeno estudiado. La teorización permitió trascender la descripción de experiencias particulares y avanzar hacia la formulación de un constructo teórico orientado a comprender y fortalecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediante el uso de entornos virtuales.

Este proceso analítico se desarrolló de manera reflexiva, sistemática y hermenéutica, reconociendo que la comprensión surge del diálogo permanente entre las experiencias de los participantes, el contexto educativo y la interpretación del investigador. En consecuencia, los hallazgos obtenidos no se limitaron a describir prácticas o percepciones, sino que permitieron comprender los significados que docentes y estudiantes atribuyen a sus experiencias educativas y construir una propuesta teórica contextualizada que responda a las necesidades y particularidades del escenario investigado.

Criterios de rigor en la investigación cualitativa

Siguiendo los aportes de Lincoln y Guba (1985), se consideran cuatro ejes fundamentales que aseguran la solidez de los hallazgos: credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Estos criterios permiten garantizar que la investigación no solo sea consistente y coherente, sino que

refleje de manera fiel la realidad y los significados construidos por los participantes en torno al uso de entornos virtuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

La credibilidad se relaciona con la confianza que se puede depositar en los resultados obtenidos y asegura que las interpretaciones del investigador reflejen las experiencias de los participantes y no prejuicios personales. Para fortalecerla, en este estudio se aplicarán entrevistas, la revisión por pares de los hallazgos parciales, y la devolución de resultados a los participantes para verificar que las interpretaciones sean coherentes con sus experiencias. Así mismo, se fomentará una relación de confianza con los docentes y estudiantes, de modo que las narrativas emergentes sean auténticas y reflejen la riqueza del contexto.

La transferibilidad se refiere al grado en que los hallazgos pueden ser aplicados o comprendidos en otros contextos educativos similares. Para garantizarla, la investigación ofrecerá descripciones densas y detalladas del contexto institucional, de los participantes y de las dinámicas observadas, permitiendo que otros investigadores o docentes interesados puedan valorar la aplicabilidad de los resultados a sus propios entornos. Este énfasis en la descripción detallada busca generar un conocimiento situado, pero con potencial de ser adaptado a contextos educativos con características semejantes.

Por último, la confirmabilidad garantiza que los resultados de la investigación emergen de los datos y no de los sesgos o supuestos del investigador. En este sentido, se implementará un proceso de auditoría de datos, que consistirá en mantener un archivo organizado y disponible de las fuentes primarias y de los análisis intermedios, lo cual permitirá que otros investigadores puedan rastrear la lógica seguida en el estudio. Adicionalmente, se incorporará una reflexividad constante, en la que el investigador documentará en la bitácora personal sus percepciones, decisiones y posibles sesgos, con el fin de someterlos a revisión crítica durante el análisis.

De forma general, los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad constituyen la base para asegurar el rigor de esta investigación. La aplicación de estas estrategias permite que los resultados sean confiables en términos cualitativos, reflejen fielmente las

experiencias de los participantes y ofrezcan aportes significativos al campo de la enseñanza del inglés mediada por entornos virtuales en contextos educativos vulnerables.

Etapas de la investigación

La investigación se desarrollada bajo el método fenomenológico-hermenéutico y se estructura en cinco etapas principales. Estas etapas orientan de manera ordenada y coherente la comprensión de los significados que docentes y estudiantes atribuyen al uso de entornos virtuales en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, con lo que se asegura que el proceso responda a los propósitos planteados.

1. Planeación y preparación del estudio: En esta primera etapa se lleva a cabo la revisión y análisis de literatura pertinente sobre enseñanza de lenguas, entornos virtuales y teorías pedagógicas asociadas, con el fin de delimitar los referentes conceptuales y metodológicos de la investigación. A la par, se diseñan los instrumentos cualitativos de recolección de información, principalmente las guías de entrevistas a profundidad. Esta preparación incluye la validación de los instrumentos por parte de expertos en enseñanza de lenguas y en investigación cualitativa, asegurando la coherencia entre los propósitos de la investigación y las preguntas que orientarán la indagación. Así mismo, se gestionan los permisos institucionales y se establecen acuerdos éticos con los participantes para garantizar la confidencialidad y el respeto por sus aportes.

2. Recolección inicial de información (fase diagnóstica): En esta fase se inicia el trabajo de campo con la aplicación de entrevistas a profundidad a docentes de inglés, con el fin de explorar las percepciones y experiencias iniciales sobre el uso de entornos virtuales. Este proceso permite establecer las características de las prácticas pedagógicas, las interacciones y el uso de recursos tecnológicos. La triangulación entre estas técnicas permite configurar un panorama denso y contextualizado de la situación de partida, en el que se identifican tanto fortalezas como limitaciones en la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la institución.

3. Diseño del constructo teórico: Con base en los hallazgos preliminares, se construye el modelo teórico que orienta la integración de las TIC en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Esta etapa implica no solo el diseño del constructo en sí mismo, sino también su aplicación práctica a través de experiencias piloto con los docentes y estudiantes participantes. El proceso se documenta mediante notas reflexivas y narrativas de los propios actores, lo que permite capturar la manera en que las herramientas tecnológicas son percibidas, apropiadas y adaptadas a un contexto de recursos limitados. De acuerdo con Stake (1995), en el estudio de caso cualitativo la implementación constituye una oportunidad para describir y comprender el fenómeno, más que para medir resultados.

4. Análisis e interpretación de la información: Finalmente, los datos cualitativos se someten a un proceso de análisis fenomenológico-hermenéutico siguiendo las etapas propuestas por Martínez Miguélez (2007): categorización, estructuración, contrastación, triangulación y teorización. La categorización permite identificar temas emergentes a partir de las entrevistas; la estructuración organiza las categorías en un esquema interpretativo coherente; la contrastación compara percepciones entre docentes y estudiantes; y la triangulación integra las diversas fuentes de información, fortaleciendo la credibilidad de los hallazgos. En la teorización, los resultados se relacionan con marcos conceptuales de enseñanza de lenguas y de integración de TIC, generando un constructo que responde al contexto particular de la institución, pero que también puede aportar elementos valiosos a la discusión académica más amplia sobre enseñanza del inglés en entornos virtuales.

5. Reflexión y socialización del constructo: Una vez diseñado el constructo, se plantea el desarrollo de un proceso de reflexión y socialización del mismo con los docentes participantes, estudiantes y directivos de la institución. Esta etapa permite establecer la opinión de cada uno de los participantes sobre el producto que se genera en el proceso investigativo, recogen sus inquietudes y se explican de manera argumentada para incentivar la implementación del constructo en la institución, de manera que se pueda poner a prueba y mejorar sistemáticamente. Así mismo, la reflexión final brinda a los actores participantes una voz y experiencia como fuente de conocimiento y transformación pedagógica.

En síntesis, estas cinco etapas permiten que la investigación avance de manera coherente desde la planeación hasta la teorización, a través de la promoción de la voz de los actores educativos para ofrecer una comprensión situada, profunda y transformadora del fenómeno estudiado.

MOMENTO IV

HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Proceso de categorización

A continuación, se realiza la exposición e interpretación de los hallazgos emergentes de la investigación, derivados del proceso de recolección, análisis y comprensión de la información obtenida en el escenario de estudio. En este capítulo se presentan los resultados contruidos a partir de las voces, experiencias y significados atribuidos por los informantes, en relación con la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera mediada por entornos virtuales.

Este momento se fundamenta metodológicamente en lo establecido en el Momento III, donde se definió el abordaje cualitativo desde el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico. En coherencia con ello, los hallazgos no se conciben como verdades objetivas o generalizables, sino como comprensiones interpretativas que emergen del diálogo entre el discurso de los participantes, el marco teórico referencial y la reflexividad de la investigadora.

Siguiendo la propuesta metodológica de Martínez Miguélez (2007), el proceso de análisis se desarrolló mediante las fases de categorización, estructuración, contrastación, triangulación y teorización. Estas etapas permiten organizar, interpretar y comprender los significados presentes en las experiencias narradas por los participantes, así como establecer relaciones entre los hallazgos empíricos y los referentes teóricos que sustentan la investigación. Como resultado de este proceso, se construyó una comprensión integral del fenómeno estudiado y se avanzó hacia la formulación de un constructo teórico orientado a fortalecer la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediada por entornos virtuales en el contexto educativo investigado.

Procedimiento para el análisis de la información

El proceso analítico se desarrolla siguiendo un procedimiento sistemático y riguroso, orientado a la comprensión profunda de los significados

construidos por los informantes en torno al fenómeno estudiado. Inicialmente, se realiza la transcripción literal de las entrevistas a profundidad.

Posteriormente, se lleva a cabo una lectura comprensiva y reiterativa de las transcripciones, lo que permite identificar unidades de significado relevantes.

A partir de este ejercicio interpretativo, se procede con la codificación temática y se articulan categorías deductivas derivadas del marco teórico con categorías emergentes surgidas de los relatos de los participantes. Este proceso favorece la organización, comparación y contrastación de la información, permitiendo develar regularidades, tensiones y convergencias en las experiencias de docentes y estudiantes.

La interpretación de los hallazgos se apoya en la triangulación de técnicas e informantes, así como en el diálogo permanente con los referentes teóricos, con lo que se garantiza el rigor cualitativo del estudio y fortaleciendo la credibilidad, coherencia y profundidad analítica de los resultados obtenidos.

Descripción de los informantes

Con el propósito de preservar los principios éticos de confidencialidad y anonimato, los informantes participantes en la investigación fueron identificados mediante códigos alfanuméricos. Los docentes fueron denominados como Docente 1 (D1A), Docente 2 (D2A).

D1A es Tecnóloga en Traducción y Turismo, Licenciada en Educación con énfasis en Inglés, Especialista en Pedagogía de la Recreación, se caracteriza por su compromiso y responsabilidad al realizar su labor diaria, cuenta con 26 años de experiencia trabajando en los diferentes niveles dando como resultados significativamente positivos en la prueba ICFES.

Por otra parte, D2A es Licenciada en Lenguas Modernas, Magister en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, es una docente que cuenta con 26 años de experiencia en los cuales cada año innova para mejorar su labor pedagógica elevando los niveles del inglés en cada una de las competencias.

Una vez caracterizados los informantes y organizadas las narrativas obtenidas mediante entrevistas a profundidad, se procedió al desarrollo del proceso analítico orientado a la construcción de categorías emergentes. Este

proceso se desarrolló siguiendo la propuesta metodológica de Martínez (2007), en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico asumido en la investigación. En este sentido, el análisis se estructuró a partir de un proceso progresivo que comprende las fases de categorización, estructuración, contrastación o triangulación y teorización, orientadas a la comprensión profunda de los significados construidos por los informantes.

En un primer momento, se llevó a cabo la categorización, mediante la cual se realizó la transcripción literal de las entrevistas y su posterior lectura comprensiva, reiterativa y reflexiva. Este ejercicio permitió identificar unidades de significado presentes en los discursos de los participantes, las cuales fueron agrupadas atendiendo a su sentido y relevancia en relación con el fenómeno estudiado: la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediada por entornos virtuales. En esta fase, las categorías no fueron impuestas a priori, sino que emergieron progresivamente del análisis interpretativo de las narrativas.

Posteriormente, se desarrolla la fase de estructuración, en la cual las categorías iniciales se organizan en estructuras de sentido más amplias, se establecen relaciones entre ellas y se configuran núcleos comprensivos que permitieron trascender la descripción fragmentada de la información. Este proceso implica un ejercicio de interpretación en el que se articularon las dimensiones analíticas del estudio —proceso de enseñanza-aprendizaje, práctica pedagógica, entornos virtuales y dimensión sociocultural— con las experiencias y significados expresados por los informantes.

En un tercer momento, se realiza la contrastación o triangulación, mediante la cual se confrontan los hallazgos obtenidos a partir de las diferentes técnicas de recolección de información y de los distintos informantes participantes en el estudio. Así mismo, se establece un diálogo entre los resultados emergentes y los referentes teóricos que sustentan la investigación, lo que permite validar, complementar y enriquecer la interpretación de los datos, fortaleciendo el rigor y la credibilidad del proceso analítico.

Finalmente, se avanza hacia la teorización, entendida como el proceso de construcción de interpretaciones de mayor nivel de abstracción, en el que las categorías emergentes se consolidan como comprensiones integradoras del

fenómeno estudiado. En esta fase, los hallazgos no se presentan como generalizaciones, sino como construcciones interpretativas que dan cuenta de los significados atribuidos por los docentes y estudiantes a la enseñanza y aprendizaje del inglés en contextos mediados por tecnología.

De esta manera, la construcción categorial se configura como un proceso progresivo de abstracción interpretativa, orientado a comprender cómo los entornos virtuales median el aprendizaje del inglés y cómo dicho proceso se ve condicionado por factores pedagógicos, tecnológicos e institucionales.

Tabla 1.

Matriz 1 D1A

DIMENSIONES	NARRATIVA
Proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés Práctica Pedagógica Entornos virtuales	Entrevistadora: Muy buenos días. En este momento me encuentro con la profesora D1A, docente de la Institución Educativa San José, quien tiene a cargo los grupos de la media académica. Y bueno, nos encontramos aquí reunidos para desarrollar la entrevista. Primeramente, agradecerle mucho por aceptar esta invitación. Y bueno, como habíamos dicho, vamos a desarrollar una entrevista que tiene como propósito general comprender todas las prácticas, las percepciones y los significados que los docentes atribuyen al proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en entornos virtuales o mediados por la tecnología, que es el eje principal de mi tesis doctoral. Buenos días, profe D1A, ¿cómo está? D1A: Muy buenos días, profe Lorena. Para mí es muy grato estar aquí con usted en esta entrevista, por decir, en este diálogo constructivo. Es de mucha importancia la temática en cuanto al aprendizaje del inglés apoyado en entornos virtuales y todas estas estrategias. Y de verdad que es de mucho placer para mí ayudarlo en este trabajo. Entrevistadora: Bueno, profe D1A, muchísimas gracias. Vamos a empezar con la primera pregunta, que dice: ¿Cómo describiría su experiencia general en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en esta institución? Cabe resaltar que la profe D1A tiene muchísimos años de estar acá en esta institución y obviamente tiene todo el campo para responder con toda propiedad cualquier tipo de pregunta de la que vamos a desarrollar a continuación. D1A: <u>Bueno, esta experiencia para mí durante todos estos años ha sido un camino de aprendizajes, de conocimientos, de retos. Y realmente, cada año logro meterme más en esta situación de aprendizaje de la mejor manera, porque me va enseñando y me va permitiendo avanzar en todos los procesos. Cada vez me siento más comprometida con sacar adelante el aprendizaje de la lengua por parte de los chicos.</u> De verdad ha sido muy, muy significativo todo este tiempo que he practicado la enseñanza del inglés. Entrevistadora: Qué bien, D1A, y usted sabe que uno va aprendiendo cada día más en todo este camino. Va uno leyendo, consultando, para ir mejorando su actuar diario en esta labor. Bien,

	¿qué metodologías o enfoques utiliza con mayor frecuencia en sus clases? D1A: <u>Me gusta mucho apoyarme en el enfoque comunicativo funcional, en el cual, de acuerdo al contexto, el estudiante puede recrear o presentar una comunicación o interacción de manera oral o escrita en un contexto determinado. De igual manera, me gusta mucho la metodología activa, donde el estudiante se sienta participativo, que tenga un aprendizaje significativo que le sirva de verdad en su vida cotidiana.</u> También es importante el uso de estas metodologías activas y participativas para que el estudiante se interese más en el aprendizaje del inglés. Entrevistadora: Qué bien que el estudiante siempre esté atento a cualquier tipo de pregunta o actividades que usted desarrolla durante su momento pedagógico. ¿Qué considera más efectivo, D1A, para que los estudiantes comprendan y utilicen el idioma? D1A: <u>Bueno, lo más efectivo es que ellos entren en contacto con la lengua, que interactúen a partir de situaciones reales de comunicación, que no se sientan alejados del inglés en su contexto inmediato.</u> Esto les permite comunicarse y estar siempre en acción con la lengua. Entrevistadora: ¿Cómo planifica las clases cuando emplea recursos digitales o virtuales? D1A: Bueno, primero que todo, tengo en cuenta el objetivo: lo que pretendo hacer con los muchachos, que adquieran un vocabulario. Luego voy a la parte de contenidos, de saberes. Busco información en la web, me apoyo de herramientas digitales, páginas, toda esa serie de ayudas y recursos que tenemos disponibles. También escojo las que son de mayor interés para los estudiantes, para que ellos se sientan a gusto en este aprendizaje. Entrevistadora: Sí, exactamente. Uno tiene que tener muy en cuenta la parte del interés, la edad... Bueno, usted está ya en la media, pero es muy importante identificar y seleccionar ese tipo de herramientas para que el estudiante se sienta mucho más cómodo y pueda fluir mucho más en todo este proceso. ¿De qué manera, D1A, evalúa el progreso o desempeño de los estudiantes en inglés? D1A: <u>Yo diría que la evaluación se hace en cada clase: continua y permanente. En la participación de ellos, en la forma en que uno determina cómo han avanzado, las dificultades que presentan al momento de expresarse o comprender una idea. Entonces yo diría que es permanente. Se evalúa el proceso a través de diferentes herramientas, como los quiz, la parte oral, presentaciones orales, conversaciones... Es muy integral la evaluación que hacemos desde el área.</u> Entrevistadora: Así es, porque la evaluación debe ser permanente y continua para que nosotros como docentes podamos ver el progreso, las dificultades y las destrezas que ellos van adquiriendo a medida que avanzamos. ¿Qué desafíos ha identificado en sus prácticas pedagógicas? D1A: Un gran desafío, diría yo, es cambiar la estructura mental, el paradigma de muchos estudiantes que no les interesa para nada aprender inglés. Ellos, por ejemplo, dicen: “¿Para qué van a estudiar inglés si no van a viajar?” o “¿Para qué van a estudiar inglés si ni
--	---

	siquiera saben hablar bien su lengua?”. <u>Entonces ese es un gran desafío, porque nos toca meterlos en este proceso a través de la motivación y presentarles estrategias que les permitan cambiar esa mentalidad.</u> Eso ha sido un gran desafío y se ha asumido de gran manera. Entrevistadora: Así es, ese es como la parte general en todos nuestros estudiantes. ¿Qué papel desempeñan, D1A, las tecnologías o entornos virtuales en sus clases de inglés? D1A: <u>Estas metodologías con entornos virtuales, este apoyo de tecnologías, son fundamentales para mí. Yo me apoyo mucho en el proceso porque, como estamos trabajando con estudiantes tecnológicos, por decirlo así, ellos han nacido en este mundo de tecnología.</u> Nosotros aterrizamos a este mundo y nos toca meternos en el cuento. Entonces, para mí, son fundamentales en el trabajo que realizamos. Entrevistadora: Qué bueno es aprovechar y sacarle provecho a todas esas experiencias que ellos también tienen con todos esos dispositivos. Pero, D1A, ¿qué plataformas, herramientas o recursos tecnológicos emplea habitualmente? Por ejemplo: Zoom, EducaPlay, YouTube o WhatsApp. ¿Cuál de ellas utiliza o emplea diariamente en sus clases? D1A: Generalmente, de acuerdo a las habilidades que se vayan a desarrollar, hago uso de las aplicaciones. YouTube lo utilizo mucho para videos tutoriales, para conversaciones en video, para música. Me gusta mucho enseñarles canciones con música que a ellos les interesa y que les genera agrado. <u>También usamos otras herramientas, por ejemplo, si quiero enseñarles o practicar vocabulario, utilizamos EducaPlay para trabajar actividades.</u> Me gusta mucho una herramienta que tengo en la que creo mis propios juegos de palabras, y a ellos les gusta porque es como una especie de competencia. De igual manera, también en WhatsApp tengo un grupo exclusivo para el trabajo de inglés, donde les comparto videos, TikToks de pronunciación, cosas agradables que a ellos les interesan. Los TikToks también los uso para la parte de fonética. Me gusta mucho enseñar fonética a través de eso que ellos utilizan diariamente, y los atrapa porque son cosas cortas. Hoy en día los estudiantes no requieren actividades extensas, más bien cortas, y con eso aprenden. Entrevistadora: Excelente. ¿Cómo selecciona y adapta estos recursos a sus objetivos de clase? D1A: Sí, como te dije anteriormente, de acuerdo a las habilidades. Si voy a trabajar listening, entonces me voy exactamente a YouTube o a algunas páginas que trabajan esto. También me gusta mucho el portal del British Council; allí uno trabaja por habilidades. Entonces, de acuerdo a la habilidad, si es Reading comprehension, voy a esa página y me apoyo en las lecturas. <u>De acuerdo a la habilidad, selecciono la herramienta con la que me voy a apoyar.</u> Entrevistadora: D1A, ¿qué ventajas observa en la enseñanza mediada por tecnología? D1A: La interacción permanente con los estudiantes, el interés que ellos despiertan en esto. Y se facilita mucho. Como te digo, ellos están metidos en la tecnología y uno los capta a través de estas estrategias. Entonces, pienso que es fundamental este apoyo de la tecnología en la enseñanza del inglés.
--	--

	Entrevistadora: Bueno, y en todas estas utilizaciones de plataformas y recursos tecnológicos, ¿qué dificultades o limitaciones ha enfrentado? Quizás conectividad, recursos, dominio técnico, o si ha enfrentado algún tipo de apoyo institucional. D1A: <u>Entre las limitaciones podríamos considerar la falta de espacios, de recursos físicos. Son muy reducidos. Por ejemplo, tenemos solamente una sala AFT y un laboratorio de inglés, pero es compartido. Entonces allí tenemos el recurso, pero no está 100 % disponible. La conectividad también a veces falla, no es muy óptima.</u> Así que esas serían las limitaciones. En cuanto al apoyo institucional, yo pienso que sí ha estado allí, pero se requiere mayor esfuerzo para mejorar estos procesos. Entrevistadora: OK. ¿Qué tipo de formación o acompañamiento considera usted necesario para aprovechar mejor los entornos virtuales? D1A: Es muy importante que estemos permanentemente en capacitaciones, en aprendizajes autónomos con relación a las inteligencias artificiales, porque los muchachos hoy en día se apoyan mucho en estos recursos y nosotros no podemos quedarnos atrás. Entonces, yo diría que es un tema importante: la inteligencia artificial para el trabajo del inglés en el aula. Entrevistadora: Bien. ¿Cómo percibe la motivación de sus estudiantes hacia el aprendizaje del inglés? D1A: Los chicos, yo siento que con todas estas estrategias que uno aplica, se sienten motivados. <u>Generalmente les gusta la clase de inglés porque es un área con mucho dinamismo.</u> Entonces pienso que el uso de todo esto, que es variado, no monótono, les gusta. Yo siento receptividad por parte de ellos y motivación; disfrutaban mucho la clase. Entrevistadora: Así es. Porque usted emplea ese tipo de herramientas tecnológicas, y eso es lo que está ahora en tendencia. Ellos se sienten muy identificados, muy cómodos, porque a través de algo que les gusta, pueden aprender. ¿Qué actitudes observan los estudiantes durante las clases virtuales o tecnológicas y qué factores considera usted que influyen positivamente en su interés? D1A: Como te digo, la atención que genera. Ellos son muy audiovisuales, se capta enseguida su atención. A veces algo negativo es que se dispersan porque tienen atención muy corta. Pero mientras uno esté en actividad, con estas herramientas ellos se mantienen motivados. Depende de uno que interactúen activamente. Entrevistadora: Bueno, quizá eso hace parte de la respuesta a la siguiente pregunta, que es: ¿Cuáles tienden a desmotivarlos o a generar desinterés y qué estrategias ha implementado para mantener la motivación? D1A: <u>Cuando se les presentan lecturas muy largas y uno no busca la forma de que entiendan, que busquen palabras clave, que recrean la lectura de alguna manera... Si uno presenta el texto así, todo plano, normalito, ellos se desinteresan, porque no les interesa leer textos largos. Pero si uno lo recrea, le pone creatividad, les propone concursos, preguntas activas... ellos interactúan con mayor motivación.</u> Entrevistadora: D1A, de toda esa colección de experiencias que usted tiene a lo largo de su camino como docente de inglés, ¿podría
--	---

	mencionar alguna experiencia en la que haya notado un cambio significativo en la participación de los estudiantes? D1A: Bueno, me voy a una muy reciente, en este grado 11. Eso fue en el tercer periodo. La guía tenía que ver con living in a natural world. Ellos hablaban mucho de las emociones que sentían por la naturaleza, por el mundo que los rodeaba. <u>Trabajamos mucho la parte emocional. Había una actividad en la cual debían escoger un tema para hacer una presentación oral muy corta, a través de videos o canciones, de la manera más creativa.</u> Me pareció muy bien porque todos los estudiantes participaron, incluso aquellos que tenían dificultades se motivaron, porque eran temas muy interesantes. Por ejemplo, debían hacer la descripción de un tatuaje que tuvieran, o de una cicatriz: describirla, como sucedió, cómo se sintieron en ese momento. Otra actividad era describir su mascota, hablar sobre ella, o sobre un personaje favorito, o alguien especial que extrañaban. <u>También hicimos descripción de fotografías. Siento que esa actividad fue muy significativa. Ellos se conectaron mucho y me permitió que todos participaran.</u> Entrevistadora: Excelente, excelente. Hablemos ahora, D1A, de la dimensión sociocultural. Todos sabemos que nuestra institución está ubicada en la parte sur de nuestra ciudad, Sincelejo, y que ellos vienen de estrato socioeconómico 1 y 2. ¿De qué manera cree que el contexto sociocultural de los estudiantes influye en el aprendizaje del inglés? D1A: <u>El contexto sociocultural define mucho. Tiene mucho que ver con este proceso. El apoyo que ellos tienen para continuar su aprendizaje. No quiere decir que sea una limitante, porque podemos recordar estudiantes que, a pesar del contexto, han avanzado mucho.</u> Pero no podemos negar que el apoyo del contexto sociocultural es fundamental. Por ejemplo, muchos estudiantes en colegios privados cuentan con todas las tecnologías al alcance. Tienen herramientas, contacto con el exterior, pueden tomar cursos adicionales que les permiten avanzar. Sin embargo, acá, aunque no tenemos esas ayudas, hay estudiantes que sí pueden avanzar. Pero otros viven en condiciones muy pobres; no tienen ayudas tecnológicas en casa, y eso limita el aprendizaje. Entonces, yo diría que sí influye mucho el contexto sociocultural en el aprendizaje del inglés y en cómo los estudiantes pueden avanzar. Entrevistadora: Bien, D1A. Su respuesta ha dado indicio a las preguntas que siguen: el tipo de apoyo que reciben los estudiantes en sus hogares y si existen condiciones tecnológicas o económicas que faciliten o limiten el aprendizaje. Muchos de nuestros estudiantes solo tienen en sus casas un televisor o un celular, pero ese celular se lo lleva el papá para el trabajo. Entonces sí se siente un limitante en el uso de la tecnología, aunque, como usted dijo, eso no impide totalmente el avance, porque acá en el colegio intentamos que ellos vivan esas experiencias. Bien, ¿cómo adapta sus estrategias a la realidad de los estudiantes? Y si ha percibido diferencias en el desempeño o actitudes según el contexto. D1A: De acuerdo a la realidad del grupo y la edad, uno adapta las estrategias. Si estoy trabajando con adolescentes de grados 10 y 11, tengo que irme por ese lado: por los gustos de ellos, para que estén
--	--

	más motivados y el aprendizaje sea significativo. En grados inferiores, como sexto o séptimo, uno tiene que ser más activo y adoptar estrategias de acuerdo a su realidad. <u>En la parte sociocultural, uno trata de ampliar sus horizontes. Hay estudiantes que no conocen el exterior. Entonces, a través de videos o textos, uno les enseña que el inglés no es solo para el aula, sino que también les servirá en su proyección a otros mundos.</u> Entrevistadora: Muy bien. ¿Qué papel piensa usted que tiene la institución en la reducción de estas brechas? D1A: <u>La institución tiene gran relevancia, porque debe permitir que se haga efectivo el uso de recursos: la dotación de recursos físicos y tecnológicos, capacitaciones docentes para mejorar estos procesos, y presentar otras opciones a los estudiantes a través de cursos o convenios con universidades.</u> Como ellos tienen poco apoyo en casa, la institución es la que ayuda a disminuir esta brecha. Entrevistadora: Excelente. Gracias a Dios hoy día contamos con instituciones que se han vinculado a esta para ayudarla a salir adelante. Bien, ¿qué considera que debería cambiar o fortalecerse en la enseñanza del inglés para hacerla más significativa y efectiva? Y, D1A, ya estamos cerrando nuestra entrevista... ¿Qué le gustaría agregar? Algún comentario o reflexión sobre este tema tan importante hoy día, que año tras año ha tomado más relevancia. Antes el inglés era casi una asignatura optativa, pero hoy sentimos que es una necesidad por toda la tecnología, los recursos, los dispositivos... Entonces, ¿qué considera usted que deberíamos fortalecer para que la enseñanza del inglés sea más efectiva en el diario D1A? D1A: <u>Lo importante es fortalecer y actualizarlos. El docente debe estar actualizado</u>, por ejemplo, en el manejo de inteligencias artificiales, que nos está absorbiendo. Hay que estar listos para enfrentar este desafío. No solo escuchar que existen herramientas para listening o speaking, sino conocerlas y prepararse. No basta con saber que existen: hay que prepararse y estar actualizados para que los estudiantes reciban un aprendizaje más activo y significativo. Y bueno, puedo agregarle una frase que hace parte de nuestro lema, pero le voy a cambiar una palabra: “Mientras tú vivas, aprendas, juegues, enseñes con amor, con dedicación y ames todo lo que haces, te va a ir bien.” Learn and enjoy teaching English. Ese es nuestro lema, y estamos dispuestos a seguir fortaleciéndolo para que la enseñanza del inglés sea de mucho provecho para nuestra comunidad educativa. Muchas gracias. Entrevistadora: Muchas gracias, D1A. De verdad creo que no me equivoqué en pedirle que hiciera parte de este proceso y de mi tesis doctoral. Su experiencia habla por sí sola. Su forma de trabajo es realmente significativa para los estudiantes, y estoy segura de que ellos nunca van a olvidar todas esas enseñanzas que usted les ha impartido. Usted se ha capacitado para que ellos se sientan cómodos en esta parte tecnológica, que es la tendencia hoy día en cualquier edad. Nosotros debemos sacar provecho de esos recursos para que ellos aprendan. Muchísimas gracias por aceptar esta invitación. Fue muy gratificante y de mucho aprendizaje escuchar sus experiencias. Con esto terminamos la entrevista, y bueno... a seguir adelante con todo este proceso tan lindo, de mucho aprendizaje diario, porque cada
--	---

	vez que utilizamos un recurso tecnológico estamos aprendiendo cosas nuevas en inglés. Hoy todo está en inglés, prácticamente en todos los dispositivos.
--	---

Una vez realizada la transcripción literal de la entrevista correspondiente a la informante D1A, se procedió al análisis de la información siguiendo la lógica propuesta por Martínez (2007), en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico asumido en la investigación. En este sentido, se desarrolló inicialmente un proceso de categorización, a partir de la lectura comprensiva, reiterativa y reflexiva del discurso, lo que permitió identificar unidades de significado relevantes vinculadas al fenómeno de estudio. Estas unidades fueron agrupadas progresivamente en subcategorías emergentes, atendiendo a su sentido y pertinencia. Posteriormente, se avanza hacia la estructuración de la información, se organizaron dichas subcategorías en dimensiones analíticas que posibilitan una comprensión más amplia e integrada de la experiencia pedagógica narrada por la informante. Este proceso constituye la base para la interpretación posterior y la construcción de categorías de mayor nivel de abstracción.

A partir del proceso inicial de categorización de la información proporcionada por el informante D1A, se procede a organizar los significados identificados mediante una matriz de análisis que permite avanzar hacia una comprensión más integrada de su discurso. En ella se articulan las unidades de significado derivadas de la entrevista con los códigos y categorías construidos durante el proceso interpretativo, haciendo visibles las relaciones existentes entre las experiencias narradas y los sentidos atribuidos al fenómeno estudiado. La Tabla 2 presenta esta organización analítica y constituye un paso previo para la posterior estructuración de las categorías primarias correspondientes a este informante.

Tabla 2.

Matriz de Análisis D1A

DIMENSIONES	UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUBCATEGORÍAS
Proceso de enseñanza–	“Ha sido un camino de aprendizajes, de conocimientos, de retos... cada año logro	• Compromiso docente con el proceso de enseñanza–aprendizaje

aprendizaje del idioma inglés	meterme más en esta situación de aprendizaje... me siento más comprometida con sacar adelante el aprendizaje de la lengua por parte de los chicos.”	• Construcción progresiva de la experiencia pedagógica
	“Lo más efectivo es que ellos entren en contacto con la lengua, que interactúen a partir de situaciones reales de comunicación.”	• Interacción con la lengua en situaciones reales • Uso funcional del idioma en contextos significativos
	“La evaluación se hace en cada clase: continua y permanente... es muy integral la evaluación que hacemos desde el área.”	• Evaluación formativa y continua • Seguimiento integral del aprendizaje
Práctica pedagógica	“Me gusta mucho apoyarme en el enfoque comunicativo funcional... y la metodología activa, donde el estudiante se sienta participativo.”	• Enfoque comunicativo funcional • Metodologías activas y participativas
	“Cada vez me siento más comprometida... nos toca meterlos en este proceso a través de la motivación.”	• Rol mediador del docente • Motivación como estrategia pedagógica
	“Cuando se les presentan lecturas muy largas... se desinteresan. Pero si uno lo recrea, le pone creatividad...”	• Adaptación didáctica de contenidos • Creatividad pedagógica como estrategia motivacional
	“Trabajamos mucho la parte emocional... hablar de una cicatriz, una mascota, alguien especial...”	• Integración de la dimensión socioemocional • Aprendizaje significativo desde la experiencia personal
	“El contexto sociocultural define mucho... hay estudiantes sin ayudas tecnológicas en casa.”	• Incidencia del contexto sociocultural en el aprendizaje • Condicionamientos del acceso a recursos educativos
	“Uno adapta las estrategias a la realidad del grupo... ampliar horizontes.”	• Adaptación pedagógica al contexto • Escuela como mediadora de oportunidades
	“La institución debe permitir el uso de recursos, capacitaciones, convenios.”	• Rol institucional en el fortalecimiento pedagógico • Apoyo institucional al proceso educativo
Entornos virtuales	“Estas metodologías con entornos virtuales... son fundamentales para mí... ellos han nacido en este mundo de tecnología.”	• Centralidad de los entornos virtuales • Reconocimiento del estudiante como sujeto digital
	“Uso YouTube, EducaPlay, WhatsApp... TikToks para fonética... actividades cortas.”	• Uso pedagógico de herramientas digitales • Microcontenidos y aprendizaje dinámico
	“Selecciono la herramienta de acuerdo a la habilidad: listening, reading...”	• Intencionalidad pedagógica en la selección tecnológica

	• Articulación herramienta–habilidad lingüística
“Las limitaciones: conectividad, pocos espacios... el apoyo institucional ha estado, pero se requiere mayor esfuerzo.”	• Limitaciones de conectividad • Condiciones institucionales del uso tecnológico

Con la organización de las subcategorías en cada una de las dimensiones analíticas, se procede al proceso de estructuración categorial, orientado a elevar el nivel de abstracción interpretativa del análisis. Esta matriz presenta la articulación conceptual entre las subcategorías y las categorías emergentes, entendidas estas últimas como construcciones comprensivas que sintetizan los significados atribuidos por la informante a su experiencia pedagógica. A diferencia de la matriz anterior —centrada en la organización descriptiva de fragmentos narrativos—, la presente estructuración permite identificar núcleos de sentido que integran y explican las relaciones entre práctica pedagógica, participación del estudiante y mediación tecnológica. De este modo, las categorías PRIMARIAS no reproducen las dimensiones iniciales, sino que las trascienden y configuran interpretaciones más amplias del fenómeno estudiado.

Una vez organizadas e interpretadas las unidades de significado correspondientes al informante D1A, se avanza hacia la estructuración de las categorías primarias que sintetizan los sentidos recurrentes identificados en su discurso. Este proceso permite establecer relaciones entre los significados previamente analizados y agruparlos en núcleos interpretativos de mayor alcance, manteniendo su vinculación con las experiencias expresadas por el participante. En este sentido, la Tabla 3 presenta la estructuración categorial resultante del análisis del informante D1A, constituyéndose en un nivel de síntesis que favorece la comprensión progresiva del fenómeno estudiado.

Tabla 3.

Estructuración de las categorías primarias - D1A

DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS PRIMARIAS
Proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés	• Compromiso docente con el proceso de enseñanza–aprendizaje	Aprendizaje Participativo Esta categoría primaria integra un conjunto de subcategorías que permiten comprender el proceso de enseñanza–aprendizaje del

	• Construcción progresiva de la experiencia pedagógica • Interacción con la lengua en situaciones reales • Uso funcional del idioma en contextos significativos • Evaluación formativa y continua • Seguimiento integral del aprendizaje	inglés como una dinámica en la que el estudiante tiende a asumir un rol activo en la construcción de su aprendizaje. A partir del discurso de la informante, se identifican elementos asociados al compromiso docente, la interacción con la lengua en contextos reales y el uso funcional del idioma, los cuales configuran escenarios que favorecen la participación del estudiante. De igual manera, la presencia de procesos de evaluación formativa y seguimiento continuo sugiere una mediación pedagógica orientada al acompañamiento del aprendizaje. En este sentido, el Aprendizaje Participativo se constituye como un núcleo de sentido que articula prácticas, intenciones y condiciones que posibilitan la implicación activa del estudiante en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.
Práctica pedagógica	• Enfoque comunicativo funcional • Metodologías activas y participativas • Rol mediador del docente • Motivación como estrategia pedagógica • Adaptación didáctica de contenidos • Creatividad pedagógica como estrategia motivacional • Integración de lo socioemocional en la enseñanza del inglés • Aprendizaje significativo desde la experiencia personal • Influencia del contexto sociocultural en el aprendizaje del inglés • Desigualdad de oportunidades educativas • Adaptación pedagógica al contexto sociocultural • Escuela como mediadora de oportunidades • Rol de la institución en la reducción de brechas	Pedagogía Contextualizada Esta categoría primaria permite comprender la práctica pedagógica como una acción situada que articula decisiones didácticas, mediaciones docentes y condiciones socioculturales del contexto educativo. A partir de las subcategorías identificadas, se evidencian elementos relacionados con el uso de enfoques comunicativos, metodologías activas y estrategias de motivación, que dan cuenta de una intencionalidad pedagógica orientada a favorecer aprendizajes significativos. Así mismo, la referencia a factores como la desigualdad de oportunidades, la adaptación al contexto y el rol de la institución sugiere que la práctica docente se desarrolla en un entramado de condiciones que inciden en el proceso formativo. En este sentido, la Pedagogía Contextualizada se configura como un núcleo interpretativo que integra la dimensión didáctica con las realidades socioculturales de los estudiantes.

	• Responsabilidad institucional en la equidad educativa	
Entornos virtuales	• Centralidad de los entornos virtuales en la enseñanza del inglés • Reconocimiento del estudiante como sujeto digital • Uso pedagógico de herramientas digitales • Microcontenidos y aprendizaje dinámico • Intencionalidad pedagógica en la selección tecnológica • Articulación herramienta–habilidad lingüística • Brechas tecnológicas institucionales • Condiciones estructurales del uso de entornos virtuales	Condiciones tecnológicas y mediación del aprendizaje Esta categoría primaria integra elementos relacionados con el papel de los entornos virtuales en la enseñanza del inglés, evidenciando tanto su potencial pedagógico como las limitaciones asociadas a su implementación. A partir de las subcategorías, se identifican prácticas orientadas al uso intencional de herramientas digitales y al reconocimiento del estudiante como sujeto inmerso en una cultura tecnológica. Sin embargo, también emergen aspectos vinculados a las brechas tecnológicas y a las condiciones estructurales que inciden en el acceso y uso de dichos recursos. En este sentido, esta categoría permite comprender la mediación tecnológica como un proceso atravesado por tensiones entre las posibilidades didácticas y las condiciones reales del contexto educativo.

Categoría primaria: Aprendizaje Participativo

A partir del análisis interpretativo del discurso de la informante D1A, se configuró la categoría primaria *Aprendizaje Participativo*, la cual integra las subcategorías compromiso docente con el proceso de enseñanza–aprendizaje, interacción con la lengua en situaciones reales, uso funcional del idioma en contextos significativos, evaluación formativa y continua y seguimiento integral del aprendizaje. Esta categoría se construye en el marco del proceso de categorización y estructuración, permitiendo identificar un núcleo de sentido asociado a la participación activa del estudiante en su proceso formativo.

Desde una perspectiva conceptual, esta categoría encuentra sustento en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), quien concibe el aprendizaje como un proceso construido mediante la interacción social y la mediación de otros dentro de un contexto cultural determinado. Desde este planteamiento, la participación del estudiante adquiere un papel fundamental, dado que la construcción del conocimiento se favorece mediante el intercambio, el acompañamiento y las experiencias compartidas. En la enseñanza del inglés,

esta perspectiva permite comprender el aprendizaje participativo como una dinámica en la que el estudiante interactúa con la lengua, con sus pares y con el docente, avanzando progresivamente hacia mayores niveles de autonomía.

En su narrativa, la docente concibe la enseñanza del inglés como un proceso dinámico y en constante construcción, lo cual se evidencia cuando expresa que *“esta experiencia para mí durante todos estos años ha sido un camino de aprendizajes, de conocimientos, de retos... cada año logro meterme más en esta situación de aprendizaje de la mejor manera”* (D1A). Esta afirmación permite interpretar que el proceso de enseñanza–aprendizaje no se asume como una práctica estática, sino como una experiencia evolutiva que implica compromiso y transformación permanente.

Así mismo, la informante enfatiza la importancia de generar espacios de interacción real con la lengua, al señalar que *“lo más efectivo es que ellos entren en contacto con la lengua, que interactúen a partir de situaciones reales de comunicación”* (D1A). Este planteamiento sugiere una comprensión del aprendizaje del inglés como práctica social, en la que el estudiante no solo adquiere conocimientos, sino que participa activamente en su construcción a partir de contextos significativos.

En relación con la evaluación, la docente manifiesta que *“la evaluación se hace en cada clase: continua y permanente... es muy integral la evaluación que hacemos desde el área”* (D1A), lo cual permite reconocer una orientación hacia procesos de seguimiento constante que trascienden la medición de resultados y se enfocan en el acompañamiento del aprendizaje. Esta perspectiva refuerza la idea de una participación sostenida del estudiante en su proceso formativo, mediada por una evaluación que retroalimenta y orienta.

En este sentido, el Aprendizaje Participativo se configura como una categoría primaria que articula elementos relacionados con la interacción, el compromiso y el acompañamiento pedagógico, permitiendo comprender cómo, desde la experiencia de la informante, se generan condiciones que favorecen la implicación activa del estudiante en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Categoría primaria: Pedagogía Contextualizada

A partir del análisis interpretativo del discurso de la informante D1A, se configuró la categoría primaria *Pedagogía Contextualizada*, la cual integra las subcategorías enfoque comunicativo funcional, metodologías activas y participativas, rol mediador del docente, motivación como estrategia pedagógica, adaptación didáctica de contenidos, creatividad pedagógica e integración de la dimensión socioemocional en la enseñanza del inglés. Esta categoría se construye en el marco del proceso de categorización y estructuración, permitiendo comprender la práctica pedagógica como una acción situada que se ajusta a las condiciones socioculturales del contexto educativo.

Conceptualmente, esta categoría se relaciona con los planteamientos de Ellis (2006), quien reconoce que el aprendizaje de una lengua extranjera se fortalece cuando el estudiante participa en experiencias lingüísticas contextualizadas, recibe orientación pedagógica y dispone de oportunidades para utilizar el idioma con propósitos comunicativos. Desde esta perspectiva, la práctica docente trasciende la transmisión de estructuras lingüísticas para orientarse hacia la creación de situaciones de aprendizaje vinculadas con las características, necesidades y experiencias de los estudiantes. Así, la pedagogía contextualizada supone una acción docente flexible que articula los propósitos formativos con las particularidades socioculturales y educativas del escenario donde ocurre el aprendizaje.

En su narrativa, la docente evidencia una orientación hacia el uso funcional del idioma cuando señala que *“me gusta mucho apoyarme en el enfoque comunicativo funcional, en el cual, de acuerdo al contexto, el estudiante puede recrear o presentar una comunicación o interacción de manera oral o escrita en un contexto determinado”* (D1A). Esta afirmación permite interpretar que la enseñanza del inglés se concibe desde una perspectiva comunicativa, en la que el uso del lenguaje se vincula con situaciones reales y significativas.

De igual manera, la informante resalta la importancia de promover la participación activa del estudiante, al indicar que *“me gusta mucho la metodología activa, donde el estudiante se sienta participativo, que tenga un*

aprendizaje significativo que le sirva de verdad en su vida cotidiana” (D1A). Este planteamiento sugiere una intencionalidad pedagógica orientada a generar experiencias de aprendizaje que trascienden la transmisión de contenidos y favorecen la implicación del estudiante en su proceso formativo.

Así mismo, se reconoce el papel mediador del docente en la construcción de dichas experiencias, particularmente cuando la docente expresa que es necesario motivar a los estudiantes frente al desinterés por el idioma; señala que *“nos toca meterlos en este proceso a través de la motivación y presentarles estrategias que les permitan cambiar esa mentalidad”* (D1A). Esta perspectiva permite comprender la mediación pedagógica como una acción intencional que busca transformar actitudes y generar disposición hacia el aprendizaje.

En relación con la dimensión socioemocional, la docente destaca experiencias pedagógicas en las que se integran vivencias personales de los estudiantes, además indica que *“trabajamos mucho la parte emocional... debían hablar de una cicatriz, de su mascota, de alguien especial... y todos participaron”* (D1A). Este elemento sugiere que la práctica pedagógica no se limita a lo cognitivo, sino que incorpora aspectos emocionales que favorecen la conexión del estudiante con el aprendizaje del idioma.

Adicionalmente, la informante reconoce la influencia del contexto sociocultural en el proceso educativo, al afirmar que *“el contexto sociocultural define mucho... hay estudiantes que no tienen ayudas tecnológicas en casa, y eso limita el aprendizaje”* (D1A). Esta afirmación permite interpretar que la práctica pedagógica se desarrolla en un escenario condicionado por desigualdades, lo que exige procesos de adaptación por parte del docente.

En este sentido, la Pedagogía Contextualizada se configura como una categoría primaria que integra la dimensión didáctica, socioemocional y sociocultural del proceso educativo, permitiendo comprender cómo la docente ajusta su práctica a las realidades de los estudiantes para favorecer aprendizajes significativos y pertinentes.

Categoría primaria: Condiciones tecnológicas y mediación del aprendizaje

A partir del análisis interpretativo del discurso de la informante D1A, se configuró la categoría primaria Condiciones tecnológicas y mediación del aprendizaje, la cual integra las subcategorías centralidad de los entornos virtuales en la enseñanza del inglés, reconocimiento del estudiante como sujeto digital, uso pedagógico de herramientas digitales, micro contenidos y aprendizaje dinámico, intencionalidad pedagógica en la selección tecnológica, articulación herramienta–habilidad lingüística, así como las brechas tecnológicas institucionales y las condiciones estructurales del uso de entornos virtuales. Esta categoría se construye en el marco del proceso de categorización y estructuración, permitiendo comprender la mediación tecnológica como un elemento relevante en el proceso de enseñanza–aprendizaje, atravesado por diversas condiciones contextuales.

Desde el plano conceptual, esta categoría encuentra sustento en Puentedura (2010), quien, mediante el modelo SAMR, plantea que la integración tecnológica puede avanzar desde la sustitución de recursos tradicionales hasta la transformación y redefinición de las experiencias educativas. Bajo esta perspectiva, el valor pedagógico de la tecnología no reside únicamente en su disponibilidad, sino en la intencionalidad con la que se incorpora al proceso formativo y en las posibilidades que ofrece para enriquecer las experiencias de aprendizaje. En consecuencia, las condiciones tecnológicas y la mediación del aprendizaje se comprenden como elementos interrelacionados, puesto que las herramientas digitales adquieren sentido educativo cuando responden a propósitos pedagógicos y a las posibilidades reales del contexto.

En su narrativa, la docente reconoce el papel central de la tecnología en sus prácticas pedagógicas y afirma que “estas metodologías con entornos virtuales... son fundamentales para mí... porque estamos trabajando con estudiantes tecnológicos” (D1A). Esta afirmación permite interpretar que los entornos virtuales son concebidos como mediadores que favorecen la conexión entre las dinámicas de aprendizaje y las características de los estudiantes.

Así mismo, la informante describe el uso intencional de herramientas digitales en función de los objetivos de aprendizaje y señala que “de acuerdo a

las habilidades que se vayan a desarrollar, hago uso de las aplicaciones... si voy a trabajar listening, me voy exactamente a YouTube o a páginas que trabajan esto” (D1A). Este planteamiento sugiere una articulación entre recurso tecnológico y habilidad lingüística, y evidencia una mediación pedagógica orientada y no improvisada.

De igual manera, la docente destaca estrategias que responden a las características de los estudiantes al indicar que “me gusta mucho enseñarles canciones... TikToks de pronunciación... porque son cosas cortas... hoy en día los estudiantes no requieren actividades extensas” (D1A). Este elemento permite comprender la incorporación de micro contenidos y formatos dinámicos como una forma de adaptación pedagógica a las formas contemporáneas de atención e interés.

No obstante, en su discurso también emergen limitaciones asociadas a las condiciones institucionales, cuando expresa que “tenemos solamente una sala... pero es compartida... y la conectividad también a veces falla” (D1A). Esta afirmación permite interpretar que el uso de la tecnología no depende únicamente de la intención pedagógica, sino que se encuentra condicionado por factores estructurales que inciden en su implementación.

En este sentido, la categoría Condiciones tecnológicas y mediación del aprendizaje permite comprender la integración de los entornos virtuales como un proceso que articula tanto posibilidades didácticas como restricciones contextuales, configurando un escenario en el que la mediación tecnológica se desarrolla en tensión entre el potencial formativo de los recursos digitales y las condiciones reales del entorno educativo.

Una vez interpretadas y fundamentadas las categorías primarias derivadas del discurso de la informante D1A, resulta pertinente representar gráficamente la manera en que se articulan los distintos niveles del proceso categorial. La Figura 1 sintetiza las relaciones establecidas entre las dimensiones abordadas, las subcategorías construidas a partir de las unidades de significado y las categorías primarias resultantes del proceso de estructuración. Esta representación permite visualizar de manera integrada el recorrido interpretativo seguido desde las expresiones particulares de la informante hasta la configuración de núcleos de sentido más amplios,

preservando la correspondencia entre la experiencia narrada y la interpretación construida por la investigadora.

Figura 1.

Esquema de estructuración categorías - Informante D1A



Una vez culminado el proceso de análisis, interpretación y estructuración categorial correspondiente a la informante D1A, se continúa con el abordaje de la información proporcionada por el segundo informante docente, identificado con el código D2A. Este nuevo momento analítico mantiene la misma lógica metodológica desarrollada previamente, partiendo de las unidades de significado presentes en su discurso para avanzar hacia la identificación de subcategorías y la posterior configuración de categorías primarias. De esta manera, se procura preservar la singularidad de la experiencia narrada por cada informante, al tiempo que se generan las bases interpretativas necesarias para establecer, en etapas posteriores, relaciones y convergencias entre los significados construidos por los participantes.

Tabla 4.

Matriz 2 D2A

DIMENSIONES	NARRATIVA
Proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés Práctica Pedagógica Entornos virtuales	Entrevistadora: Muy buenos días. Nos encontramos aquí con D2A, con quien vamos a tener una conversación sobre todo el proceso de aprendizaje de la enseñanza del inglés a través de entornos virtuales. Primeramente, pues agradecerle a la licenciada magíster D2A por hacer parte de este proceso en donde me encuentro en este momento, que es la tesis doctoral. El propósito de esta entrevista tiene como finalidad comprender las prácticas, percepciones y significados que los docentes atribuyen al proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera en entornos virtuales o mediados por tecnología. Entonces vamos a iniciar una serie de preguntas tipo conversación para poder alimentar todo este proceso. Buenos días, profe D2A, ¿cómo estás? D2A: Lorena, es para mí es un gusto compartir la experiencia de nuestro proceso en la institución educativa San José. Entrevistadora: Bien, D2A, vamos a iniciar con la primera pregunta que dice: ¿Cómo usted describiría su experiencia general en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en esta institución? La profe D2A tiene muchísimos años de experiencia y también muchísimos años de estar trabajando con esta comunidad. Entonces pues vamos a escucharla para que ella nos intercambie experiencias sobre su labor diariamente. D2A: Bueno, Lorena, <u>ha sido una práctica con muchos desafíos significativos, principalmente por la escasez de recursos</u>. Son pocos los recursos con los que contamos y <u>buscamos promover enfoques comunicativos usando métodos activos, lúdicos, interactivos, creando ambientes de aprendizaje propensos</u>. Entrevistadora: Excelente, D2A. Sí, díganos ¿qué metodología o enfoques usted utiliza con mayor frecuencia en sus clases y cuáles considera más efectivos para que los estudiantes comprendan y utilicen el idioma? D2A: Bueno, mira, <u>nosotros trabajamos con una estrategia que se llama ABP, aprendizaje basado en proyectos, donde el estudiante aprende de forma activa y autónoma al resolver problemáticas del mundo real de su entorno a través de una guía que busca fortalecer todas las habilidades comunicativas</u>. Entrevistadora: Excelente. Sí, la guía sin duda alguna es una herramienta muy importante, muy activa, porque en ella se encuentran todas esas actividades con las que el estudiante se siente cómodo al trabajar. D2A, ¿cómo planificas las clases cuando empleas recursos digitales o virtuales? D2A: Bueno, <u>adaptamos la temática; por ejemplo, si es un tiempo verbal, buscamos una canción donde se evidencie ese tiempo a través de juegos interactivos</u>. En la guía hay una parte dedicada a la tecnología: videos, canciones y juegos interactivos. Entrevistadora: Súper. ¿De qué manera usted evalúa el progreso o desempeño de los estudiantes en inglés? D2A: Hay que tener en cuenta la parte cognitiva, su desempeño y la parte axiológica. En la parte cognitiva tengo en cuenta el manejo de la lengua: la parte gramatical, la comprensión de textos, la parte escrita. El desempeño es la actitud que tiene frente a las actividades y obviamente tener en cuenta el comportamiento. Si hay una buena

	actitud del estudiante en el aula, el estudiante se va a destacar en su desempeño. Entrevistadora: Así es, D2A. Mientras que el estudiante tenga una actitud positiva, concentre la importancia de aprender un idioma diferente al materno, seguramente va a estar muy motivado. Además, la evaluación es integral y constante. Bien, D2A, ¿qué desafíos ha identificado en sus prácticas pedagógicas? ¿Qué te ha costado? ¿Qué es un reto para ti? D2A: Bueno, como lo has mencionado antes, la brecha digital, la falta de recursos tecnológicos y la adaptación del currículo a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes. Esos son desafíos que enfrentamos día a día. <u>Hay diferentes ritmos de aprendizaje, y hay que buscar la técnica adecuada para que el aprendizaje llegue de manera significativa a todos.</u> Entrevistadora: Así es. Porque bien sabemos que hoy día tenemos una población de estudiantes con dificultades cognitivas y diferentes trastornos. La felicito por estar siempre buscando estrategias. Bien, ¿qué papel desempeñan las tecnologías o entornos virtuales en sus clases de inglés? D2A: Papel fundamental. <u>La tecnología capta la atención del estudiante. Con la tecnología nosotros nos convertimos en una guía; permite que el estudiante aprenda a su ritmo. Hoy hay diversidad de plataformas que los motivan.</u> Sin duda alguna, la tecnología es esencial. Entrevistadora: Muy bien. Y fíjese, D2A, que hoy es tendencia que un estudiante tenga siempre un celular, ¿verdad? Bien, D2A, ¿qué plataformas, herramientas o recursos tecnológicos emplea habitualmente? D2A: Una aplicación que se llama WorldWork para juegos interactivos, y EducaPlay, que es muy chévere porque allí adapto talleres acordes a las necesidades de los estudiantes. Entrevistadora: Bien. ¿Cómo selecciona y adapta estos recursos a sus objetivos de clase? D2A: Teniendo en cuenta características de los estudiantes: edades, estilos de aprendizaje, necesidades, grado. Los adapto a los objetivos que quiero alcanzar. Entrevistadora: Así es. Bien, ¿qué dificultades o limitaciones ha enfrentado? Tal vez en conectividad, recursos o apoyo institucional. D2A: <u>El internet es de baja calidad. A veces no funciona.</u> Hay escasez de aulas: <u>solo contamos con un aula con tablero inteligente para más de 1000 estudiantes, y es difícil conseguir cupos seguidos.</u> Entrevistadora: Sí, es una limitación. ¿Qué tipo de formación o acompañamiento considera necesario para aprovechar mejor estos entornos y cómo percibe la motivación de los estudiantes hacia el inglés? D2A: Creo que la mayoría de los docentes están preparados para trabajar con TIC. En cuanto a los estudiantes, no podemos decir que un 100 %, pero la mayoría reconoce que aprender una lengua extranjera abre puertas. Hay estudiantes autónomos que refuerzan su aprendizaje con juegos, canciones, películas. Entrevistadora: Excelente. ¿Qué actitudes observa en los estudiantes durante las clases virtuales o tecnológicas?
--	--

	D2A: Sin duda alguna, es una clase que llama más la atención. Son niños de una era tecnológica. Es una clase donde se cumple el objetivo para la mayoría. Entrevistadora: Así es. Bien, ¿qué factores influyen positivamente en su interés cuando se usan recursos tecnológicos? D2A: En el aula virtual se nota un ambiente de mayor atención, motivación y clases más amenas. Entrevistadora: OK. ¿Qué factores tienden a desmotivarlos y qué estrategias se han implementado? D2A: Algunos no llevan material pedagógico y se distraen. Buscamos estrategias como el trabajo en equipo. Aunque quita tiempo organizarlos, ayuda a incluirlos. Entrevistadora: Bien, pasemos a la parte sociocultural. ¿De qué manera cree que el contexto sociocultural influye en el aprendizaje del inglés? D2A: <u>El contexto no aporta mucho a ese interés. Son pocos los estudiantes con apoyo familiar.</u> Algunos padres sí apoyan, pero es una minoría. Entrevistadora: Así es. ¿Qué tipo de apoyo reciben en sus hogares? D2A: Poco. <u>Son pocos los padres que le dan importancia a aprender una lengua extranjera.</u> Entrevistadora: Bien. ¿Cómo se pueden adaptar las estrategias a la realidad económica y tecnológica de los estudiantes? D2A: El apoyo tecnológico es poco, aunque ahora muchos tienen equipos móviles que ayudan. A veces son distractores, pero también herramientas útiles. Las estrategias se adaptan a fortalezas, debilidades e intereses. Entrevistadora: Así es. ¿Ha percibido diferencias en el desempeño según el contexto? ¿Qué papel tiene la institución en reducir brechas? D2A: <u>El desempeño va ligado a la actitud. La institución ha mejorado la infraestructura, pero un solo salón no es suficiente. Aun así, los maestros llevamos nuestros propios recursos para cumplir los objetivos.</u> Entrevistadora: Bien, para cerrar: ¿qué considera que debería cambiar o fortalecerse para una enseñanza del inglés más efectiva y significativa? D2A: <u>Nos gustaría que las herramientas tecnológicas fueran el fuerte.</u> La tecnología llama la atención y facilita el aprendizaje. Con los chicos de secundaria se ha comprobado que <u>la gamificación abre puertas a un aprendizaje más significativo.</u> Entrevistadora: Bueno, D2A, de verdad ha sido de mucho provecho esta entrevista. Estoy muy agradecida por aceptar la invitación y por hacer parte de esta tesis doctoral. Le deseo muchos éxitos. Muchísimas gracias.
--	---

Una vez realizada la transcripción literal y la lectura comprensiva de la entrevista correspondiente al informante D2A, se procede al proceso de análisis de la información siguiendo la lógica metodológica de Martínez (2007), en coherencia con el enfoque cualitativo interpretativo asumido en el estudio. En este sentido, se desarrolla inicialmente un proceso de categorización, a

partir de la lectura reiterativa y reflexiva del discurso, lo que permitió identificar unidades de significado relevantes en relación con el fenómeno de estudio.

Posteriormente, se avanza hacia la organización de dichas unidades en subcategorías emergentes, atendiendo a su sentido y pertinencia, las cuales fueron agrupadas en torno a dimensiones analíticas previamente definidas: proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés, práctica pedagógica — que integra los elementos socioculturales que inciden en la acción docente— y entornos virtuales. Este proceso de estructuración permite articular los significados expresados por el informante en núcleos comprensivos que dan cuenta de su experiencia en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

A partir de la lectura comprensiva y reflexiva de la información aportada por el informante D2A, se procede a organizar los significados identificados mediante una matriz de análisis que permite reconocer los elementos relevantes de su experiencia en torno a la enseñanza y el aprendizaje del inglés. En ella se articulan las dimensiones consideradas en el estudio con las unidades de significado extraídas del discurso y las subcategorías construidas durante el proceso interpretativo. En este sentido, la Tabla 5 presenta la sistematización inicial de la información correspondiente a D2A y permite visualizar cómo sus experiencias, apreciaciones y prácticas pedagógicas se relacionan con las condiciones contextuales y tecnológicas que atraviesan el fenómeno estudiado.

Tabla 5.

Matriz de Análisis D2A

DIMENSIONES	UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUBCATEGORÍAS
Proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés	“Ha sido una práctica con muchos desafíos significativos, principalmente por la escasez de recursos.”	• Condicionamientos estructurales del proceso pedagógico • Incidencia de los recursos en el aprendizaje
	“El estudiante aprende de forma activa y autónoma al resolver problemáticas del mundo real.”	• Aprendizaje activo • Autonomía del estudiante
	“Hay diferentes ritmos de aprendizaje, y hay que buscar la técnica adecuada.”	• Reconocimiento de la diversidad de ritmos • Adaptación pedagógica
	“El desempeño va ligado a la actitud.”	• Dimensión actitudinal del aprendizaje

		• Relación actitud–desempeño
Práctica pedagógica	“Trabajamos con una estrategia que se llama ABP, aprendizaje basado en proyectos.”	• Implementación de metodologías activas • Aprendizaje basado en proyectos
	“Buscamos promover enfoques comunicativos usando métodos activos, lúdicos, interactivos.”	• Enfoque comunicativo • Estrategias lúdicas e interactivas
	“Adaptamos la temática... buscamos una canción... juegos interactivos.”	• Mediación didáctica del contenido • Creatividad pedagógica
	“Hay que buscar la técnica adecuada para que el aprendizaje llegue de manera significativa a todos.”	• Enseñanza diferenciada • Aprendizaje significativo
	“Son pocos los estudiantes con apoyo familiar.”	• Escaso acompañamiento familiar • Incidencia del contexto sociocultural
	“El contexto no aporta mucho a ese interés.”	• Factores contextuales de desinterés • Condicionamientos socioculturales de la motivación
	“Son pocos los padres que le dan importancia a aprender una lengua extranjera.”	• Valoración sociocultural del idioma • Representaciones familiares del aprendizaje
Entornos virtuales	“La tecnología capta la atención del estudiante.”	• Tecnología como mediadora de la atención • Motivación tecnológica
	“Permite que el estudiante aprenda a su ritmo.”	• Flexibilidad del aprendizaje • Autonomía mediada por tecnología
	“Hay diversidad de plataformas que los motivan.”	• Recursos digitales motivacionales • Dinamización pedagógica
	“El internet es de baja calidad. A veces no funciona.”	• Limitaciones de conectividad • Brechas tecnológicas institucionales
	“Solo contamos con un aula con tablero inteligente.”	• Insuficiencia de infraestructura tecnológica • Condiciones institucionales del uso TIC
	“Los maestros llevamos nuestros propios recursos.”	• Estrategias compensatorias docentes • Compromiso profesional docente

“Nos gustaría que las herramientas tecnológicas fueran el fuerte.”	• Expectativas de fortalecimiento tecnológico
“La gamificación abre puertas a un aprendizaje más significativo.”	• Gamificación del aprendizaje • Innovación pedagógica

El proceso de estructuración categorial correspondiente al informante D2A se desarrolla a partir del análisis interpretativo de la entrevista, siguiendo la lógica metodológica de categorización y estructuración propuesta por Martínez (2007). En este sentido, a partir de la lectura comprensiva, reiterativa y reflexiva del discurso, se identificaron unidades de significado que posteriormente fueron organizadas en subcategorías emergentes, atendiendo a su sentido y pertinencia en relación con el fenómeno de estudio.

Posteriormente, estas subcategorías fueron articuladas en un proceso de estructuración que permitió establecer relaciones semánticas y configurar núcleos de sentido más amplios, dando lugar a la construcción de categorías primarias. Dichas categorías no constituyen una reproducción mecánica de las dimensiones iniciales, sino construcciones interpretativas derivadas de la comprensión del significado que el docente atribuye a su experiencia pedagógica en la enseñanza del inglés.

Una vez identificadas y organizadas las unidades de significado y las subcategorías derivadas del discurso de D2A, se avanza hacia un nivel de estructuración orientado a establecer relaciones entre los sentidos construidos durante el análisis. Este proceso permite agrupar las subcategorías en núcleos interpretativos de mayor alcance, sin perder su vinculación con las experiencias expresadas por el informante. La Tabla 6 presenta esta estructuración y muestra la configuración de las categorías primarias asociadas al proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés, la práctica pedagógica y los entornos virtuales, constituyéndose en una síntesis interpretativa de los significados atribuidos por D2A al fenómeno estudiado.

Tabla 6.**Estructuración de las categorías primarias – D2A**

DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS PRIMARIAS
Proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés	• Condicionamientos estructurales del proceso pedagógico • Incidencia de los recursos en el aprendizaje • Aprendizaje activo • Autonomía del estudiante • Vinculación del aprendizaje con el contexto • Reconocimiento de la diversidad de ritmos • Adaptación pedagógica • Dimensión actitudinal del aprendizaje	Aprendizaje activo y autónomo en contextos condicionados Esta categoría primaria permite comprender el aprendizaje del idioma inglés como un proceso en el que el estudiante tiende a asumir un rol activo y a desarrollar niveles de autonomía, en articulación con situaciones del contexto. A partir de las subcategorías, se identifican elementos relacionados con la diversidad de ritmos de aprendizaje, la necesidad de adaptación pedagógica y la influencia de factores actitudinales en el desempeño. Así mismo, emergen condiciones asociadas a los recursos disponibles y a los desafíos del entorno educativo, lo que sugiere que el desarrollo de la autonomía no depende únicamente de disposiciones individuales, sino que se encuentra mediado por condiciones estructurales que inciden en el proceso formativo.
Práctica pedagógica	• Implementación de metodologías activas • Aprendizaje basado en proyectos • Enfoque comunicativo • Estrategias lúdicas e interactivas • Mediación didáctica del contenido • Creatividad pedagógica • Adaptación pedagógica • Enseñanza diferenciada • Aprendizaje significativo • Incidencia del contexto sociocultural • Escaso acompañamiento familiar • Representaciones socioculturales del aprendizaje	Pedagogía estratégica y situada Esta categoría primaria permite comprender la práctica pedagógica como una acción que articula estrategias didácticas, enfoques metodológicos y condiciones del contexto sociocultural. A partir de las subcategorías, se evidencian prácticas orientadas al uso de metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos y enfoques comunicativos, que buscan favorecer la participación del estudiante y la construcción de aprendizajes significativos. De igual manera, la presencia de factores como el acompañamiento familiar y las condiciones socioculturales sugiere que la acción pedagógica se desarrolla en un escenario que incide en la motivación y disposición hacia el aprendizaje, lo que implica procesos de adaptación y mediación por parte del docente.
Entornos virtuales	• Tecnología como mediadora de la atención • Motivación tecnológica • Flexibilidad del aprendizaje • Autonomía mediada por tecnología	Mediación tecnológica en contextos educativos Esta categoría primaria permite comprender el papel de los entornos virtuales como mediadores del proceso de enseñanza–aprendizaje del inglés, en tanto

• Recursos digitales motivacionales • Gamificación del aprendizaje • Dinamización pedagógica • Limitaciones de conectividad • Brechas tecnológicas institucionales • Insuficiencia de infraestructura tecnológica • Estrategias compensatorias docentes • Expectativas de fortalecimiento tecnológico	favorecen la motivación, la atención y la participación del estudiante mediante el uso de recursos digitales y estrategias como la gamificación. No obstante, a partir de las subcategorías también se identifican condiciones relacionadas con limitaciones de conectividad, infraestructura y acceso a recursos tecnológicos, lo que sugiere que la mediación tecnológica se encuentra influenciada por factores estructurales. En este sentido, emergen estrategias docentes orientadas a compensar dichas condiciones, configurando la tecnología como un elemento que articula tanto posibilidades pedagógicas como restricciones del contexto.
--	--

Categoría primaria: Aprendizaje activo y autónomo en contextos condicionados

A partir del análisis interpretativo de la entrevista realizada al informante D2A, se configuró la categoría primaria *Aprendizaje activo y autónomo en contextos condicionados*, la cual integra las subcategorías aprendizaje activo, autonomía del estudiante, reconocimiento de la diversidad de ritmos de aprendizaje, adaptación pedagógica y dimensión actitudinal del desempeño. Esta categoría se construye en el marco del proceso de categorización y estructuración, permitiendo identificar un núcleo de sentido asociado al rol activo del estudiante en su proceso formativo, en interacción con las condiciones del contexto educativo.

Desde una perspectiva conceptual, esta categoría encuentra sustento en la teoría del aprendizaje de Piaget (1970), desde la cual el estudiante es comprendido como un sujeto activo que construye progresivamente el conocimiento mediante su interacción con las experiencias y situaciones que enfrenta. Bajo esta concepción, aprender implica una participación que supera la recepción pasiva de información y demanda procesos de exploración, reorganización y construcción de significados. En el contexto de esta investigación, dicha perspectiva permite comprender el aprendizaje activo y autónomo como un proceso progresivo en el que el estudiante asume mayor protagonismo, aunque sus posibilidades de actuación se encuentran

relacionadas con las condiciones pedagógicas y contextuales en las que se desarrolla la experiencia educativa.

En su narrativa, el docente reconoce que su experiencia ha estado marcada por limitaciones estructurales al señalar que *“ha sido una práctica con muchos desafíos significativos, principalmente por la escasez de recursos”* (D2A). Esta afirmación permite interpretar que el proceso de enseñanza–aprendizaje no se desarrolla en condiciones ideales, sino en escenarios que inciden en las posibilidades de acción pedagógica y en el desarrollo del aprendizaje.

No obstante, el informante enfatiza la importancia de promover la actividad y la autonomía del estudiante e indica que *“el estudiante aprende de forma activa y autónoma al resolver problemáticas del mundo real”* (D2A). Este planteamiento sugiere una concepción del aprendizaje en la que el estudiante participa de manera directa en la construcción del conocimiento, especialmente a través de estrategias como el Aprendizaje Basado en Proyectos, que vinculan el aprendizaje con situaciones del contexto.

Así mismo, el docente reconoce la diversidad de ritmos de aprendizaje y afirma que *“hay diferentes ritmos de aprendizaje, y hay que buscar la técnica adecuada”* (D2A), lo cual permite comprender la necesidad de procesos de adaptación pedagógica orientados a atender la heterogeneidad del grupo. De igual manera, al señalar que *“el desempeño va ligado a la actitud”* (D2A), se evidencia la presencia de factores disposicionales que inciden en el proceso formativo, y se amplía la comprensión del aprendizaje más allá de lo cognitivo.

En este sentido, la categoría Aprendizaje activo y autónomo en contextos condicionados permite comprender el proceso de aprendizaje del inglés como una dinámica en la que la participación del estudiante, el desarrollo de la autonomía y la atención a la diversidad se articulan con condiciones estructurales que influyen en su desarrollo, y configuran un escenario en el que la acción pedagógica del docente busca mediar entre dichas condiciones y la construcción de aprendizajes significativos.

Categoría primaria: Pedagogía estratégica y situada

A partir del análisis interpretativo de la entrevista realizada al informante D2A, se configuró la categoría primaria *Pedagogía estratégica y situada*, la cual integra las subcategorías implementación de metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos, enfoque comunicativo, estrategias lúdicas e interactivas, mediación didáctica del contenido, creatividad pedagógica, adaptación pedagógica, enseñanza diferenciada, aprendizaje significativo e incidencia del contexto sociocultural. Esta categoría se construye en el marco del proceso de categorización y estructuración, permitiendo comprender la práctica pedagógica como una acción intencional que articula decisiones didácticas con las condiciones del contexto educativo.

Conceptualmente, la categoría Pedagogía estratégica y situada puede comprenderse desde los planteamientos de Vygotsky (1978), para quien el aprendizaje se configura mediante procesos de interacción social, mediación y participación en contextos culturalmente determinados. Desde esta perspectiva, la acción pedagógica adquiere sentido cuando el docente genera apoyos, experiencias y oportunidades de interacción ajustadas a las posibilidades del estudiante y a las particularidades del entorno en el que aprende. Esta comprensión permite reconocer la práctica pedagógica como una acción intencional y flexible, en la que las estrategias didácticas, la mediación docente y la consideración de las condiciones socioculturales se articulan para favorecer la construcción progresiva y significativa del aprendizaje.

En su narrativa, el docente evidencia el uso de enfoques pedagógicos activos y señala que *“trabajamos con una estrategia que se llama ABP, aprendizaje basado en proyectos”* (D2A), lo cual permite interpretar que su práctica se orienta hacia metodologías que promueven la participación del estudiante y la construcción del conocimiento a partir de situaciones contextualizadas. En coherencia con ello, también expresa que *“buscamos promover enfoques comunicativos usando métodos activos, lúdicos, interactivos”* (D2A), lo que sugiere una intencionalidad pedagógica centrada en el desarrollo de competencias comunicativas mediante experiencias dinámicas de aprendizaje.

Así mismo, el docente describe procesos de mediación didáctica sustentados en la adaptación y la creatividad, al afirmar que “adaptamos la temática... buscamos una canción... juegos interactivos” (D2A), lo cual permite comprender la enseñanza como una práctica flexible que ajusta los contenidos a las características del grupo. Esta perspectiva se refuerza cuando señala que “hay que buscar la técnica adecuada para que el aprendizaje llegue de manera significativa a todos” (D2A), con lo que se evidencia la importancia de la enseñanza diferenciada y la atención a la heterogeneidad.

Por otra parte, en su discurso emergen elementos asociados al contexto sociocultural, particularmente en lo relacionado con el acompañamiento familiar y la valoración del aprendizaje del idioma, al indicar que “son pocos los estudiantes con apoyo familiar” y que “son pocos los padres que le dan importancia a aprender una lengua extranjera” (D2A). Estas afirmaciones permiten interpretar que la práctica pedagógica se desarrolla en un escenario atravesado por factores externos que inciden en la motivación y disposición hacia el aprendizaje.

En este sentido, la categoría Pedagogía estratégica y situada permite comprender la práctica docente como una acción que articula estrategias didácticas, procesos de mediación y condiciones socioculturales, en la que el docente ajusta su intervención pedagógica para favorecer aprendizajes significativos en función de las características y realidades del contexto educativo.

Categoría primaria: Mediación tecnológica en contextos educativos

A partir del análisis interpretativo de la entrevista realizada al informante D2A, se configuró la categoría primaria *Mediación tecnológica en contextos educativos*, la cual integra las subcategorías tecnología como mediadora de la atención, motivación tecnológica, flexibilidad del aprendizaje, autonomía mediada por tecnología, recursos digitales motivacionales, gamificación del aprendizaje, dinamización pedagógica, limitaciones de conectividad, brechas tecnológicas institucionales, insuficiencia de infraestructura tecnológica, estrategias compensatorias docentes y expectativas de fortalecimiento tecnológico. Esta categoría se construye en el marco del proceso de

categorización y estructuración, permitiendo comprender el papel de la tecnología como un elemento que media el proceso de enseñanza–aprendizaje en interacción con las condiciones del contexto.

Desde el plano conceptual, esta categoría dialoga con los planteamientos de Mishra y Koehler (2006), quienes, mediante el modelo TPACK, sostienen que una integración educativa pertinente de la tecnología requiere la articulación entre el conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. Desde esta perspectiva, los recursos digitales no adquieren valor formativo únicamente por su incorporación al escenario educativo, sino por la manera en que se vinculan con los propósitos de enseñanza, los contenidos y las decisiones pedagógicas del docente. En esta investigación, la mediación tecnológica puede comprenderse, además, como un proceso situado, puesto que sus posibilidades educativas se encuentran condicionadas por factores como la conectividad, la infraestructura disponible y las oportunidades reales de acceso a los recursos tecnológicos.

En su narrativa, el docente reconoce el potencial de la tecnología para favorecer la atención y la motivación de los estudiantes, al señalar que “la tecnología capta la atención del estudiante” (D2A) y que “hay diversidad de plataformas que los motivan” (D2A). Estas afirmaciones permiten interpretar que los recursos digitales se constituyen en herramientas que dinamizan el proceso formativo y facilitan la participación del estudiante.

De igual manera, el informante destaca la flexibilidad que ofrecen los entornos virtuales y manifiesta que “permite que el estudiante aprenda a su ritmo” (D2A), lo cual sugiere una mediación tecnológica que favorece procesos de autonomía y personalización del aprendizaje. En este sentido, también resalta el uso de estrategias como la gamificación, al afirmar que “la gamificación abre puertas a un aprendizaje más significativo” (D2A), lo que evidencia una intencionalidad pedagógica orientada a generar experiencias más dinámicas e interactivas.

No obstante, en su discurso emergen limitaciones asociadas a las condiciones institucionales, particularmente cuando expresa que “el internet es de baja calidad. A veces no funciona” y que “solo contamos con un aula con tablero inteligente” (D2A). Estas afirmaciones permiten interpretar que la

implementación de la tecnología se encuentra condicionada por factores estructurales que inciden en su uso pedagógico.

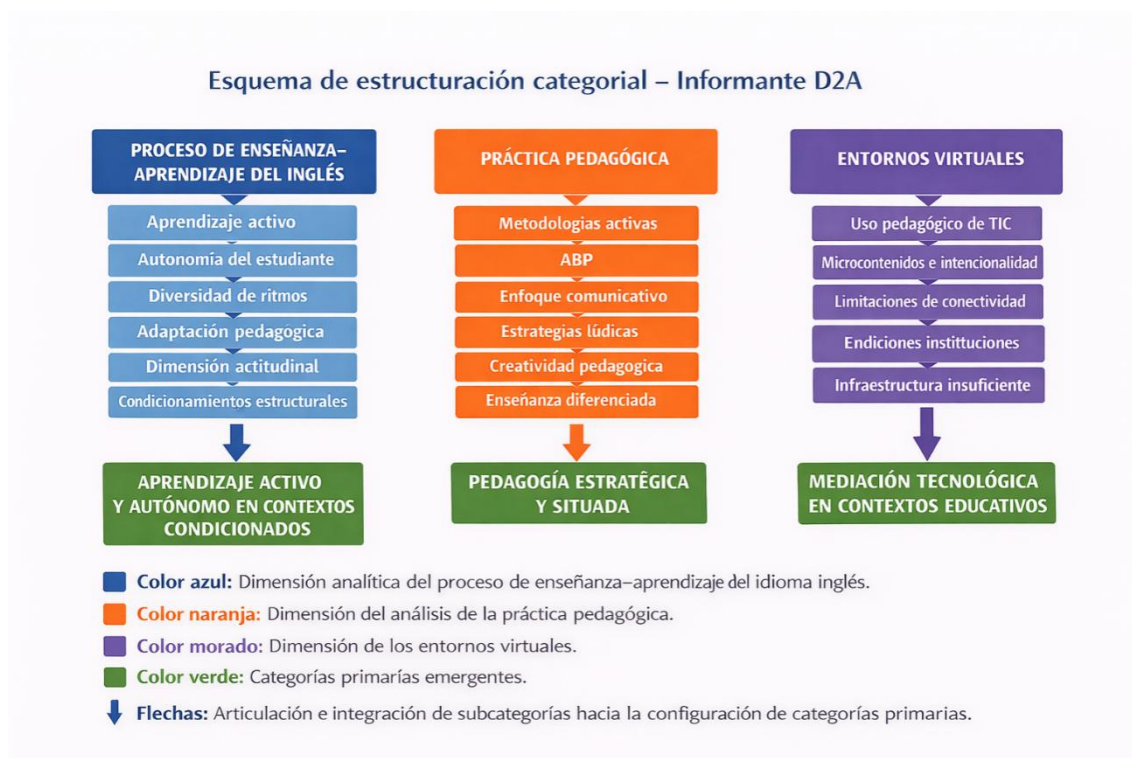
Frente a estas condiciones, el docente señala que “los maestros llevamos nuestros propios recursos” (D2A), lo cual evidencia la presencia de estrategias compensatorias orientadas a sostener el proceso educativo a pesar de las limitaciones existentes. Así mismo, expresa expectativas frente al fortalecimiento tecnológico, al indicar que “nos gustaría que las herramientas tecnológicas fueran el fuerte” (D2A), lo que sugiere una proyección hacia el mejoramiento de las condiciones institucionales.

En este sentido, la categoría Mediación tecnológica en contextos educativos permite comprender la integración de la tecnología como un proceso que articula posibilidades pedagógicas relacionadas con la motivación, la autonomía y la dinamización del aprendizaje, junto con condiciones estructurales que inciden en su implementación y configuran un escenario en el que la acción docente media entre dichas condiciones y el aprovechamiento educativo de los recursos digitales.

Una vez interpretadas y fundamentadas las categorías primarias construidas a partir del discurso de D2A, la representación gráfica permite integrar los diferentes niveles que conformaron el proceso de estructuración categorial. En este sentido, la Figura 2 sintetiza las relaciones establecidas entre las dimensiones de análisis, las subcategorías derivadas de las unidades de significado y las categorías primarias configuradas durante el ejercicio interpretativo. Su representación permite visualizar el recorrido seguido desde las expresiones particulares del informante hasta la construcción de núcleos de sentido más amplios, mostrando la articulación existente entre aprendizaje, práctica pedagógica, mediación tecnológica y condiciones contextuales dentro de su experiencia educativa.

Figura 2.

Esquema de estructuración categorial - Informante D2A



Culminado el proceso de análisis, interpretación y estructuración categorial correspondiente al informante D2A, se continúa con el abordaje de la información proporcionada por el informante EST1A. Este tránsito permite incorporar la perspectiva estudiantil al proceso interpretativo y ampliar la comprensión del fenómeno desde las experiencias de quienes participan directamente como aprendices en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Manteniendo la misma lógica metodológica aplicada a los informantes anteriores, se parte de las unidades de significado presentes en su discurso para avanzar hacia la construcción de subcategorías y categorías primarias, preservando la singularidad de su experiencia y generando posteriormente condiciones para establecer relaciones interpretativas entre las distintas voces participantes.

Tabla 7.
Matriz 3 EST1A

DIMENSIONES	NARRATIVA
Proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés Práctica Pedagógica Entornos virtuales	Entrevistadora: Buenos días, EST1A, ¿cómo estás? ¿Cómo has pasado? EST1A: Buenos días, señor. Bien, gracias a Dios. Entrevistadora: Bueno, EST1A, estoy muy complacida de que estés aquí acompañándome en este proceso. Sabes que yo me encuentro desarrollando un estudio superior en un doctorado en educación y estoy trabajando en una tesis doctoral que tiene que ver con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través de entornos virtuales. Para ello te voy a hacer una serie de preguntas porque me gustaría saber qué opinas sobre la enseñanza del inglés acá en el colegio. Entonces vamos a iniciar con la primera pregunta: ¿Cómo son tus clases de inglés en el colegio? EST1A: Para mí son muy divertidas, porque utilizamos un proyector cuando la señor nos explica, y tomamos en cuenta que aprendemos por medio de videos y de la tecnología también. Entrevistadora: Ok. ¿Qué tipo de actividades hacen normalmente en clase? EST1A: Normalmente hacemos videos y dialogamos de acuerdo a lo que hemos aprendido sobre lecturas y ejercicios en línea. Entrevistadora: Ok. ¿Qué actividades te ayudan más para aprender inglés? ¿Cómo crees tú que te sientes más cómoda para aprender el inglés? EST1A: Por medio de la tecnología, por medio de aplicaciones, porque ahora existe la IA y es muy fácil aprender por medio de los diálogos y de lo que nos enseñan. Entrevistadora: Sí, bueno. ¿Qué cosas te resultan a ti más difíciles en todo este proceso? EST1A: Para mí lo más difícil es que, de pronto, a veces hay estudiantes que no colocan de su parte y solamente se quedan con lo que aprenden aquí en clase y no se motivan como para practicar o tomar cursos de inglés. Entrevistadora: Ok, pero en esta parte me gustaría que fueras más específica, que te analizaras un poquito tú y me dijeras qué te resulta más difícil: si de pronto la parte de gramática, la parte de escucha o la parte de aplicación de la gramática. Cuando vas a exponer, ¿qué crees tú? ¿La parte de la pronunciación? ¿Qué crees tú que te hace más difícil? EST1A: De pronto las palabras largas, que a veces no entiendo. Los textos que tienen mucha pronunciación a veces se me dificultan un poquito. Entrevistadora: Ah, ok. ¿Cómo te explica el profesor los temas cuando usas internet o plataformas virtuales? EST1A: Dialogando, y nos da para que nosotros también opinemos y aprendamos bien. Entrevistadora: Si pudieras cambiar algo de las clases, ¿qué sería? ¿Qué crees tú que de pronto tú pudieras decir “Ay, mira, si de pronto en clase hiciéramos esto, ¿a mí me gustaría muchísimo”? ¿Qué crees tú que se puede cambiar? EST1A: De pronto aprender más por medio de videos y de la tecnología. Sí, de pronto resulta divertido.

	Entrevistadora: Ah, qué bien. Sí, eso es muy bueno conocerlo y saber las opiniones de ustedes con respecto a todo, ¿verdad? Esa es la idea. ¿Qué tipo de tecnología o plataforma usas tú en tu tiempo libre, cuando estás en clase, para aprender inglés, aprender nuevas palabritas o, si escuchaste en algún momento una palabra, decir “Ay, ¿yo voy a buscar para ver cómo se pronuncia mejor esta palabra”? ¿Qué tecnología o plataforma usas para ello? EST1A: Pues yo utilizo aplicaciones como, por ejemplo, Duolingo. También utilizo traductores respecto a las palabras que no entiendo, y resulta más fácil el internet y la tecnología. Entrevistadora: Ok. Han usado entonces algunas aplicaciones como la que me estás mencionando, o páginas web para practicar inglés. ¿Cuáles? EST1A: Sí, Duolingo y cursos de inglés que nos inspiran más a aprender. Entrevistadora: Sí. En internet encontramos muchos cursitos de inglés a los que ustedes pueden acceder. ¿Te resulta fácil o difícil conectarte a esas páginas, a esas plataformas, a esas aplicaciones y usarlas? ¿Y por qué? EST1A: A veces se me complica un poquito, sí, cuando no llega el internet. Entrevistadora: ¿Y cuando tienes internet se te hace fácil o difícil usarlas? EST1A: Se me hace fácil porque aprendemos más, y la tecnología yo la utilizo mucho para mis actividades diarias y más en la clase de inglés. Entrevistadora: Ok. ¿Qué te gusta de trabajar con tecnología en clase? EST1A: Que aprendemos de una forma más divertida. Entrevistadora: Ah, sí, aprenden de una forma diferente, más dinámica. ¿Qué problemas o limitaciones has tenido? Por ejemplo, ya mencionaste algo de la conexión, ¿verdad? La parte de internet, los dispositivos... A veces de pronto no conocemos la ruta para llegar a donde queremos llegar, el tiempo... ¿Qué problemas o limitaciones se te han presentado? EST1A: Pues sí, la única que se me ha presentado es la conexión. Por lo demás, siempre utilizo el internet y la tecnología para aprender más dinámico y divertido. Entrevistadora: ¿Crees que aprendes más cuando usas herramientas tecnológicas? EST1A: Sí, la verdad sí. Pero también tenemos que recordar que debemos poner en práctica lo visto en clase, que es un poco más explicativo. Entrevistadora: Así es. Ustedes pueden buscar herramientas, buscar información, pero muy a pesar de que le puedes preguntar, cuando estamos en el salón de clase es mucho más personalizado, ¿verdad?, cuando te explica el profesor. Muy bien. ¿Qué te motiva o te hace disfrutar más la clase? ¿Qué crees tú? De todo lo que la profe lleva: que lleva la guía, que lleva el jueguito, que lleva videos, que lleva de pronto diapositivas... ¿Qué te motiva o disfrutas más? EST1A: Cuando lleva el proyector. Eso también me motiva. Las clases de inglés me motivan porque el próximo año tengo una meta que quiero cumplir, que es aprender por medio de un curso de inglés.
--	--

	Entrevistadora: Ah, pero qué bien, qué interesante. Sí, ojalá puedas hacerlo, porque sé que te va a ayudar mucho para tus próximos años. ¿Hay algo que te desanime o te aburra cuando estudias inglés? EST1A: Personalmente no. Mis compañeros, a veces, no colocan de su parte para practicar más. Eso es algo que me desanima personalmente. Entrevistadora: Ah, ya, o sea que de pronto no le dan la importancia que deben darle. Bueno, sí, eso de una u otra manera te puede interrumpir el proceso. ¿Qué actividades te parecen más divertidas o útiles para aprender? EST1A: La tecnología es un poco más divertida. Y también la inteligencia artificial, que nos explica los textos que a veces no entendemos. Entrevistadora: Pero dentro de esa inteligencia artificial, ¿qué actividades? Por ejemplo: ejercicios de unir, de cuadrar fotografías con oraciones... Tú sabes que en las plataformas encontramos muchas actividades. ¿Cuál de ellas te gusta más? EST1A: Las fotografías, porque es un poco más explicativo visualmente. Entrevistadora: Ah, ok. Bueno. ¿Cómo te sientes cuando logras entender o hablar algo nuevo en inglés, ya sea de vocabulario, de alguna estructura gramatical o de algún tipo de lectura? ¿Cómo te sientes tú al lograr entender todo eso? EST1A: Me siento muy emocionada y bien al saber que estoy aprendiendo nuevas cosas. Entrevistadora: Ah, bueno. ¿Qué consejo le darías a otro estudiante para motivarse a aprender inglés? Esos estudiantes que, de pronto, tú dices que no valoran o no están atentos en el momento en que deben hacerlo. ¿Qué les dirías tú a ellos? EST1A: Que coloquen más en práctica lo que aprendemos, porque el inglés nos puede servir mucho para cuando viajemos y en el futuro, también, cuando aprendamos nuevos idiomas. Entrevistadora: Así es. En el futuro les va a servir mucho, porque sabemos que lo vamos a encontrar en todas partes. Cuando estés en la universidad, cuando hagas una especialización, siempre te van a colocar cursos de inglés, porque hoy día no es una opción: es una necesidad aprender inglés. ¿De qué manera el lugar donde tú vives o tu familia te ayudan —o no— a aprender inglés? EST1A: De manera en que todos en nuestra familia nos juntamos y damos a conocer lo que hemos aprendido en nuestras clases de inglés. Aprendemos tanto lo que hayan aprendido los demás... Por ejemplo, mis papás me ayudan mucho en lo que son las actividades; me explican. Es algo que me motiva y aprendo más. Entrevistadora: Ah, ok. EST1A, ¿en casa tú tienes acceso a internet o algún tipo de dispositivo para practicar el inglés en tu tiempo libre? EST1A: Sí. Más que todo yo tengo mi computador, que es por donde a veces practico por medio de aplicaciones. Entrevistadora: Ok. ¿Y tus padres o familia te apoyan cuando estudias inglés? ¿Y de qué manera? EST1A: Sí, me motivan. Y de pronto algún tema que no entienda, siempre me explican para poder aprenderlo y conocerlo mejor. Entrevistadora: Ah, bueno, eso es muy importante, ¿verdad? Tener el apoyo de los papás allí en casa, porque también no solamente aprendes tú, sino también aprenden ellos, ¿verdad? Bien, EST1A, y dime una cosa: ¿Has tenido algún contacto con otra persona que hable inglés, cuando utilizas, por ejemplo, esas
--	---

	aplicaciones; que te encuentres con un americano o con un británico y puedas entablar o intercambiar alguna palabrita, que puedas entenderlo... o escuchando música, ¿películas en ese idioma? EST1A: Pues la verdad, por medio de personas que conozco, no. Pero a veces sí escucho música en inglés o a veces veo películas que se tratan de ese tema, y es muy interesante. Entrevistadora: Ah, ok. Sí. Y además así vas adiestrando la parte de la escucha. ¿Por qué crees que aprender inglés puede ser importante para ti y tu comunidad? Esa es una pregunta muy importante, muy interesante. EST1A: Para mí es importante aprender inglés porque, cuando conocemos nuevos lugares o nuevos países, hay que tener conciencia de qué idioma se habla. Y es muy importante aprenderlo por si a veces nos encontramos personas que hablen ese idioma y podemos charlar también por medio de esa habla. Entrevistadora: Sí, además cuando tú hablas con personas de otro país intercambian mucha información, ¿verdad? Porque ellos tienen una cultura muy diferente a la nuestra. Muy bien. ¿Qué opinas sobre usar el inglés para comunicarte con otras personas de otros lugares o culturas? EST1A: Lo que yo opino es que, de pronto, al comunicarnos, es muy importante tener conciencia de ese idioma. Entrevistadora: Ah, bueno, bien, bien. Y por último te voy a hacer dos preguntitas: Primero, en la manera en que aprendes inglés, ¿qué te gustaría que fuera diferente? EST1A: Que todos colocáramos de nuestra parte, y que no solamente nos quedemos con lo que aprendemos aquí en clase, sino que también lo pongamos en práctica por medio de videos, por la inteligencia artificial, por traductores. Entrevistadora: Ah, sí, qué bien. Es cierto. Muy buena conclusión. Y la última: ¿Hay algo más que quieras contarnos sobre cómo aprender o usar el inglés? EST1A: Por medio de cursos de inglés. Es muy divertido, pero también es explicativo y aprendemos nuevas cosas que no sabíamos. Entrevistadora: Ah, bueno, EST1A, para mí ha sido un placer conocer todas esas inquietudes, todas esas ideas, opiniones, ese sentir sobre cómo tú aprendes el inglés. De verdad que ha sido muy placentero, porque a veces nosotros como docentes trabajamos, pero poco tiempo tenemos para conocer las necesidades de nuestros estudiantes. Entonces, muchísimas gracias por aceptar esta invitación. EST1A: Bueno, señó, yo encantada de estar aquí acompañándola y gracias por escogerme para dar mis opiniones. Entrevistadora: Bueno, chao. EST1A: Chao, señó. Gracias.
--	--

A continuación, se presenta la matriz de análisis correspondiente a la informante EST1A, la cual fue elaborada a partir del proceso de categorización y estructuración, siguiendo la lógica metodológica de Martínez (2007) que toma como base la lectura comprensiva, reiterativa y reflexiva del discurso obtenido en la entrevista a profundidad realizada a la estudiante. En este proceso se

identificaron unidades de significado relevantes, las cuales fueron organizadas en subcategorías emergentes en función de su sentido y pertinencia en relación con el fenómeno de estudio.

La matriz organiza la información en cuatro dimensiones analíticas: proceso de aprendizaje del idioma inglés, experiencia pedagógica y motivación del estudiante, uso de entornos virtuales y recursos digitales, y contexto familiar y proyección del aprendizaje del inglés. En cada una de estas dimensiones se presentan las unidades de significado más representativas y las subcategorías derivadas del análisis interpretativo del discurso estudiantil.

Esta organización permite evidenciar cómo los significados construidos por la informante se articulan en torno a sus experiencias de aprendizaje, la motivación que orienta su participación en el aula, la mediación de herramientas tecnológicas y la influencia del entorno familiar en el fortalecimiento del proceso formativo. En este sentido, la matriz no solo sistematiza la información proveniente de la entrevista, sino que constituye un ejercicio interpretativo que sirve de base para la posterior construcción de categorías primarias, orientadas a comprender, desde la perspectiva del estudiante, las dinámicas que configuran el aprendizaje del inglés mediado por recursos tecnológicos y entornos virtuales.

Tabla 8.

Matriz de Categorización EST1A

DIMENSIONES	UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUBCATEGORÍAS
Proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés	“Las clases son muy divertidas... aprendemos por medio de videos y tecnología.”	• Aprendizaje mediado por recursos tecnológicos • Percepción positiva del aprendizaje
	“Hacemos videos y dialogamos...”	• Aprendizaje basado en actividades audiovisuales • Interacción comunicativa
	“Por medio de aplicaciones... IA... es fácil aprender.”	• Uso de aplicaciones para el aprendizaje • IA como apoyo
	“Las palabras largas... se me dificultan...”	• Dificultades en pronunciación y comprensión
	“El inglés sirve para el futuro...”	• Valor del idioma para oportunidades futuras
Práctica pedagógica	“Nos da para opinar y aprender bien.”	• Participación del estudiante

		• Interacción docente– estudiante
	“Aprender con videos resulta divertido.”	• Metodologías dinámicas • Aprendizaje significativo
	“El proyector me motiva.”	• Motivación mediada por recursos
	“Tengo una meta... hacer un curso.”	• Motivación personal hacia el aprendizaje
	“Me siento emocionada al aprender.”	• Satisfacción por el aprendizaje
	“Mis compañeros no colocan de su parte...”	• Influencia del grupo en la motivación
	“Mis papás me ayudan...”	• Acompañamiento familiar
	“En familia compartimos lo aprendido.”	• Socialización del aprendizaje en el hogar
Entornos virtuales	“Uso aplicaciones como Duolingo...”	• Uso autónomo de herramientas digitales
	“Uso tecnología diariamente...”	• Apropiación digital del estudiante
	“La IA explica textos...”	• IA como mediadora de comprensión
	“Las imágenes ayudan...”	• Aprendizaje visual
	“A veces no hay internet...”	• Limitaciones de conectividad
	“Cuando hay internet es más fácil...”	• Acceso como facilitador del aprendizaje
	“Tengo computador en casa...”	• Disponibilidad de recursos tecnológicos

Una vez identificadas y organizadas las subcategorías a partir de las unidades de significado derivadas del discurso de la estudiante entrevistada, se procede al proceso de estructuración categorial con el propósito de avanzar hacia un nivel más profundo de interpretación. Esta etapa permite articular las subcategorías en núcleos de sentido más amplios, lo que da lugar a la configuración de categorías primarias que condensan los significados que la informante atribuye a su experiencia de aprendizaje del idioma inglés mediado por recursos tecnológicos y entornos virtuales.

Este proceso de estructuración favorece la comprensión de cómo se integran diversos elementos del discurso estudiantil, tales como la motivación hacia el aprendizaje, el uso de herramientas digitales, las condiciones de acceso tecnológico y la influencia del contexto familiar, en relación con las dimensiones analíticas del estudio. En este sentido, las categorías primarias no constituyen una reproducción de las dimensiones iniciales, sino construcciones

interpretativas que permiten reconocer la manera en que la estudiante configura su experiencia formativa en el aprendizaje del inglés.

De esta manera, la estructuración categorial se configura como un ejercicio de síntesis interpretativa que posibilita comprender, desde la perspectiva del estudiante, los significados asociados al aprendizaje del idioma, la mediación tecnológica y las dinámicas educativas que inciden en su proceso formativo.

Tabla 9.

Estructuración de las categorías primarias - EST1A

DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS PRIMARIAS
Proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés	• Aprendizaje mediado por recursos tecnológicos • Percepción positiva del uso de tecnología • Aprendizaje basado en actividades audiovisuales • Interacción comunicativa • Dificultades en pronunciación y comprensión • Valor del inglés para oportunidades futuras • Aprendizaje compartido en el entorno familiar • Acompañamiento familiar • Exposición cultural al idioma	Aprendizaje dinámico mediado por tecnología El aprendizaje del inglés es comprendido como una experiencia que el estudiante percibe como más accesible, comprensible y significativa cuando se apoya en recursos digitales, audiovisuales y espacios de interacción. La integración de herramientas tecnológicas favorece la comprensión de los contenidos y dinamiza el proceso formativo, generando mayor disposición hacia el aprendizaje. Las subcategorías evidencian que este proceso articula la interacción comunicativa, la experiencia audiovisual y la proyección del idioma como herramienta para el futuro. Así mismo, el acompañamiento familiar y la exposición cultural al idioma amplían los espacios de aprendizaje más allá del aula. No obstante, persisten dificultades relacionadas con la pronunciación y la comprensión, lo que sugiere que la mediación tecnológica facilita, pero no elimina completamente los desafíos del aprendizaje lingüístico.
Práctica pedagógica	• Participación del estudiante • Interacción docente–estudiante • Metodologías dinámicas • Motivación mediada por recursos • Motivación personal • Satisfacción por el aprendizaje	Motivación y participación en el aprendizaje del inglés Esta categoría permite comprender cómo el estudiante construye su interés y compromiso con el aprendizaje a partir de experiencias pedagógicas que favorecen la interacción, la participación y el uso de estrategias didácticas dinámicas. Las clases mediadas por recursos tecnológicos generan mayor entusiasmo y disposición para aprender.

	• Influencia del grupo en la motivación	La motivación se configura tanto desde factores individuales como desde las dinámicas del aula, donde la participación activa y la satisfacción por el aprendizaje fortalecen la implicación del estudiante. Sin embargo, la influencia del grupo también incide en este proceso, ya que el compromiso colectivo puede favorecer o afectar la motivación individual.
Entornos virtuales	• Uso autónomo de aplicaciones educativas • Herramientas digitales de apoyo • Apropiación digital • Aprendizaje visual • IA como mediadora de comprensión • Percepción lúdica del aprendizaje digital • Limitaciones de conectividad • Acceso a internet como facilitador	Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés Esta categoría permite comprender cómo el estudiante integra herramientas digitales y entornos virtuales en su proceso formativo, tanto dentro como fuera del aula. Las aplicaciones educativas, traductores y recursos digitales se constituyen en apoyos que facilitan la comprensión del idioma y promueven el aprendizaje autónomo. La apropiación tecnológica se configura como una experiencia dinámica, en la que los recursos visuales, interactivos y basados en inteligencia artificial contribuyen a hacer más accesible el aprendizaje. No obstante, esta apropiación se encuentra condicionada por la conectividad, lo que evidencia que el acceso a internet puede facilitar o limitar las oportunidades de aprendizaje.

Categoría primaria: Aprendizaje dinámico mediado por tecnología

A partir del análisis interpretativo de la entrevista realizada a la informante EST1A, se configuró la categoría primaria *Aprendizaje dinámico mediado por tecnología*, la cual integra las subcategorías aprendizaje mediado por recursos tecnológicos, percepción positiva del uso de tecnología, aprendizaje basado en actividades audiovisuales, interacción comunicativa, dificultades en pronunciación y comprensión, así como la proyección del idioma como herramienta para el futuro y el acompañamiento familiar en el proceso de aprendizaje. Esta categoría se construye en el marco del proceso de categorización y estructuración, permitiendo comprender cómo la estudiante configura su experiencia de aprendizaje del inglés en interacción con recursos tecnológicos y contextos de apoyo.

Desde una perspectiva conceptual, esta categoría encuentra sustento en los planteamientos de Vygotsky (1978), quien concibe el aprendizaje como un proceso mediado que se construye mediante la interacción del sujeto con otras personas, herramientas culturales y condiciones propias de su contexto. Desde esta perspectiva, los recursos utilizados durante la experiencia educativa adquieren sentido en la medida en que favorecen procesos de interacción, acompañamiento y construcción progresiva del conocimiento. En el aprendizaje del inglés, esta comprensión permite interpretar la tecnología como parte de un entramado de mediaciones en el que convergen recursos digitales, intercambio comunicativo, orientación pedagógica y apoyo familiar, ampliando las posibilidades de interacción del estudiante con la lengua.

En su narrativa, la estudiante expresa una valoración positiva del uso de la tecnología en el aula y señala que *“para mí las clases son muy divertidas, porque utilizamos un proyector... aprendemos por medio de videos y de la tecnología”* (EST1A), lo cual permite interpretar que la mediación tecnológica incide en la percepción del aprendizaje como una experiencia más dinámica y atractiva. Esta idea se refuerza cuando indica que *“normalmente hacemos videos y dialogamos de acuerdo a lo que hemos aprendido”* (EST1A), con lo que se evidencia la presencia de estrategias pedagógicas que integran recursos audiovisuales e interacción comunicativa.

Así mismo, la estudiante reconoce el papel de las herramientas digitales en su proceso de aprendizaje al afirmar que *“por medio de la tecnología, por medio de aplicaciones... ahora existe la IA y es muy fácil aprender por medio de los diálogos”* (EST1A), lo que sugiere una concepción del aprendizaje en la que la tecnología no solo facilita el acceso a la información, sino que contribuye a la comprensión y práctica del idioma. En este sentido, la mediación tecnológica se configura como un elemento que favorece la apropiación del conocimiento y amplía las posibilidades de interacción con la lengua.

No obstante, en su discurso también emergen dificultades asociadas al aprendizaje del inglés, particularmente cuando señala que *“las palabras largas... y los textos que tienen mucha pronunciación se me dificultan un poquito”* (EST1A). Esta afirmación permite comprender que, aunque la tecnología dinamiza el proceso de aprendizaje, persisten desafíos propios del

desarrollo de las habilidades lingüísticas, especialmente en aspectos relacionados con la pronunciación y la comprensión léxica.

Por otra parte, la estudiante reconoce el valor del idioma en su proyección personal e indica que *“el inglés nos puede servir mucho para cuando viajemos y en el futuro”* (EST1A), lo que evidencia una comprensión del aprendizaje como una herramienta con utilidad más allá del contexto escolar. De igual manera, resalta la influencia del entorno familiar, al señalar que *“mis papás me ayudan mucho en las actividades... me explican”* (EST1A), lo cual sugiere que el proceso de aprendizaje se ve fortalecido por espacios de acompañamiento y apoyo fuera del aula.

En este sentido, la categoría Aprendizaje dinámico mediado por tecnología permite comprender el aprendizaje del inglés como una experiencia en la que la mediación tecnológica, la interacción comunicativa y el acompañamiento familiar se articulan para favorecer procesos más significativos, sin dejar de evidenciar las dificultades propias del desarrollo lingüístico. Así, el aprendizaje se configura como un proceso dinámico que trasciende el aula y se construye en la interacción entre recursos, contextos y experiencias del estudiante.

Categoría primaria: Motivación y participación en el aprendizaje del inglés

A partir del análisis interpretativo de la entrevista realizada a la informante EST1A, se configuró la categoría primaria *Motivación y participación en el aprendizaje del inglés*, la cual integra las subcategorías participación del estudiante, interacción docente–estudiante, metodologías dinámicas, motivación mediada por recursos, motivación personal, satisfacción por el aprendizaje e influencia del grupo en la motivación. Esta categoría se construye en el marco del proceso de categorización y estructuración, permitiendo comprender cómo la estudiante configura su interés y compromiso con el aprendizaje del idioma en interacción con las experiencias pedagógicas del aula.

Conceptualmente, esta categoría puede comprenderse desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), según la cual la interacción con otros constituye una condición fundamental para la construcción del

aprendizaje. Bajo este planteamiento, la participación no representa únicamente una respuesta del estudiante ante las actividades propuestas, sino una forma de implicación mediante la cual dialoga, intercambia significados y construye conocimientos en relación con docentes y compañeros. Desde esta mirada, la motivación y la participación identificadas en EST1A se encuentran vinculadas con las oportunidades de interacción generadas en el escenario educativo, donde las experiencias pedagógicas, el acompañamiento y las dinámicas sociales pueden fortalecer o limitar su disposición hacia el aprendizaje del inglés.

En su narrativa, la estudiante resalta la importancia de la participación en el proceso formativo, al señalar que *“dialogando, y nos da para que nosotros también opinemos y aprendamos bien”* (EST1A), lo cual permite interpretar que la posibilidad de intervenir activamente en clase favorece la comprensión y apropiación del conocimiento. Esta afirmación evidencia una experiencia pedagógica en la que la interacción con el docente y la participación en el aula se constituyen en elementos centrales del aprendizaje.

Así mismo, la informante expresa una preferencia por metodologías dinámicas, y además indica que *“de pronto aprender más por medio de videos y de la tecnología... resulta divertido”* (EST1A), lo que sugiere que el uso de estrategias didácticas mediadas por recursos tecnológicos incide directamente en su motivación. Esta percepción se refuerza cuando afirma que *“cuando lleva el proyector... eso también me motiva”* (EST1A), lo que permite evidenciar que la incorporación de recursos visuales y tecnológicos favorece el interés por el aprendizaje.

En relación con la motivación personal, la estudiante manifiesta que *“las clases de inglés me motivan porque el próximo año tengo una meta... hacer un curso de inglés”* (EST1A), lo cual permite comprender que su compromiso con el aprendizaje se encuentra vinculado a proyecciones académicas futuras. De igual manera, expresa que *“me siento muy emocionada y bien al saber que estoy aprendiendo nuevas cosas”* (EST1A), evidenciando la presencia de una dimensión afectiva que fortalece su disposición hacia el aprendizaje.

No obstante, en su discurso también emerge la influencia del grupo de pares, al señalar que *“mis compañeros a veces no colocan de su parte para practicar más... eso me desanima”* (EST1A). Esta afirmación permite

interpretar que la motivación no se configura únicamente desde el interés individual, sino que se ve afectada por las dinámicas colectivas del aula, particularmente en lo relacionado con el compromiso y la participación de los compañeros.

En este sentido, la categoría Motivación y participación en el aprendizaje del inglés permite comprender que el interés y la implicación del estudiante en el proceso formativo se construyen a partir de la interacción entre factores pedagógicos, emocionales y sociales. La participación activa, las metodologías dinámicas y la motivación personal se articulan con las condiciones del entorno de aprendizaje y configuran un escenario en el que la experiencia educativa influye directamente en la disposición hacia el aprendizaje del idioma.

Categoría primaria: Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés

A partir del análisis interpretativo de la entrevista realizada a la informante EST1A, se configuró la categoría primaria *Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés*, la cual integra las subcategorías uso autónomo de aplicaciones educativas, herramientas digitales de apoyo, apropiación digital, aprendizaje visual, inteligencia artificial como mediadora de comprensión, percepción lúdica del aprendizaje digital, limitaciones de conectividad y acceso a internet como facilitador del aprendizaje. Esta categoría se construye en el marco del proceso de categorización y estructuración, permitiendo comprender la manera en que la estudiante incorpora los recursos tecnológicos en su proceso formativo, tanto dentro como fuera del contexto escolar.

Desde el plano conceptual, esta categoría dialoga con los planteamientos de Puentedura (2010), quien, mediante el modelo SAMR, concibe la integración tecnológica como un proceso progresivo en el que los recursos digitales pueden trascender la sustitución de herramientas tradicionales para ampliar, modificar y redefinir las posibilidades de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la apropiación tecnológica supone una relación educativa en la que el estudiante incorpora los recursos digitales como medios para acceder, comprender, practicar y construir conocimientos. En el contexto de EST1A, esta comprensión permite interpretar el uso de aplicaciones, traductores, recursos visuales e inteligencia artificial como apoyos

integrados a sus prácticas de aprendizaje, aunque su aprovechamiento se encuentre condicionado por las posibilidades reales de conectividad.

En su narrativa, la estudiante evidencia un uso activo y autónomo de herramientas digitales, al señalar que *“utilizo aplicaciones como Duolingo... también traductores para las palabras que no entiendo”* (EST1A), lo cual permite interpretar que las tecnologías no solo cumplen una función complementaria, sino que se integran como recursos de apoyo permanente en su aprendizaje. Esta idea se amplía cuando expresa que *“la tecnología yo la utilizo mucho para mis actividades diarias y más en la clase de inglés”* (EST1A), lo que sugiere un proceso de apropiación digital en el que el uso de la tecnología se incorpora a sus prácticas cotidianas.

Así mismo, la informante reconoce el valor de la inteligencia artificial como mediadora del aprendizaje, indica que *“la inteligencia artificial explica los textos que a veces no entendemos”* (EST1A), lo cual evidencia que estas herramientas contribuyen a facilitar la comprensión de contenidos que pueden resultar complejos. En esta misma línea, destaca la importancia de los recursos visuales al afirmar que *“las fotografías... porque es un poco más explicativo visualmente”* (EST1A), lo que permite comprender que el aprendizaje se ve favorecido por estrategias que integran elementos gráficos y visuales.

De igual manera, la estudiante percibe el aprendizaje mediado por tecnología como una experiencia más dinámica y atractiva al señalar que *“la tecnología es un poco más divertida”* (EST1A), lo que sugiere que la dimensión lúdica de los recursos digitales incide en su motivación y disposición hacia el aprendizaje del idioma.

No obstante, en su discurso también emergen limitaciones asociadas a las condiciones de acceso, particularmente cuando expresa que *“a veces se me complica un poquito cuando no llega el internet”* (EST1A), lo cual permite interpretar que la continuidad del proceso de aprendizaje mediado por tecnología depende, en gran medida, de la disponibilidad de conectividad. Esta situación se complementa cuando indica que *“cuando tengo internet se me hace fácil... aprendemos más”* (EST1A), con esto se evidencia que el acceso a recursos tecnológicos actúa como un factor facilitador del aprendizaje.

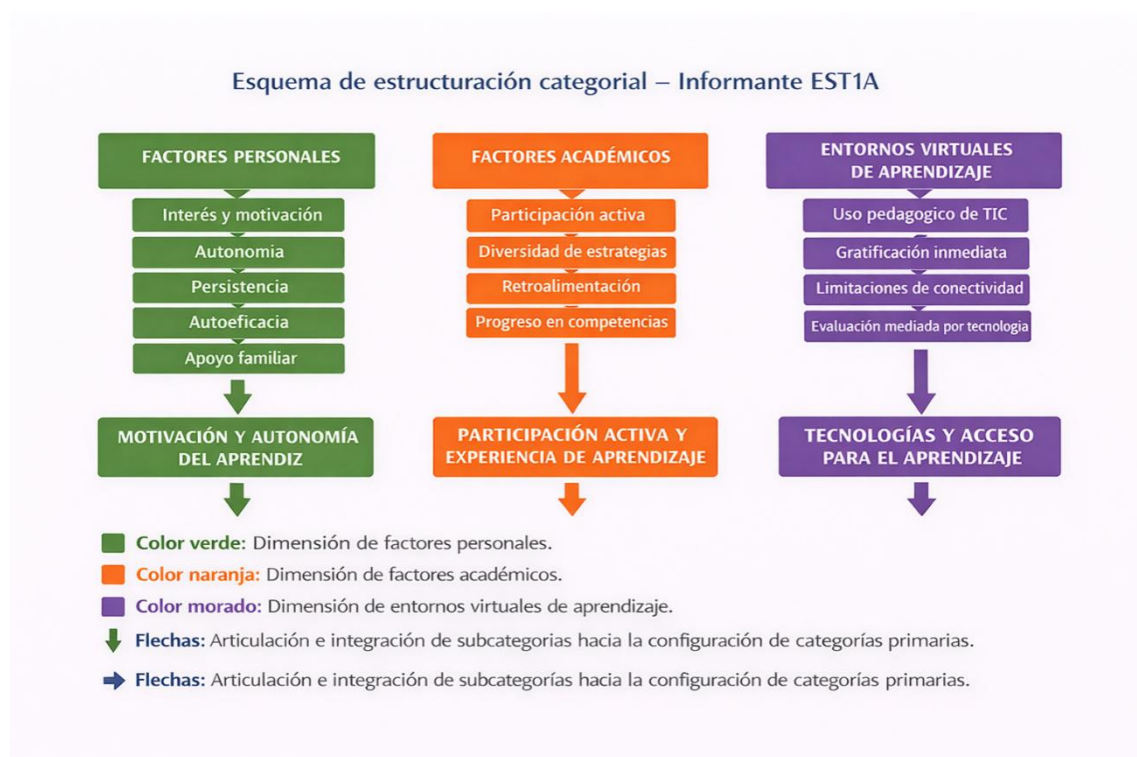
En este sentido, la categoría Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés permite comprender que la integración de herramientas digitales en

el proceso formativo se configura como una experiencia que articula el uso autónomo, la mediación pedagógica de recursos y las condiciones de acceso tecnológico. Así, la tecnología se posiciona como un elemento que amplía las oportunidades de aprendizaje, al tiempo que se encuentra condicionada por factores estructurales que inciden en su aprovechamiento.

Una vez interpretadas y fundamentadas las categorías primarias construidas a partir del discurso de EST1A, se presenta su representación gráfica con el propósito de integrar los diferentes niveles que conformaron el proceso de estructuración categorial. La Figura 3 permite visualizar las relaciones establecidas entre las dimensiones abordadas, las subcategorías derivadas de las unidades de significado y las categorías primarias resultantes del ejercicio interpretativo. De esta manera, el esquema sintetiza el recorrido seguido desde las experiencias particulares expresadas por la estudiante hasta la construcción de núcleos de sentido más amplios relacionados con el aprendizaje, la motivación, la participación y la apropiación tecnológica.

Figura 3.

Esquema de estructuración categorial - Informante EST1A



Culminado el proceso de análisis, interpretación y estructuración categorial correspondiente a EST1A, se continúa con el abordaje de la información proporcionada por el segundo informante, identificada con el código EST2A. Manteniendo la misma lógica metodológica desarrollada con los participantes anteriores, el análisis parte de las unidades de significado presentes en su discurso para avanzar hacia la construcción de subcategorías y categorías primarias. Este procedimiento permite preservar la singularidad de su experiencia de aprendizaje y, posteriormente, disponer de elementos interpretativos que posibiliten reconocer relaciones, convergencias y particularidades entre las distintas voces participantes en torno al fenómeno estudiado.

Tabla 10.
Matriz 4 EST2A

DIMENSIONES	NARRATIVA
Proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés Práctica Pedagógica Entornos virtuales	Entrevistadora: Buenos días, EST2A. ¿Cómo estás? ¿Cómo has pasado? EST2A: Bien, gracias. ¿Y usted? Entrevistadora: Bueno, yo estoy muy bien. Primeramente, quiero darte las gracias por aceptar mi invitación. En este momento vamos a hacer una serie de preguntas para analizar más o menos la parte de las clases de inglés. Yo me encuentro en un doctorado por los virtuales. El propósito general de esta entrevista es comprender todas las experiencias, percepciones y significados que ustedes como estudiantes atribuyen al aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediado por entornos virtuales. Entonces, primeramente, vamos a hacer una serie de preguntas para poder saber cómo tú te sientes en las clases de inglés. Entonces, quisiera saber: ¿cómo son tus clases de inglés en el colegio? EST2A: Bueno, primeramente, mis clases de inglés en el colegio son súper bien, porque las profesoras nos explican detalladamente. Y si no entendemos un tema, les volvemos a preguntar y ellas no nos van a poner cara, sino que vienen y nos explican detalladamente. Entrevistadora: Ah, bueno, bien. Vamos entonces a la segunda pregunta, y dice: quisiera saber qué tipo de actividades hacen normalmente. ¿Si hacen juegos, si hacen videos, si hacen diálogos, si hacen canciones o ejercicios en línea? EST2A: Bueno, siempre hacemos unas lecturas, unos diálogos. A veces hacemos ejercicios en línea y hay veces que nos ponen videos para ver qué dice el video, y nosotros entendemos y respondemos en la guía. Entrevistadora: Bien. ¿Qué actividades te ayudan más para aprender inglés?

	EST2A: Bueno, los talleres, cuando las profesoras explican algo en el tablero o cuando nos mandan videos en casa para poder practicar. Entrevistadora: ¿Qué cosas te resultan más difíciles? EST2A: Bueno, para mí las cosas que más me resultan difíciles son palabras largas o textos largos en inglés. Entrevistadora: ¿Cómo te explica el profesor los temas cuando usas internet o plataformas virtuales? EST2A: Bueno, siempre ellos explican: “Tienen que hacer esto, acá va esto, tienen que entrar aquí, aquí solamente tienen que marcar esto”, y así sucesivamente. Entrevistadora: Si pudieras cambiar algo de las clases, ¿qué sería? EST2A: Pues la verdad a mí no me gustaría cambiar nada, pero si fuera algo me gustaría cambiar que no solamente fuera inglés. Por ejemplo, si un alumno sabe bastante inglés, también quisiera que tuviera la oportunidad de aprender otro idioma. Entrevistadora: ¿Qué tipo de tecnología o plataformas usas para aprender inglés? EST2A: Bueno, la que yo más utilizo es Duolingo. Entrevistadora: Ok. ¿Has usado aplicaciones o páginas web para practicar inglés? Y si has usado, ¿cuáles? EST2A: Bueno, solamente una, que es en Google. Ahí hay como un traductor y yo voy buscando en el traductor palabras. Las escribo en el cuaderno de inglés o en otro cuaderno y voy aprendiendo cómo se pronuncia. Entrevistadora: Ah, bueno. Esos son buenos indicios para ayudarte en el aprendizaje del inglés. Ahora bien, ¿te resulta fácil o difícil conectarte o usarlas, y por qué? EST2A: No se me hace nada difícil porque es como si ya tuviera experiencia. Y, además, cuando no sé algo, pues le pregunto a mi mamá o a mi papá, que también saben inglés. Entrevistadora: Ah, pero qué bien que en casa tengas ese apoyo en esta parte. Bien. ¿Qué te gusta trabajar? ¿Qué es lo que más te gusta de trabajar con tecnología en clase? EST2A: Pues que la tecnología explica súper bien, como los profesores que explican detalladamente también. Pero siempre que trabajamos con tecnología la profe nos tiene que dar otro ejemplo. Entrevistadora: Ok. ¿Qué problemas o limitaciones te han resultado cuando tú utilizas ese tipo de dispositivos o plataformas? De pronto el equipo o la parte de la comprensión. EST2A: Bueno, más que todo es la conexión, porque no siempre llega la conexión en el lugar en que estamos. Pero sí hago. Siempre le presto el teléfono a mi mamá porque ella siempre tiene recargas. Entrevistadora: Ah, entiendo. ¿Crees que aprendes más cuando usas herramientas tecnológicas? EST2A: Pues para mí sí, porque también la tecnología explica igual que los profesores en clase. Entrevistadora: Ah, sí. Bueno, y como la tecnología ahora está en tendencia, creería yo que es de mucha utilidad para ustedes. Bien, pero dime: ¿te gusta aprender inglés y por qué? EST2A: Bueno, a mí la verdad siempre me ha gustado aprender inglés, aprender nuevos idiomas porque son lenguas extranjeras. Por ejemplo, yo quiero viajar a Estados Unidos y voy a poder tener una conversación fija y sé lo que van a decir porque sé inglés. Entrevistadora: Ah, sí, muy interesante. ¿Qué te motiva o te hace disfrutar más la clase?
--	---

	EST2A: Bueno, cuando estamos en grupos o cuando tenemos guías o talleres, porque también, al igual, la seño sigue explicando, pero en grupos, talleres o guías siempre tenemos que hablar inglés. Entonces, nosotros vamos sacando puntitos de ahí y vamos aprendiendo. Entrevistadora: Ah, bueno, qué bien. ¿Hay algo que te desanime o que te aburra cuando estudias inglés? EST2A: Pues la verdad casi nada, pero lo que me aburre es el tiempo, porque no tengo casi tiempo. Me la paso escribiendo y ahora más que voy a tomar la primera comunión. Entrevistadora: Ah, entiendo. Bueno. ¿Y qué actividades te parecen más divertidas o útiles para aprender? ¿Qué crees tú? EST2A: Bueno, cuando estamos en grupo. Como lo había dicho, a veces nos ponen en parejitas y entonces cuando una no sabe, le pregunta a la otra, y la otra de pronto sí sabe. Y entre las dos van dándose respuestas. Entrevistadora: Sí, tienes buena conexión con tus compañeros y todo. Y bueno, ¿cómo te sientes cuando logras entender o hablar algo nuevo en inglés? Es decir, si la profe hoy te dio un vocabulario para estudiar, ¿qué sientes cuando logras entender o hablar algo nuevo en inglés? EST2A: Pues yo me siento súper bien porque es como si estuviera alcanzando una meta. Entrevistadora: Ok, correcto. ¿Qué consejo le darías a otro estudiante para motivarse a aprender inglés? EST2A: Bueno, yo el consejo que daría sería que, por ejemplo, si van a viajar, entonces que sepan inglés, porque no en todos los países o ciudades se habla español. Entrevistadora: Así es. Cuando viajamos al exterior es de mucha utilidad tener un dominio básico del inglés para poderte defender en cualquier situación que se te presente en un país de habla inglesa. Bien. ¿De qué manera el lugar donde vives o tu familia te ayudan a aprender inglés? EST2A: Bueno, pues a mí me ayudan a través de tecnología. Y cuando no hay tecnología, siempre llamo a mi papá. Entonces, cuando él tiene tiempo libre, siempre habla conmigo y me dice: “Mira, esto no se dice así, esto es esto”, y así aprendo nuevas cosas aparte de lo que la tecnología y la profe me explican. Entrevistadora: ¿Y en casa tienes acceso a internet o algún dispositivo para practicar inglés en tu tiempo libre? EST2A: Sí, aunque a veces no haya tanto o no llegue, pero sí. Entrevistadora: ¿Qué dispositivos tienes? EST2A: Pues yo tengo una tablet, mi teléfono y un televisor. Entrevistadora: Bueno, ya has hablado un poquito de esto, pero te voy a hacer de todos modos la pregunta. ¿Tus padres o tu familia te apoyan cuando estudias inglés y de qué manera? EST2A: A veces se sientan conmigo al lado mío y me van explicando. Entrevistadora: Ah, ya, ok, sí, me parece muy bien. ¿Has tenido contacto con personas que hablan inglés, o con música, películas o juegos en ese idioma? EST2A: Pues la verdad no. El único sería mi papá, porque él habla bien el inglés. Y como él es un abogado, le toca viajar, y entonces también, aparte de eso, como es abogado, por ejemplo: “Vas mañana para este lugar, te tienes que aprender cómo se dice esto y eso”, y no solamente en inglés, sino también en otros idiomas. Entrevistadora: Ah, qué bien que tu papá te apoye en ese aspecto.
--	---

	Bueno, ¿y por qué crees que aprender inglés puede ser importante para ti y tu comunidad? EST2A: Bueno, para mí es importantísimo porque son lenguas extranjeras y es algo que nos motiva a seguir adelante. Si nosotros sabemos otros idiomas es como, por decir, ganar el año, ganar algo, una meta. Entrevistadora: Ok. ¿Qué opinas sobre usar el inglés, a veces, en todo ese tipo de plataformas o chats donde tú puedes comunicarte con personas de habla inglesa? ¿Qué opinas tú sobre esa parte de usar el inglés con personas de otros lugares o de otras culturas? EST2A: Pues a mí me parece súper bien porque por dentro sentiría como: "Ay, por fin estoy hablando inglés, que yo antes no sabía, pero ahora sí sé". Entrevistadora: Ok. Si pudieras cambiar algo en la manera en que aprendes inglés, ¿qué te gustaría que fuera diferente? Sí, ya hemos hablado de cómo se aprende inglés acá en el colegio, en el salón de clase, cómo tú te ayudas en tu casa, cómo te apoyan tus papás y todo eso. ¿Qué más creerías tú que pudieras cambiar? ¿Qué te gustaría que fuese diferente en ese proceso de aprender inglés? EST2A: Bueno, no todo es con la tecnología, con la inteligencia artificial, pero algo que me gustaría cambiar de verdad es que hay varios estudiantes que quieren estudiar inglés. En cambio, hay otros que no, que solamente sus padres los mandan para el colegio para que estudien y ya. Entonces, a mí me gustaría que tuvieran clases virtuales para que los estudiantes estén más motivados a aprender inglés y no solamente en el colegio. Entrevistadora: Ah, ya. Ah, bueno, me parece una buena idea. La tendré en cuenta en todo este proceso. Bien, ¿hay algo más que quieras contarnos sobre cómo aprender o usar el inglés? EST2A: Bueno, usar el inglés es súper. A veces, al principio es difícil, pero ya después vas teniendo ideas, vas sabiendo qué dicen las personas, y pues vas aprendiendo las palabras en inglés y todo. Entrevistadora: Así es. Y cuando ya aprendes palabras, aprendes también muchas cosas nuevas, diferentes de esa cultura donde se habla el inglés. Bien, ha sido un placer haberte escuchado, escuchar tus ideas, escuchar tus opiniones. De verdad que se ve que te gusta el inglés, que te agrada y que estás interesada, porque eres consciente de que el inglés hoy día no es una opción, es una necesidad que todas las personas debemos tener en cuenta para nuestro futuro. Hablar otro idioma, cualquiera que sea, nos abre puertas hacia el futuro. Entonces, muchísimas gracias por venir y por participar en esta entrevista. EST2A: Bueno, primeramente, muchísimas gracias a la señora Lorena Vargas por haberme escogido.
--	--

Una vez realizada la transcripción y lectura comprensiva de la entrevista correspondiente a la informante EST2A, se procedió al proceso de organización y análisis de la información mediante la identificación de unidades de significado derivadas de su discurso. La matriz que se presenta a continuación sistematiza este proceso y estructura los hallazgos en las

dimensiones analíticas del estudio: proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés, práctica pedagógica y entornos virtuales.

En cada una de estas dimensiones se presentan los fragmentos discursivos más representativos y las subcategorías construidas a partir del análisis interpretativo, lo que permite comprender cómo los significados expresados por la informante se articulan en torno a la claridad explicativa del docente, las dinámicas de interacción y colaboración entre compañeros, el uso autónomo de herramientas tecnológicas para reforzar el aprendizaje y el acompañamiento familiar en el proceso educativo.

De esta manera, la matriz no solo permite organizar la información obtenida, sino que constituye la base para el proceso de estructuración categorial, orientado a la configuración de categorías primarias que posibilitan comprender, desde la perspectiva de la estudiante, las experiencias y significados que configuran el aprendizaje del idioma inglés mediado por recursos tecnológicos y entornos virtuales.

A partir de la lectura comprensiva y reflexiva del discurso de la informante EST2A, se procede a organizar las unidades de significado que expresan su experiencia como estudiante frente al aprendizaje del inglés. Este ejercicio permite relacionar los sentidos presentes en su narrativa con las dimensiones analíticas del estudio y avanzar hacia la construcción de subcategorías que recogen aspectos vinculados con el acompañamiento pedagógico, las estrategias de aprendizaje, la interacción con sus pares, el apoyo familiar y el uso de recursos tecnológicos. En este sentido, la Tabla 11 presenta la sistematización interpretativa de la información aportada por EST2A y constituye la base para el posterior proceso de estructuración de sus categorías primarias.

Tabla 11.

Matriz de Análisis EST2A

DIMENSIONES	UNIDADES DE SIGNIFICADO	SUBCATEGORÍAS
Proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés	“Las profesoras nos explican detalladamente... y si no entendemos nos vuelven a explicar.”	• Claridad explicativa del docente • Acompañamiento pedagógico en la comprensión

	“Siempre hacemos lecturas, diálogos... ejercicios en línea y videos.”	• Diversidad de actividades de aprendizaje • Integración de recursos audiovisuales
	“Talleres... videos en casa para practicar.”	• Refuerzo del aprendizaje • Continuidad del aprendizaje fuera del aula
	“Lo más difícil son palabras largas o textos largos.”	• Dificultades en comprensión de textos • Complejidad léxica
	“Aprender inglés es importantísimo... es como ganar una meta.”	• Valor del inglés como logro personal
	“Mi papá y mi mamá me explican...”	• Apoyo familiar en el aprendizaje
	“Se sientan conmigo y me explican.”	• Acompañamiento familiar
	“Mi papá habla bien inglés...”	• Influencia del conocimiento familiar
Práctica pedagógica	“A mí siempre me ha gustado aprender inglés... quiero viajar...”	• Motivación personal • Proyección futura del aprendizaje
	“Cuando estamos en grupos... tenemos que hablar inglés.”	• Aprendizaje colaborativo • Interacción comunicativa
	“Cuando una no sabe... le pregunta a la otra.”	• Apoyo entre pares • Construcción colectiva del conocimiento
	“Me siento súper bien... como alcanzando una meta.”	• Satisfacción por el aprendizaje • Sentido de logro
	“Lo que me aburre es el tiempo...”	• Limitaciones de tiempo en el aprendizaje
Entornos virtuales	“La que más utilizo es Duolingo.”	• Uso autónomo de aplicaciones educativas
	“Uso traductor... escribo y aprendo pronunciación.”	• Uso de traductores digitales • Estrategias personales de aprendizaje
	“No se me hace difícil... ya tengo experiencia.”	• Familiaridad con la tecnología
	“La tecnología explica súper bien...”	• Percepción positiva de la mediación tecnológica
	“El problema es la conexión...”	• Limitaciones de conectividad
	“Tengo tablet, celular y televisor.”	• Disponibilidad de dispositivos
	“Me gustaría que hubiera clases virtuales...”	• Valoración de la virtualidad como estrategia pedagógica

Una vez identificadas y organizadas las subcategorías a partir de las unidades de significado derivadas del discurso de la estudiante EST2A, se

procedió al proceso de estructuración categorial con el propósito de avanzar hacia un nivel interpretativo más profundo del fenómeno analizado. Esta etapa permite articular las subcategorías en núcleos de sentido más amplios, dando lugar a la configuración de categorías primarias que sintetizan los significados que la informante atribuye a su experiencia de aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera mediado por recursos tecnológicos y entornos virtuales.

Este proceso de estructuración favorece la comprensión de cómo se integran diversos elementos presentes en el discurso estudiantil, tales como la motivación personal hacia el aprendizaje del idioma, el papel explicativo de la tecnología en el proceso formativo, las dificultades asociadas a la conectividad y el acceso a internet, así como el acompañamiento familiar en el fortalecimiento del aprendizaje. En este sentido, las categorías primarias no constituyen una reproducción de las dimensiones analíticas iniciales, sino construcciones interpretativas que permiten reconocer la manera en que la estudiante configura su experiencia educativa en torno al aprendizaje del inglés.

De esta manera, la estructuración categorial se configura como un ejercicio de síntesis interpretativa que posibilita comprender, desde la perspectiva de la informante, los significados asociados al aprendizaje del idioma, la mediación tecnológica y las dinámicas de apoyo familiar que inciden en su proceso formativo. A continuación, la tabla 12 sintetiza toda la información de la estructuración categorial:

Tabla 12.

Estructuración de las categorías primarias – EST2A

DIMENSIONES	SUBCATEGORÍAS	CATEGORÍAS PRIMARIAS
Proceso de enseñanza– aprendizaje del idioma inglés	• Claridad explicativa del docente • Acompañamiento pedagógico en la comprensión • Diversidad de actividades de aprendizaje • Integración de recursos audiovisuales	Aprendizaje del inglés mediado por acompañamiento pedagógico y estrategias diversificadas Esta categoría permite comprender el aprendizaje del inglés como un proceso que se construye a partir de la articulación entre el acompañamiento constante del docente y la implementación de estrategias didácticas variadas que facilitan la comprensión del idioma. La claridad explicativa, la posibilidad de reiterar contenidos y la diversidad de actividades —

	• Refuerzo del aprendizaje • Continuidad del aprendizaje fuera del aula • Dificultades en la comprensión de textos • Complejidad léxica • Apoyo familiar en el aprendizaje • Acompañamiento familiar • Influencia del conocimiento familiar • Valor del inglés como logro personal	como lecturas, diálogos, talleres y recursos audiovisuales— configuran un entorno que favorece el aprendizaje progresivo. Así mismo, el proceso se extiende más allá del aula mediante actividades de refuerzo, incorporando el acompañamiento familiar como un elemento que fortalece la comprensión y continuidad del aprendizaje. No obstante, persisten dificultades asociadas a la complejidad léxica y la comprensión de textos extensos, lo que evidencia que el desarrollo de habilidades lingüísticas requiere práctica constante y mediación pedagógica continua.
Práctica pedagógica	• Motivación personal hacia el aprendizaje • Proyección futura del idioma • Aprendizaje colaborativo • Interacción comunicativa • Apoyo entre pares • Construcción colectiva del conocimiento • Satisfacción por el aprendizaje • Sentido de logro • Limitaciones de tiempo	Motivación y construcción colectiva del aprendizaje del inglés Esta categoría permite comprender cómo el interés y la implicación de la estudiante en el aprendizaje del inglés se configuran a partir de la interacción entre la motivación personal y las dinámicas colaborativas del aula. La proyección del idioma como herramienta para el futuro fortalece el compromiso con el aprendizaje, mientras que el trabajo en grupo, el diálogo y el apoyo entre pares favorecen la construcción colectiva del conocimiento. La satisfacción por el logro y el sentido de avance refuerzan la continuidad del proceso formativo, aunque se reconocen limitaciones relacionadas con la disponibilidad de tiempo, lo que puede afectar la dedicación al aprendizaje. En este sentido, la motivación se configura como un proceso dinámico que articula dimensiones personales, sociales y pedagógicas.
Entornos virtuales	• Uso autónomo de aplicaciones educativas • Uso de traductores digitales • Estrategias personales de aprendizaje • Familiaridad con la tecnología • Percepción positiva de la mediación tecnológica • Limitaciones de conectividad	Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés Esta categoría permite comprender cómo la estudiante integra herramientas digitales en su proceso de aprendizaje, utilizando aplicaciones, traductores y recursos tecnológicos como estrategias que facilitan la comprensión del idioma y fortalecen el aprendizaje autónomo. La familiaridad con la tecnología y la percepción positiva de su uso evidencian una apropiación que trasciende lo instrumental, incorporándose como parte del proceso formativo. Sin embargo, esta apropiación se encuentra condicionada por factores de acceso, especialmente por la conectividad, lo que puede

• Disponibilidad de dispositivos tecnológicos • Valoración de la virtualidad como estrategia pedagógica	limitar el uso continuo de los recursos digitales. A pesar de ello, la estudiante reconoce el potencial de la virtualidad como una estrategia que puede fortalecer la motivación y el aprendizaje del idioma.
--	--

Categoría primaria: Aprendizaje del inglés mediado por acompañamiento pedagógico y estrategias diversificadas

A partir del análisis interpretativo del discurso de la informante EST2A, se configuró la categoría primaria *Aprendizaje del inglés mediado por acompañamiento pedagógico y estrategias diversificadas*, la cual integra las subcategorías claridad explicativa del docente, acompañamiento pedagógico en la comprensión, diversidad de actividades de aprendizaje, integración de recursos audiovisuales, refuerzo del aprendizaje, continuidad del aprendizaje fuera del aula, dificultades en la comprensión de textos, complejidad léxica, así como el apoyo y acompañamiento familiar en el proceso formativo. Esta categoría permite comprender el aprendizaje del idioma como un proceso mediado tanto por la acción pedagógica del docente como por el entorno de apoyo que rodea a la estudiante.

Desde una perspectiva conceptual, esta categoría encuentra sustento en la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), particularmente en la comprensión del aprendizaje como un proceso mediado por la interacción con otros y por los apoyos que posibilitan avanzar hacia mayores niveles de desempeño. La Zona de Desarrollo Próximo permite reconocer la importancia del acompañamiento proporcionado por docentes y pares para favorecer aprendizajes que el estudiante aún no logra desarrollar plenamente de manera independiente. Desde esta perspectiva, la explicación, la retroalimentación, la diversidad de actividades y el apoyo recibido durante el proceso formativo constituyen formas de mediación que favorecen la apropiación progresiva del conocimiento y el desarrollo de mayores posibilidades de actuación autónoma en el aprendizaje del inglés.

En su narrativa, la estudiante resalta de manera explícita el valor del acompañamiento docente al afirmar que “las profesoras nos explican detalladamente... y si no entendemos un tema... nos vuelven a explicar”

(EST2A), lo que evidencia que la claridad en la explicación y la disposición para reiterar los contenidos constituyen elementos fundamentales para facilitar la comprensión del idioma. Esta insistencia en la explicación no solo cumple una función informativa, sino que se configura como una estrategia de mediación pedagógica que reduce la incertidumbre y fortalece la confianza del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Así mismo, la informante destaca la diversidad de estrategias utilizadas en el aula al señalar que “siempre hacemos lecturas, diálogos... ejercicios en línea y videos para entender” (EST2A), lo que permite interpretar el aprendizaje como una experiencia dinámica que articula múltiples formas de interacción con el idioma. La integración de recursos audiovisuales y actividades variadas favorece la comprensión al ofrecer distintos canales de acceso al conocimiento, mientras que el desarrollo de talleres y actividades en casa —“cuando nos mandan videos en casa para practicar” (EST2A)— evidencia la continuidad del aprendizaje más allá del espacio escolar.

No obstante, el discurso también pone de manifiesto la presencia de dificultades en el proceso, particularmente en relación con la complejidad del idioma, al expresar que “lo más difícil son palabras largas o textos largos en inglés” (EST2A). Esta afirmación permite reconocer que, a pesar del acompañamiento pedagógico y la diversidad de estrategias, el aprendizaje del inglés implica desafíos propios del desarrollo de habilidades lingüísticas, especialmente en lo que respecta a la comprensión lectora y el manejo del vocabulario.

Por otra parte, emerge de manera significativa el papel del entorno familiar como extensión del proceso formativo, evidenciado en expresiones como “cuando no sé algo le pregunto a mi mamá o a mi papá... a veces se sientan conmigo y me van explicando” (EST2A). Este acompañamiento refuerza el aprendizaje al proporcionar apoyo adicional fuera del aula y consolida la comprensión y favoreciendo la continuidad del proceso educativo.

En conjunto, esta categoría permite comprender que el aprendizaje del inglés, desde la perspectiva de la estudiante, no se limita a la interacción en el aula, sino que se configura como un proceso integral en el que confluyen la mediación pedagógica del docente, la diversidad de estrategias didácticas y el apoyo familiar. De esta manera, el aprendizaje se construye en un entramado

de relaciones que articulan explicación, práctica, acompañamiento y refuerzo, favoreciendo una comprensión progresiva del idioma a pesar de las dificultades inherentes a su adquisición.

Categoría primaria: Motivación y construcción colectiva del aprendizaje del inglés

A partir del análisis interpretativo del discurso de la informante EST2A, se configuró la categoría primaria *Motivación y construcción colectiva del aprendizaje del inglés*, la cual integra las subcategorías motivación personal hacia el aprendizaje, proyección futura del idioma, aprendizaje colaborativo, interacción comunicativa, apoyo entre pares, construcción colectiva del conocimiento, satisfacción por el aprendizaje, sentido de logro y limitaciones de tiempo en el proceso formativo. Esta categoría permite comprender cómo el interés y la implicación de la estudiante en el aprendizaje del inglés se configuran a partir de la articulación entre factores personales y dinámicas de interacción en el aula.

Conceptualmente, esta categoría dialoga con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien sostiene que la construcción del aprendizaje posee una naturaleza fundamentalmente social y que la interacción con otros desempeña un papel relevante en el desarrollo de los procesos cognitivos. Desde esta perspectiva, los intercambios entre estudiantes constituyen oportunidades para compartir significados, resolver dificultades y avanzar conjuntamente en la apropiación del conocimiento. En el aprendizaje de una lengua extranjera, esta interacción adquiere especial relevancia al generar espacios para utilizar el idioma con propósitos comunicativos. Así, la motivación y la construcción colectiva pueden comprenderse como procesos interrelacionados, en los que la participación, el apoyo entre pares y las experiencias compartidas fortalecen la implicación del estudiante en su aprendizaje.

En su narrativa, la estudiante expresa una motivación intrínseca hacia el aprendizaje del idioma, evidenciada en afirmaciones como “a mí siempre me ha gustado aprender inglés... quiero viajar a Estados Unidos y poder tener una conversación” (EST2A), lo que permite interpretar que el aprendizaje del inglés se encuentra vinculado a expectativas personales y proyecciones futuras. Esta

orientación hacia el futuro dota de sentido al proceso formativo, al concebir el idioma no solo como un contenido escolar, sino como una herramienta para la interacción en contextos reales.

Así mismo, el discurso evidencia que el aprendizaje se construye en gran medida a partir de la interacción con otros, tal como lo señala la informante al afirmar que “cuando estamos en grupos... siempre tenemos que hablar inglés” (EST2A). Esta práctica favorece el uso del idioma en contextos comunicativos, promoviendo la participación activa y el desarrollo de habilidades lingüísticas desde la experiencia compartida. De igual manera, el apoyo entre pares se configura como un elemento clave en el proceso, al manifestar que “cuando una no sabe, le pregunta a la otra... y entre las dos van diciendo respuestas” (EST2A), lo que evidencia una dinámica de colaboración que facilita la comprensión y construcción conjunta del conocimiento.

En este sentido, el aprendizaje del inglés se presenta como un proceso colectivo en el que los estudiantes no solo reciben información, sino que interactúan, negocian significados y se apoyan mutuamente para avanzar en su comprensión del idioma. Esta construcción colectiva se ve reforzada por la satisfacción personal que experimenta la estudiante al reconocer sus avances, expresada en frases como “me siento súper bien porque es como si estuviera alcanzando una meta” (EST2A), lo que evidencia un sentido de logro que fortalece la motivación y la continuidad del aprendizaje.

No obstante, la informante también reconoce la existencia de limitaciones que inciden en su proceso formativo, particularmente en relación con el tiempo disponible, al señalar que “lo que me aburre es el tiempo... no tengo casi tiempo” (EST2A). Esta afirmación permite identificar que, aunque existe una disposición positiva hacia el aprendizaje, factores externos pueden afectar la dedicación y el ritmo del proceso.

En conjunto, esta categoría permite comprender que la motivación en el aprendizaje del inglés no es un fenómeno exclusivamente individual, sino que se construye en interacción con el entorno pedagógico y social. La articulación entre expectativas personales, experiencias colaborativas y reconocimiento de logros configura un proceso dinámico en el que el estudiante se involucra activamente y otorga sentido y valor a su aprendizaje del idioma.

Categoría primaria: Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés

A partir del análisis interpretativo del discurso de la informante EST2A, se configuró la categoría primaria Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés, la cual integra las subcategorías uso autónomo de aplicaciones educativas, uso de traductores digitales, estrategias personales de aprendizaje, familiaridad con la tecnología, percepción positiva de la mediación tecnológica, limitaciones de conectividad, disponibilidad de dispositivos tecnológicos y valoración de la virtualidad como estrategia pedagógica. Esta categoría permite comprender cómo la estudiante incorpora la tecnología como un recurso fundamental para fortalecer su proceso de aprendizaje del idioma, tanto dentro como fuera del aula.

Desde el plano conceptual, esta categoría encuentra sustento en Puentedura (2010), quien, mediante el modelo SAMR, plantea la integración tecnológica como un proceso progresivo en el que los recursos digitales pueden superar su función instrumental para ampliar, modificar y redefinir las experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la apropiación tecnológica implica incorporar las herramientas digitales de manera significativa dentro de las prácticas formativas, utilizándolas para acceder a información, resolver necesidades de aprendizaje y desarrollar nuevas posibilidades de interacción con el conocimiento. En el caso del aprendizaje del inglés, esta comprensión permite interpretar el uso autónomo de aplicaciones, traductores y otros recursos digitales como estrategias que amplían las oportunidades de práctica y comprensión, aunque su aprovechamiento permanezca condicionado por factores como la conectividad y la disponibilidad tecnológica.

En su narrativa, la estudiante evidencia un uso autónomo de herramientas digitales al señalar que “la que yo más utilizo es Duolingo” (EST2A), lo que permite interpretar que el aprendizaje del inglés se extiende más allá del espacio escolar mediante el uso de aplicaciones que facilitan la práctica constante del idioma. Así mismo, el empleo de traductores digitales se configura como una estrategia de apoyo en la comprensión del vocabulario, tal como lo expresa al afirmar que “en Google hay un traductor y voy buscando palabras... las escribo en el cuaderno y voy aprendiendo cómo se pronuncia”

(EST2A), esto evidencia un proceso activo de apropiación del conocimiento a partir de recursos tecnológicos.

De igual manera, la informante manifiesta una relación de familiaridad con la tecnología, al indicar que “no se me hace difícil porque es como si ya tuviera experiencia” (EST2A), lo que sugiere que el uso de herramientas digitales forma parte de su cotidianidad y facilita su integración en el proceso formativo. Esta familiaridad se articula con una percepción positiva de la mediación tecnológica, al considerar que “la tecnología explica súper bien, como los profesores que explican detalladamente” (EST2A), lo que evidencia que la estudiante reconoce en los recursos digitales una función explicativa que complementa la labor docente.

Sin embargo, el discurso también revela la existencia de limitaciones estructurales que inciden en el uso de la tecnología, particularmente en relación con la conectividad, al señalar que “más que todo el problema es la conexión... no siempre llega donde estamos” (EST2A). Esta situación pone de manifiesto que, aunque existe una disposición favorable hacia el uso de herramientas digitales, su aprovechamiento depende de condiciones externas que pueden restringir el acceso y la continuidad del aprendizaje.

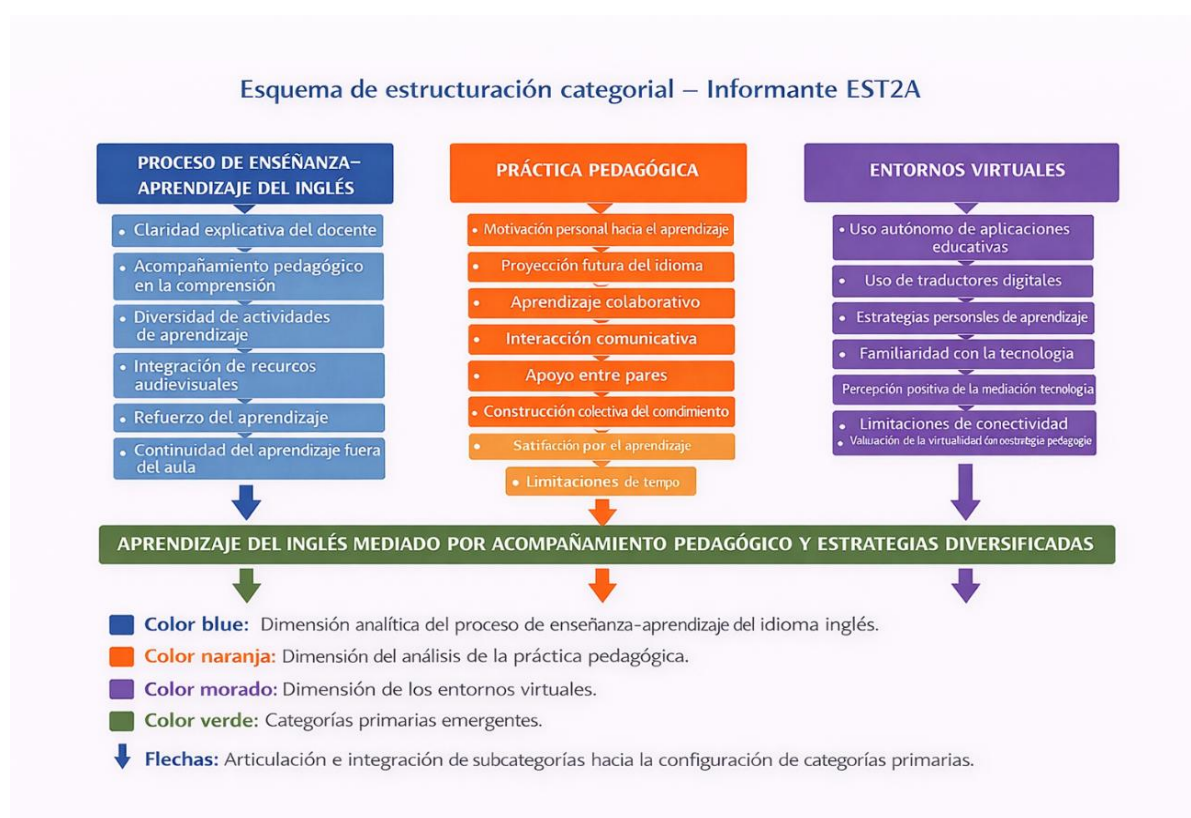
Por otra parte, la disponibilidad de dispositivos tecnológicos en el hogar —“tengo una tablet, mi teléfono y un televisor” (EST2A)— favorece el acceso a recursos digitales y amplía las oportunidades de práctica y aprendizaje autónomo. En este contexto, la estudiante también reconoce el potencial de la virtualidad como estrategia pedagógica, al expresar que “me gustaría que hubiera clases virtuales para que los estudiantes estén más motivados” (EST2A), lo que evidencia una valoración positiva de los entornos digitales como espacios que pueden dinamizar el aprendizaje del idioma.

En conjunto, esta categoría permite comprender que la tecnología no se limita a ser un recurso complementario, sino que se configura como un elemento central en la experiencia de aprendizaje de la estudiante. No obstante, su potencial formativo se encuentra mediado por condiciones de acceso que pueden facilitar o restringir su uso, lo que evidencia una tensión entre las oportunidades que ofrecen los entornos digitales y las limitaciones estructurales que inciden en su implementación.

Una vez interpretadas y fundamentadas las categorías primarias construidas a partir del discurso de EST2A, se presenta su representación gráfica con el propósito de integrar los distintos niveles desarrollados durante el proceso de estructuración categorial. La Figura 4 permite visualizar las relaciones establecidas entre las dimensiones analíticas, las subcategorías derivadas de las unidades de significado y las categorías primarias configuradas mediante el ejercicio interpretativo. De esta manera, el esquema sintetiza el recorrido realizado desde las experiencias particulares expresadas por la estudiante hasta la construcción de núcleos de sentido más amplios relacionados con el acompañamiento pedagógico, la construcción colectiva del aprendizaje y la apropiación tecnológica.

Figura 4.

Esquema de estructuración categorial - Informante EST2A



A continuación, se presenta una reducción de acuerdo con las dimensiones y las categorías primarias establecidas para cada informante para el establecimiento de las categorías emergentes:

Tabla 13.

Reducción del análisis categorial

DIMENSIONES	CATEGORÍA PRIMARIA D1A	CATEGORÍA PRIMARIA D2A	CATEGORÍA PRIMARIA EST1A	CATEGORÍA PRIMARIA EST2A	CATEGORÍAS EMERGENTES
Proceso de enseñanza–aprendizaje del idioma inglés	Aprendizaje Participativo	Aprendizaje activo y autónomo en contextos condicionados	Motivación y autonomía del aprendiz	Aprendizaje del inglés mediado por acompañamiento pedagógico y estrategias diversificadas	Aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente
Práctica Pedagógica	Pedagogía Contextualizada	Pedagogía estratégica y situada	Participación activa y experiencia de aprendizaje	Motivación y construcción colectiva del aprendizaje del inglés	Prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo
Entornos virtuales	Condiciones tecnológicas y mediación del aprendizaje	Mediación tecnológica en contextos educativos	Tecnologías y acceso para el aprendizaje	Apropiación tecnológica en el aprendizaje del inglés	Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados

Definición de las Categorías Emergentes

Categoría emergente 1. Aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente

Esta categoría emergente integra los significados construidos por docentes y estudiantes en torno al aprendizaje del inglés como una experiencia dinámica, participativa y progresiva, en la que el estudiante asume un rol activo en la construcción de su conocimiento. A partir de la triangulación de las categorías primarias correspondientes a los informantes D1A, D2A, EST1A y EST2A, se evidencia que el aprendizaje del idioma no se configura como un proceso pasivo, sino como una actividad que requiere la implicación constante del estudiante, su disposición para interactuar con la lengua y su capacidad para desarrollar autonomía en la apropiación del conocimiento.

En este sentido, el acompañamiento pedagógico del docente se constituye como un elemento fundamental que orienta, guía y fortalece el proceso formativo, permitiendo que los estudiantes comprendan todos los contenidos, refuercen aprendizajes previos y desarrollen habilidades lingüísticas de manera gradual. La diversidad de estrategias didácticas, la claridad explicativa y la retroalimentación constante favorecen escenarios que estimulan la participación activa y la construcción progresiva del aprendizaje.

Así mismo, emergen elementos relacionados con la autonomía del estudiante que evidencian que el aprendizaje del inglés se fortalece cuando se promueve la responsabilidad individual, la continuidad del estudio fuera del aula y el uso de estrategias personales que permiten superar dificultades lingüísticas. No obstante, este proceso se encuentra condicionado por factores estructurales y contextuales que pueden incidir en el ritmo y profundidad del aprendizaje, tales como la complejidad léxica del idioma, las diferencias en los ritmos de aprendizaje y las condiciones socioculturales del entorno.

En consecuencia, esta categoría emergente permite comprender el aprendizaje del inglés como un proceso integral que articula participación, autonomía y mediación pedagógica, y configuran un escenario educativo en el que el conocimiento se construye mediante la interacción entre docente, estudiante y contexto.

Esta comprensión encuentra sustento en los planteamientos de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), cuyas perspectivas permiten reconocer el aprendizaje como un proceso de construcción en el que la actividad del estudiante y la mediación pedagógica desempeñan funciones complementarias. Desde la perspectiva piagetiana, el conocimiento se construye progresivamente mediante la actuación del sujeto sobre las experiencias y situaciones que enfrenta, lo que sitúa al estudiante en una posición activa frente a su aprendizaje. Por su parte, Vygotsky (1978) enfatiza que este proceso se encuentra mediado por la interacción social, el lenguaje y el acompañamiento de otros, particularmente mediante apoyos que posibilitan avanzar desde las capacidades actuales hacia mayores niveles de desempeño. En el aprendizaje del inglés, ambas perspectivas permiten comprender que la autonomía no supone ausencia de mediación docente, sino que puede desarrollarse progresivamente mediante experiencias de interacción, orientación y participación que favorecen una actuación cada vez más independiente del estudiante.

Categoría emergente 2. Prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo

Esta categoría emergente permite comprender la práctica pedagógica como una acción intencionada, reflexiva y situada, en la que el docente diseña e implementa estrategias didácticas que responden a las necesidades, intereses y características del contexto educativo. A partir de la integración de las categorías primarias correspondientes a los diferentes informantes, se identifica que la práctica pedagógica se fundamenta en metodologías activas, enfoques comunicativos y

estrategias lúdicas que favorecen la interacción, el aprendizaje significativo y la participación del estudiante.

La motivación emerge como un eje transversal en esta categoría, evidenciándose tanto desde la perspectiva docente como desde la experiencia estudiantil. El interés por aprender el idioma se fortalece cuando el estudiante reconoce su utilidad para la vida cotidiana y su proyección futura, lo que incrementa el compromiso con el proceso formativo. De igual manera, las dinámicas colaborativas, el trabajo en grupo y el apoyo entre pares contribuyen a la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo ambientes de aprendizaje participativos y solidarios.

Esta categoría también evidencia la importancia de la contextualización pedagógica, entendida como la capacidad del docente para adaptar contenidos, actividades y recursos a las realidades socioculturales de los estudiantes. La creatividad pedagógica, la integración de la dimensión socioemocional y la implementación de estrategias diferenciadas permiten responder a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje presentes en el aula.

Sin embargo, se reconocen limitaciones asociadas a factores como el tiempo disponible para el aprendizaje, las condiciones institucionales y las características del contexto sociocultural, lo que sugiere que la práctica pedagógica se desarrolla en un escenario condicionado por múltiples variables que influyen en su efectividad. En síntesis, esta categoría emergente permite interpretar la práctica pedagógica como un proceso estratégico, motivacional y colaborativo que se construye en interacción con el contexto, favoreciendo experiencias de aprendizaje significativas y pertinentes.

En el plano teórico, esta categoría encuentra correspondencia con los planteamientos de Vygotsky (1978) y Richards (2006). Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky, el aprendizaje se construye mediante procesos de interacción y mediación que se encuentran vinculados con las condiciones sociales y culturales en las que participa el

estudiante; de allí que la colaboración, el acompañamiento y el intercambio entre pares constituyan componentes relevantes de la experiencia formativa. Por su parte, Richards (2006), desde el enfoque comunicativo, destaca la importancia de generar oportunidades para utilizar la lengua con propósitos comunicativos, trascendiendo el aprendizaje aislado de estructuras lingüísticas. Estos aportes permiten comprender que las prácticas pedagógicas identificadas en el estudio adquieren sentido cuando articulan estrategias intencionadas, interacción, colaboración y situaciones contextualizadas que favorecen el uso significativo del inglés y responden a las características particulares del escenario educativo.

Categoría emergente 3. Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados

Esta categoría emergente integra los significados relacionados con el uso de tecnologías digitales como mediadoras del aprendizaje del inglés, evidenciando tanto su potencial pedagógico como las limitaciones asociadas a su implementación. A partir del análisis interpretativo de las experiencias docentes y estudiantiles, se identifica que la tecnología se configura como un recurso que facilita la comprensión del idioma, fortalece la motivación y promueve el aprendizaje autónomo.

El uso de aplicaciones educativas, recursos audiovisuales, plataformas digitales y traductores en línea constituye una estrategia recurrente que permite diversificar las actividades de aprendizaje y generar entornos más dinámicos e interactivos. La familiaridad de los estudiantes con la tecnología favorece su apropiación como herramienta de apoyo para el aprendizaje, evidenciando una percepción positiva hacia su uso y una valoración creciente de la virtualidad como medio para fortalecer las habilidades lingüísticas.

No obstante, esta mediación tecnológica se encuentra condicionada por factores estructurales que limitan su acceso y continuidad, tales como las dificultades de conectividad, la disponibilidad

insuficiente de dispositivos tecnológicos y las condiciones institucionales relacionadas con la infraestructura digital. Estas limitaciones evidencian la existencia de brechas tecnológicas que inciden en la equidad del acceso al aprendizaje mediado por tecnología.

Desde esta perspectiva, la mediación tecnológica no se comprende únicamente como el uso instrumental de herramientas digitales, sino como un proceso pedagógico que articula intencionalidad didáctica, apropiación tecnológica y condiciones contextuales. En consecuencia, esta categoría emergente permite interpretar el papel de la tecnología como un facilitador del aprendizaje del inglés, cuyo impacto depende de la interacción entre recursos disponibles, prácticas pedagógicas y condiciones socioculturales del entorno educativo.

El proceso de reducción, categorización y estructuración desarrollada permite avanzar desde una organización descriptiva de los discursos que daba cuenta del proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera mediada por entornos virtuales hacia una comprensión interpretativa de mayor nivel de abstracción, en el que las categorías que emergen no constituyen resultados en sí mismos, sino que configuran experiencias de comprensión que integran los significados otorgados por los docentes y por los estudiantes en relación con el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera mediada por entornos virtuales. De acuerdo con esto, las categorías emergentes se presentan como núcleos de sentido que crean relaciones entre diferentes dimensiones pedagógicas, tecnológicas y socioculturales, proponiendo una lectura del fenómeno a partir de una experiencia situada, dinámica y atravesada por múltiples condicionantes.

En coherencia con lo anterior, se constituyen como categorías emergentes el aprendizaje participativo y autónomo, la pedagogía contextualizada y estratégica, y la mediación tecnológica en contextos condicionados, secuencias que expresan las relaciones que se disuelven en el análisis. Constituyen, por lo tanto, una serie de procesos progresivos de un proceso de una interpretación y abstraiga en el que se incorporan

las subcategorías que ya se habían creado, con el propósito de superar la fragmentación inicial de la información. Se configuran como ejes comprensivos que explican de qué manera se articulan las prácticas docentes, la participación del estudiantado y las condiciones del contexto en el proceso formativo.

El aprendizaje autónomo y participativo se comprende como una categoría que da cuenta de un proceso formativo en el que los estudiantes dejan atrás ser un sujeto pasivo para adquirir un rol activo en la construcción de su conocimiento, mediado por medio de vivencias de interacción significativa con la lengua. Esta categoría integra elementos asociados a la participación, la motivación y la evaluación formativa, poniendo de manifiesto el hecho de que el aprendizaje se enriquezca a medida que los estudiantes se involucran de forma consciente en su propio proceso. Incorpora también la asamblea de la autonomía como capacidad que se va construyendo progresivamente, a medida que el contexto pedagógico provee oportunidades para la exploración, para la toma de decisiones y para la autorregulación del aprendizaje.

Por su parte, la pedagogía contextualizada y estrategias permite entender la práctica pedagógica como una práctica intencionada, que se va construyendo en diálogo constante con las condiciones socioculturales del contexto educativo. Esta categoría da cuenta de que la enseñanza del inglés no puede abordarse desde modelos homogéneos o descontextualizados, sino que requiere de procesos de adecuación que aprecien las particularidades de los estudiantes, sus intereses, sus condiciones de vida y las restricciones estructurales que pesan en su aprendizaje. En este sentido, la práctica pedagógica se entiende como un ejercicio de mediación que pone en relación metodologías activas, estrategias motivacionales y decisiones didácticas sin más pretensión que la de tejer experiencias de aprendizaje que sean significativas y pertinentes.

Esta interpretación encuentra sustento en los planteamientos de Puentedura (2010) y Mishra y Koehler (2006), quienes permiten

comprender la integración tecnológica más allá de la incorporación instrumental de dispositivos o aplicaciones. Desde el modelo SAMR, Puentedura (2010) plantea que la tecnología puede transitar desde funciones de sustitución hasta niveles en los que modifica o redefine las posibilidades de aprendizaje, dependiendo de la manera como se incorpora a la experiencia educativa. De forma complementaria, Mishra y Koehler (2006), mediante el modelo TPACK, señalan la necesidad de articular el conocimiento tecnológico con los saberes pedagógicos y disciplinares, de modo que la selección de los recursos responda a propósitos formativos concretos. Desde estos aportes, la mediación tecnológica identificada en esta investigación puede comprenderse como un proceso pedagógicamente intencionado cuyo alcance depende tanto de la pertinencia educativa de los recursos como de las condiciones reales de conectividad, infraestructura y acceso presentes en el contexto.

Finalmente, la mediación tecnológica en contextos condicionados se entiende como la categoría que integra la consideración de los propios entornos virtuales en el proceso de la enseñanza-aprendizaje, que reconoce su potencialidad generadora, pero también las tensiones que se producen en su implementación en contextos que llevan inherentes limitaciones estructurales. Resulta que la tecnología puede llegar a convertirse en un mediador que favorece la motivación, la interacción y la flexibilidad del aprendizaje, al mismo tiempo que hace posible la inclusión de nuevas formas de acceso al conocimiento, donde no obstante, su vinculación deviene producto de las condiciones de la conectividad, la infraestructura institucional y el acceso desigual a recursos, con lo que se pone de manifiesto que su resultado pedagógico no depende de la mera inserción de tecnologías sino de las condiciones cómo se articulará el uso de estas al proceso educativo.

En suma, las categorías emergentes que se han construido permiten estar en condiciones de pensar que la práctica educativa de la enseñanza del inglés mediada por entornos virtuales es un proceso que muestra la convergencia de la participación activa del estudiante, la

intencionalidad pedagógica del docente y las condiciones contextualizadas de prácticas educativas. Esta concepción hace evidentes los hechos de que el aprendizaje no es solamente el resultado de la inclusión de tecnologías a su uso, sino también de la interrelación de factores pedagógicos, tecnológicos, socioculturales, que articulados a la vez, configuran las posibilidades efectivas de desarrollo del proceso formativo. De este modo, el fenómeno objeto de estudio es una realidad situada que debe ser mirada de un modo integrador, es decir, holístico para su comprensión y cambio.

Una vez interpretados los hallazgos procedentes de las distintas fuentes de información, se avanza hacia su integración hermenéutica con el propósito de establecer relaciones entre los significados expresados por los participantes, las prácticas y dinámicas reconocidas en el escenario educativo. Este ejercicio no busca establecer correspondencias mecánicas entre las fuentes, sino comprender sus convergencias, complementariedades y particularidades desde una lectura integradora del fenómeno estudiado. En este sentido, la Tabla 15 presenta la articulación de estas evidencias en torno a las categorías emergentes construidas durante el proceso investigativo, permitiendo ampliar la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde la interacción entre las dimensiones pedagógicas, tecnológicas y contextuales.

Tabla 14.

Matriz de integración de las fuentes de información

Categoría emergente	Evidencias de las entrevistas a profundidad	Evidencias de las prácticas y dinámicas del escenario educativo*	Integración hermenéutica
Aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente	D1A concibe el contacto y la interacción con la lengua en situaciones reales como elementos centrales del aprendizaje. D2A reconoce que el estudiante aprende activamente cuando resuelve problemáticas del mundo real. EST1A destaca el diálogo y la posibilidad de opinar; EST2A resalta la explicación, reexplicación y acompañamiento de las docentes cuando aparecen dificultades.	Las narraciones permiten reconocer una dinámica pedagógica caracterizada por diálogo, orientación docente, explicación y retroalimentación. El estudiante participa, pregunta, expresa opiniones y desarrolla actividades en las que debe utilizar el idioma. El acompañamiento docente aparece como soporte que favorece progresivamente mayores niveles de participación y autonomía.	Las fuentes convergen en mostrar que la autonomía no significa ausencia del docente. Se construye mediante participación, interacción, acompañamiento y oportunidades para actuar sobre el propio aprendizaje. La mediación pedagógica funciona como soporte para que el estudiante avance desde el acompañamiento hacia una participación progresivamente autónoma.
Prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo	D1A señala la necesidad de motivar y desarrollar estrategias que transformen la disposición del estudiante hacia el inglés. D2A menciona el ABP y la selección de técnicas según las necesidades del grupo. EST1A relaciona videos, tecnología y proyector con una experiencia más divertida y motivadora. EST2A describe trabajo grupal, uso del inglés entre pares y ayuda mutua cuando alguna estudiante presenta dificultades.	Se configuran prácticas diversificadas en las que convergen actividades audiovisuales, diálogos, trabajo en grupo, resolución de actividades y acompañamiento entre pares. Las apreciaciones analíticas muestran que la motivación aumenta cuando las estrategias se aproximan a los intereses de los estudiantes y que el trabajo colaborativo convierte la interacción en oportunidad para construir conocimiento lingüístico.	La práctica pedagógica se comprende como situada y flexible. No existe una estrategia aislada que explique el aprendizaje; su significado surge de la relación entre intencionalidad docente, motivación, interacción, colaboración y características del contexto. La estrategia adquiere valor cuando posibilita que el estudiante participe y encuentre sentido en el uso del idioma.

Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados	D1A refiere YouTube, EducaPlay, WhatsApp y TikTok y señala que selecciona herramientas según habilidades como <i>listening</i> y <i>reading</i> ; también reconoce problemas de conectividad y disponibilidad de espacios. D2A considera que la tecnología capta la atención y permite aprender al propio ritmo. EST1A describe aprendizaje mediante proyector, videos, aplicaciones e IA, pero condiciona algunas posibilidades a la existencia de internet.	Las experiencias reconstruidas muestran presencia de recursos audiovisuales y digitales dentro de las dinámicas pedagógicas: proyección de videos, producción audiovisual, utilización de aplicaciones y actividades comunicativas apoyadas tecnológicamente. Paralelamente aparecen condicionamientos de conectividad, acceso y disponibilidad que impiden comprender la tecnología como mediación uniforme o permanente.	La tecnología adquiere sentido educativo cuando se integra intencionalmente con una necesidad lingüística y una estrategia pedagógica. La convergencia de fuentes muestra una tensión central: los recursos amplían las posibilidades de motivación, interacción y autonomía, pero su alcance depende de la mediación docente y de condiciones materiales como conectividad, dispositivos e infraestructura.
Integración transversal de las tres categorías	Las cuatro voces relacionan aprendizaje, estrategias docentes, interacción, motivación y tecnología, aunque desde experiencias diferentes.	Las dinámicas reconstruidas muestran que participación, acompañamiento, colaboración y utilización de recursos tecnológicos aparecen interrelacionados en las experiencias pedagógicas descritas.	El fenómeno se configura como una totalidad relacional. Aprendizaje activo, práctica pedagógica y mediación tecnológica no funcionan como componentes independientes: la tecnología requiere intencionalidad pedagógica; la estrategia necesita participación del estudiante; y la autonomía se fortalece mediante mediaciones humanas, comunicativas y tecnológicas situadas en un contexto concreto.

Nota. Las evidencias correspondientes a las prácticas y dinámicas del escenario educativo se reconstruyen interpretativamente a partir de las situaciones descritas por los informantes clave y de las apreciaciones analíticas desarrolladas por la investigadora durante el proceso de categorización y estructuración.

La integración de las fuentes permite comprender que las tres categorías emergentes no constituyen unidades independientes, sino expresiones interrelacionadas del fenómeno estudiado. Las narrativas de los informantes muestran que el aprendizaje activo y autónomo se configura mediante experiencias de interacción, acompañamiento y participación, mientras que las prácticas pedagógicas descritas revelan la presencia de estrategias diversificadas orientadas a promover la motivación y el uso significativo del idioma. En este entramado, la tecnología adquiere sentido en la medida en que se articula con decisiones pedagógicas que responden a las características y posibilidades del contexto.

En relación con la primera categoría, las experiencias de docentes y estudiantes permiten interpretar que la autonomía se construye progresivamente y se encuentra vinculada con la mediación pedagógica. D1A enfatiza el contacto con la lengua en situaciones comunicativas; D2A relaciona la actividad del estudiante con la resolución de problemáticas; mientras EST1A y EST2A reconocen el diálogo, la explicación y el acompañamiento como elementos que favorecen la comprensión. Esta convergencia sustenta la comprensión ya desarrollada en el análisis categorial: participación, autonomía y mediación pedagógica se sostienen mutuamente dentro de la experiencia educativa.

Respecto a la segunda categoría, las evidencias permiten reconocer una práctica pedagógica que se adapta a las necesidades del escenario educativo. La motivación promovida por D1A, el ABP referido por D2A, la utilización de videos valorada por EST1A y el trabajo colaborativo descrito por EST2A muestran diferentes manifestaciones de una misma intencionalidad: generar condiciones para que el estudiante participe activamente en el aprendizaje. Particularmente, la interacción entre pares adquiere relevancia cuando los estudiantes recurren unos a otros para resolver dificultades durante el uso del inglés, convirtiendo el trabajo colaborativo en un espacio de construcción compartida del conocimiento. Esta interpretación coincide con la síntesis categorial ya

establecida, lo que caracteriza la práctica como estratégica, motivacional, colaborativa y contextualizada.

La tercera categoría permite identificar con mayor claridad la relación entre las dimensiones pedagógica, tecnológica y contextual. Las narrativas muestran utilización de YouTube, EducaPlay, WhatsApp, TikTok, videos, proyectores, aplicaciones y herramientas de inteligencia artificial; sin embargo, también expresan dificultades relacionadas con conectividad, disponibilidad de dispositivos y condiciones institucionales. La interpretación no conduce, por tanto, a establecer una relación automática entre presencia de tecnología y mejora del aprendizaje. Por el contrario, permite comprender que su potencial se configura mediante la selección intencionada de recursos, la habilidad lingüística que se pretende desarrollar y las condiciones concretas que posibilitan su utilización.

Finalmente, la integración de las fuentes permite avanzar desde una lectura fragmentada de las evidencias hacia una comprensión del fenómeno. Lo expresado por los participantes, las prácticas reconstruidas desde sus experiencias y apreciaciones analíticas, y las condiciones identificadas convergen en una comprensión según la cual enseñar y aprender inglés desde entornos virtuales constituye un proceso relacional. La autonomía necesita acompañamiento; la motivación requiere estrategias pertinentes; la colaboración necesita oportunidades de interacción; y la tecnología demanda mediación pedagógica y condiciones contextuales que hagan posible su apropiación. Esta comprensión integrada proporciona, a su vez, una base interpretativa para la posterior teorización y para la configuración del constructo desarrollado en el Momento V.

Triangulación teórica de los hallazgos

La contrastación constituye una de las fases esenciales del proceso analítico dentro del método fenomenológico-hermenéutico propuesto por Martínez Miguélez (2007). Para este autor, una vez

culminadas las etapas de categorización y estructuración, el investigador debe confrontar las comprensiones emergentes con diferentes fuentes de significado, de manera que el fenómeno estudiado pueda interpretarse desde una perspectiva más amplia e integradora. La contrastación no pretende verificar la información obtenida ni confirmar categorías previamente establecidas; por el contrario, busca enriquecer la comprensión del fenómeno mediante el diálogo entre las voces de los participantes, los referentes teóricos y la interpretación reflexiva del investigador.

Desde esta perspectiva, la triangulación constituye un ejercicio de integración hermenéutica en el que convergen tres dimensiones complementarias: las experiencias expresadas por los informantes clave, los aportes conceptuales que sustentan la investigación y la interpretación crítica de la investigadora. Esta articulación permite trascender la descripción de los discursos para avanzar hacia la construcción de significados que expliquen la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediada por entornos virtuales en el contexto educativo estudiado.

En coherencia con este planteamiento metodológico, a continuación, se presenta la contrastación de las categorías primarias emergentes.

Categoría emergente 1. Aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente

Esta categoría emergió como uno de los núcleos interpretativos más relevantes del proceso de análisis, al evidenciar que los cuatro informantes —docentes y estudiantes— coinciden en concebir el aprendizaje del inglés no como la recepción pasiva de contenidos, sino como un proceso activo que se construye en la interacción, se sostiene en la autonomía del estudiante y se fortalece mediante el acompañamiento pedagógico del docente.

Desde la experiencia docente, D1A concibe la enseñanza como una trayectoria en constante transformación, al señalar que “esta

experiencia para mí durante todos estos años ha sido un camino de aprendizajes, de conocimientos, de retos... cada año logro meterme más en esta situación de aprendizaje de la mejor manera” (D1A). En coherencia con ello, enfatiza que “lo más efectivo es que ellos entren en contacto con la lengua, que interactúen a partir de situaciones reales de comunicación” (D1A), lo que sitúa el aprendizaje como una práctica social antes que individual.

D2A converge en esta misma lectura, aunque la enuncia desde las condiciones que la atraviesan: “ha sido una práctica con muchos desafíos significativos, principalmente por la escasez de recursos” (D2A). Pese a ello, sostiene que “el estudiante aprende de forma activa y autónoma al resolver problemáticas del mundo real” (D2A), y reconoce que “hay diferentes ritmos de aprendizaje, y hay que buscar la técnica adecuada” (D2A), añadiendo que “el desempeño va ligado a la actitud” (D2A). Mientras D1A subraya la interacción auténtica con la lengua, D2A resalta la resolución de situaciones contextualizadas y la heterogeneidad de los ritmos; ambas miradas se complementan más que se oponen.

Desde el lugar de los estudiantes, EST1A confirma esta lectura desde su propia experiencia de participación: “dialogando, y nos da para que nosotros también opinemos y aprendamos bien” (EST1A), y vincula su implicación con metas personales: “las clases de inglés me motivan porque el próximo año tengo una meta... hacer un curso de inglés” (EST1A), agregando que “me siento muy emocionada y bien al saber que estoy aprendiendo nuevas cosas” (EST1A). Por su parte, EST2A pone el acento en el acompañamiento que sostiene su proceso: “las profesoras nos explican detalladamente... y si no entendemos un tema... nos vuelven a explicar” (EST2A), y describe cómo ese aprendizaje se extiende más allá del aula: “cuando nos mandan videos en casa para practicar” (EST2A), con apoyo familiar adicional cuando “le pregunto a mi mamá o a mi papá... a veces se sientan conmigo y me van explicando” (EST2A).

Las cuatro voces, aunque parten de posiciones distintas —dos desde la enseñanza, dos desde el aprendizaje—, coinciden en un mismo

núcleo de sentido: el estudiante deja de ser un receptor pasivo para volverse protagonista de su proceso, sin que ello suponga prescindir de la mediación del docente ni del acompañamiento familiar. Estas comprensiones dialogan con los planteamientos de Vygotsky (1978), quien sostiene que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y de actividades mediadas por otros antes de internalizarse como logro individual. En la misma línea, Richards (2006) señala que la enseñanza comunicativa del idioma se sostiene en escenarios de uso real de la lengua, donde el estudiante desarrolla competencia lingüística participando activamente en la comunicación. Bandura (1997), por su parte, aporta una explicación complementaria al vincular la autonomía y la persistencia ante las dificultades con la autoeficacia percibida, lo que permite comprender por qué la actitud —mencionada explícitamente por D2A— incide en el desempeño del estudiante.

A partir de esta convergencia entre las voces de las informantes y los referentes teóricos, se interpreta que el aprendizaje participativo y autónomo no depende de un único actor, sino que se configura como una red de mediaciones: la intencionalidad pedagógica del docente, la disposición activa del estudiante y el acompañamiento que ocurre fuera del aula operan de manera articulada. La autonomía, en este sentido, no emerge de manera espontánea, sino que es progresivamente construida por el docente a través de la interacción, la retroalimentación continua y la creación de condiciones —así estas se encuentren limitadas por factores estructurales, como advierte D2A— que permiten al estudiante asumir un rol activo en su propia formación. En consecuencia, esta categoría emergente permite comprender el aprendizaje del inglés como un proceso integral, en el que participación, autonomía y mediación pedagógica no son fases sucesivas, sino dimensiones que se sostienen mutuamente en la experiencia educativa de docentes y estudiantes.

Con el propósito de sintetizar la contrastación desarrollada en torno a esta primera categoría emergente, se presenta una matriz que articula las voces de los informantes con los referentes teóricos y la interpretación

construida a partir de sus significados. Esta organización permite visualizar los puntos de encuentro y complementariedad entre las experiencias de docentes y estudiantes y los planteamientos conceptuales que sustentan la investigación, sin reducir el análisis a una simple correspondencia entre teoría y evidencia empírica. En este sentido, la Tabla 16 integra los principales elementos de la triangulación de la categoría Aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente, mostrando cómo la participación, la autonomía, la interacción y el acompañamiento docente convergen en una comprensión relacional del proceso de aprendizaje.

Tabla 15.

Matriz de triangulación – Categoría emergente 1: Aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente

Informante	Voz del informante (evidencia empírica)	Referente teórico (contrastación)	Interpretación
D1A	"Lo más efectivo es que ellos entren en contacto con la lengua, que interactúen a partir de situaciones reales de comunicación."	Richards (2006): la enseñanza comunicativa se sostiene en escenarios de uso real de la lengua.	El aprendizaje se concibe como práctica social, no como transmisión de contenidos.
D2A	"El estudiante aprende de forma activa y autónoma al resolver problemáticas del mundo real."	Bandura (1997): la autoeficacia percibida sostiene la autonomía y la persistencia.	La autonomía se construye, no es espontánea; depende de condiciones que el docente habilita.
EST1A	"Dialogando, y nos da para que nosotros también opinemos y aprendamos bien."	Vygotsky (1978): el aprendizaje se produce en la interacción social antes de internalizarse.	La participación en el diálogo de aula es condición, no consecuencia, del aprendizaje.
EST2A	"Las profesoras nos explican detalladamente... y si no entendemos un tema... nos vuelven a explicar."	Vygotsky (1978): mediación de un otro más experto en la zona de desarrollo próximo.	El acompañamiento docente sostiene la autonomía; no la sustituye.
Síntesis	Las cuatro voces convergen en que el	—	El aprendizaje participativo y

estudiante deja de ser receptor pasivo para volverse protagonista de su proceso.	autónomo se configura como una red de mediaciones (docente, estudiante, contexto), no como el logro de un único actor.
--	--

La contrastación de esta primera categoría permite reconocer que el carácter activo del aprendizaje del inglés adquiere diferentes matices según el referente desde el cual se interprete. La perspectiva comunicativa planteada por Richards (2006) permite comprender el significado atribuido por D1A al contacto con la lengua en situaciones reales de comunicación. Desde esta mirada, aprender inglés trasciende la apropiación de estructuras lingüísticas aisladas y requiere oportunidades para utilizar el idioma con una finalidad comunicativa. Los hallazgos profundizan esta comprensión al mostrar que la interacción adquiere valor no solamente por aproximar al estudiante al uso funcional de la lengua, sino porque posibilita participación, expresión de opiniones y construcción de significados dentro de situaciones pedagógicas concretas.

Esta comprensión dialoga con Vygotsky (1978), particularmente cuando las estudiantes describen el acompañamiento docente, la explicación reiterada, el diálogo y las oportunidades de participación. Desde la perspectiva sociocultural, la interacción con otros constituye una condición para la construcción del aprendizaje, de manera que la mediación ejercida por el docente favorece el tránsito desde aquello que el estudiante puede realizar con apoyo hacia mayores posibilidades de actuación independiente. En los hallazgos, esta mediación adquiere una expresión contextual: la autonomía no aparece como separación respecto del docente, sino como una construcción progresiva que se fortalece mediante orientación, retroalimentación, diálogo y oportunidades para que el estudiante asuma responsabilidades sobre su aprendizaje.

La perspectiva de Bandura (1997) amplía esta interpretación al permitir comprender que la actuación autónoma también se relaciona con las creencias que desarrolla el estudiante acerca de su propia capacidad

para enfrentar las demandas del aprendizaje. Cuando D2A relaciona el aprendizaje activo con la resolución de situaciones del mundo real, la autonomía puede interpretarse como un proceso en el que el estudiante no solamente dispone de estrategias, sino que desarrolla confianza para utilizarlas y persistir frente a las dificultades. En este punto, el hallazgo complementa la perspectiva sociocultural: mientras Vygotsky permite comprender la autonomía desde la mediación social, Bandura aporta elementos para interpretar la dimensión personal vinculada con la autorregulación y la percepción de capacidad.

La convergencia entre Richards (2006), Vygotsky (1978) y Bandura (1997) permite entonces trascender una concepción individualista de la autonomía. En el contexto investigado, esta se construye en una relación dinámica entre oportunidades comunicativas, acompañamiento pedagógico, interacción y disposición del estudiante para asumir progresivamente mayor responsabilidad. Los hallazgos permiten añadir que dicha relación está condicionada por características concretas del escenario educativo, entre ellas los diferentes ritmos de aprendizaje, las dificultades lingüísticas y las condiciones socioculturales. Por tanto, la autonomía no constituye un estado alcanzado de manera homogénea, sino un proceso situado que requiere mediaciones diferenciadas.

Desde esta comprensión, la primera categoría amplía el diálogo teórico al mostrar que actividad, autonomía y mediación no constituyen momentos separados del aprendizaje. La actividad necesita escenarios de interacción; la autonomía se desarrolla mediante apoyos que progresivamente permiten mayor participación; y la mediación adquiere sentido cuando favorece que el estudiante actúe sobre su propio aprendizaje. Así, el hallazgo central no radica únicamente en confirmar que el estudiante debe asumir un papel activo, sino en comprender que dicho protagonismo se construye relacionamente entre docente, estudiante, lengua y contexto. Esta interpretación es coherente con la síntesis que la propia tesis formula al entender el aprendizaje como una red de mediaciones y no como resultado de un único actor.

Categoría emergente 2. Prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo

Esta categoría emergió al evidenciar que, tanto desde la práctica docente como desde la experiencia estudiantil, la enseñanza del inglés se sostiene en decisiones metodológicas intencionadas, en la motivación como eje transversal y en dinámicas colaborativas que dan sentido social al aprendizaje del idioma.

Desde la mirada docente, D1A fundamenta su práctica en el uso funcional de la lengua: “me gusta mucho apoyarme en el enfoque comunicativo funcional, en el cual, de acuerdo al contexto, el estudiante puede recrear o presentar una comunicación o interacción de manera oral o escrita en un contexto determinado” (D1A), y vincula la motivación con el desinterés que debe contrarrestar: “nos toca meterlos en este proceso a través de la motivación y presentarles estrategias que les permitan cambiar esa mentalidad” (D1A). D2A converge en la intencionalidad metodológica, pero la concreta en una estrategia específica: “trabajamos con una estrategia que se llama ABP, aprendizaje basado en proyectos” (D2A), y reconoce que la efectividad de cualquier estrategia depende de ajustarla al grupo: “hay que buscar la técnica adecuada para que el aprendizaje llegue de manera significativa a todos” (D2A). Ambas docentes coinciden, además, en que esa práctica está atravesada por el contexto sociocultural: mientras D1A señala que “el contexto sociocultural define mucho... hay estudiantes que no tienen ayudas tecnológicas en casa, y eso limita el aprendizaje” (D1A), D2A observa que “son pocos los estudiantes con apoyo familiar” y que “son pocos los padres que le dan importancia a aprender una lengua extranjera” (D2A).

Desde la experiencia estudiantil, EST1A confirma el papel motivacional de la estrategia docente al señalar que “de pronto aprender más por medio de videos y de la tecnología... resulta divertido” (EST1A) y que “cuando lleva el proyector... eso también me motiva” (EST1A); sin embargo, también introduce un matiz que las docentes no nombran: la

motivación no depende solo del docente, sino del grupo de pares, pues “mis compañeros a veces no colocan de su parte para practicar más... eso me desanima” (EST1A). EST2A, por su parte, evidencia con especial claridad la dimensión colaborativa de la práctica pedagógica: “cuando estamos en grupos... siempre tenemos que hablar inglés” (EST2A) y “cuando una no sabe, le pregunta a la otra... y entre las dos van diciendo respuestas” (EST2A), asociando ese proceso colectivo a una motivación de fondo más personal: “a mí siempre me ha gustado aprender inglés... quiero viajar a Estados Unidos y poder tener una conversación” (EST2A), que se traduce en logro cuando “me siento súper bien porque es como si estuviera alcanzando una meta” (EST2A). No obstante, también señala una limitación práctica —“lo que me aburre es el tiempo... no tengo casi tiempo” (EST2A)— que dialoga con las restricciones estructurales mencionadas por las docentes.

Estas voces dialogan con los planteamientos de Dörnyei (2001), quien sostiene que la motivación en el aula de lengua no es un rasgo fijo del estudiante, sino un proceso que el docente puede activar y sostener mediante decisiones estratégicas deliberadas; esto explica por qué tanto D1A como EST1A ubican el proyector, el video o la estrategia lúdica como detonantes concretos de motivación, y no como recursos meramente decorativos. Tomlinson (2013) aporta, a su vez, una lectura para la búsqueda de “la técnica adecuada” que menciona D2A: la enseñanza diferenciada no es una opción metodológica entre otras, sino una condición para atender la heterogeneidad real del aula. Por último, Swain (2006) permite comprender la dimensión colaborativa señalada por EST2A: el uso de la lengua en interacción con otros —el “*languageing*”— no es solo una estrategia motivacional, sino un mecanismo mismo de aprendizaje, en tanto negociar significados con un par obliga al estudiante a procesar y reformular su propio conocimiento de la lengua.

A partir de esta convergencia entre las voces de las informantes y los referentes teóricos, se interpreta que la práctica pedagógica efectiva en este contexto no puede reducirse a la elección de una metodología,

sino que se configura como un ejercicio de ajuste permanente entre la intencionalidad didáctica del docente, la motivación del estudiante — individual y de grupo— y las condiciones socioculturales que la atraviesan. La convergencia entre lo dicho por D1A y D2A, por un lado, y por EST1A y EST2A, por otro, muestra que la estrategia pedagógica solo se sostiene cuando docente y estudiante la habitan desde lugares distintos pero complementarios: el docente diseñando y adaptando, el estudiante encontrando en ella sentido, compañía y proyección personal. En consecuencia, esta categoría emergente permite comprender la práctica pedagógica como un proceso estratégico, motivacional y colaborativo que no ocurre en el vacío, sino en constante negociación con el contexto educativo y sociocultural en el que se desarrolla.

Con el propósito de sintetizar la contrastación correspondiente a la segunda categoría emergente, se presenta una matriz que articula las experiencias expresadas por docentes y estudiantes con los referentes teóricos y la interpretación derivada del proceso hermenéutico. Esta integración permite reconocer cómo las decisiones metodológicas del docente, la motivación del estudiante, la adaptación de las estrategias a las características del grupo y las dinámicas de colaboración entre pares convergen en la configuración de prácticas pedagógicas situadas. En este sentido, la Tabla 17 organiza los principales elementos de la triangulación de la categoría Prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo, permitiendo visualizar las relaciones entre la evidencia empírica, los aportes teóricos y los significados construidos en torno a una enseñanza del inglés sensible a las necesidades y condiciones del escenario educativo.

Tabla 16.

Matriz de triangulación – Categoría emergente 2: Prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo

Informante	Voz del informante (evidencia empírica)	Referente teórico (contrastación)	Interpretación
------------	--	--------------------------------------	----------------

D1A	"Nos toca meterlos en este proceso a través de la motivación y presentarles estrategias que les permitan cambiar esa mentalidad."	Zoltán Dörnyei (2001): la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera puede ser promovida y sostenida mediante acciones estratégicas del docente.	La práctica pedagógica trasciende la enseñanza de contenidos y se orienta a generar condiciones que despierten y mantengan la motivación del estudiante.
D2A	"Trabajamos con una estrategia que se llama ABP... hay que buscar la técnica adecuada para que el aprendizaje llegue de manera significativa a todos."	Carol Ann Tomlinson (2013): la enseñanza diferenciada responde a la diversidad del aula mediante estrategias ajustadas a las necesidades de los estudiantes.	La selección de estrategias metodológicas constituye un proceso flexible de adaptación al contexto y a la heterogeneidad de los estudiantes.
EST1A	"Aprender más por medio de videos y de la tecnología... resulta divertido... cuando lleva el proyector... eso también me motiva."	Zoltán Dörnyei (2001): los recursos y estrategias empleados por el docente fortalecen la motivación y favorecen la implicación del estudiante en el aprendizaje.	La motivación estudiantil se fortalece cuando las estrategias didácticas incorporan recursos dinámicos y cercanos a sus intereses.
EST2A	"Cuando estamos en grupos... siempre tenemos que hablar inglés... cuando una no sabe, le pregunta a la otra."	Merrill Swain (2006): la interacción colaborativa y el <i>language</i> favorecen la construcción del aprendizaje mediante la negociación de significados.	El trabajo colaborativo transforma la interacción entre pares en un espacio de construcción conjunta del conocimiento y fortalecimiento de las competencias comunicativas.
Síntesis	Las voces de docentes y estudiantes convergen en reconocer que las estrategias metodológicas, la	—	La práctica pedagógica se configura como un proceso estratégico, motivacional y colaborativo que se adapta permanentemente a las características del

motivación y el trabajo colaborativo hacen posible un aprendizaje del inglés más significativo y contextualizado.	estudiante y a las condiciones del contexto educativo, articulando la intencionalidad docente con la participación activa de los aprendices.
---	--

La segunda categoría permite profundizar en la práctica pedagógica como una construcción que articula estrategia, motivación, diferenciación y colaboración. Desde los planteamientos de Dörnyei (2001), la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera no constituye una condición exclusivamente interna y previa al proceso educativo, sino que puede ser estimulada y sostenida mediante las decisiones y actuaciones pedagógicas del docente. Esta perspectiva dialoga directamente con D1A, quien reconoce la necesidad de incorporar al estudiante al proceso mediante estrategias capaces de transformar su disposición hacia el aprendizaje. No obstante, las experiencias estudiantiles permiten ampliar esta comprensión al mostrar que la motivación adquiere mayor fuerza cuando los recursos y actividades son percibidos como dinámicos, próximos a sus intereses y capaces de generar oportunidades concretas de participación.

La experiencia narrada por EST1A resulta especialmente significativa en esta relación, puesto que asocia videos, tecnología y utilización del proyector con una experiencia de aprendizaje más atractiva. La interpretación del hallazgo permite matizar a Dörnyei (2001): el recurso tecnológico no produce motivación por sí mismo; adquiere potencial motivacional cuando se encuentra incorporado a una experiencia pedagógica que despierta interés, permite participar y aproxima el contenido a las formas de interacción del estudiante. Por consiguiente, la motivación se configura en la relación entre estrategia, recurso, contenido y experiencia del aprendiz, antes que como efecto automático de una herramienta determinada.

Por otra parte, Tomlinson (2013) permite comprender la búsqueda de estrategias diferenciadas expresada por D2A. La afirmación de que

debe encontrarse la técnica adecuada para que el aprendizaje llegue significativamente a todos evidencia el reconocimiento de la heterogeneidad del aula. La diferenciación pedagógica supone que los estudiantes no aprenden mediante idénticos ritmos, recursos o formas de participación. Los hallazgos contextualizan este planteamiento al evidenciar que la adaptación metodológica también responde a condiciones socioculturales, disponibilidad de recursos, intereses estudiantiles y posibilidades tecnológicas. De este modo, la práctica situada no consiste simplemente en variar actividades, sino en tomar decisiones pedagógicas sensibles a las particularidades del escenario educativo.

La dimensión colaborativa encuentra un punto de contrastación especialmente relevante en Swain (2006). Cuando EST2A explica que durante el trabajo grupal las estudiantes deben hablar inglés y recurren unas a otras cuando desconocen algo, la interacción entre pares deja de ser únicamente una estrategia organizativa. Desde la noción de languaging, verbalizar, preguntar, negociar y reformular significados constituye parte del propio proceso mediante el cual se aprende la lengua. En consecuencia, el trabajo colaborativo adquiere una función cognitiva y lingüística: el otro no solamente ayuda a resolver una actividad, sino que participa en la construcción del conocimiento mediante el uso compartido del idioma.

La relación entre Dörnyei (2001), Tomlinson (2013) y Swain (2006) permite comprender, finalmente, que una práctica pedagógica pertinente no se define por la aplicación aislada de una metodología. Los hallazgos muestran una articulación entre motivación, adaptación e interacción: el estudiante necesita encontrar sentido en la actividad, la estrategia requiere ajustarse a la heterogeneidad del contexto y la interacción debe proporcionar oportunidades para construir conocimiento con otros. La aportación interpretativa de esta categoría consiste, entonces, en comprender la práctica pedagógica como un proceso de ajuste permanente en el que el docente diseña y adapta, mientras el estudiante

participa, interactúa y resignifica las oportunidades de aprendizaje. Esta relación ya se encuentra insinuada en el análisis existente y debe hacerse más explícita como resultado de la contrastación.

Categoría emergente 3. Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados

Esta categoría emergió al evidenciar que la tecnología ocupa un lugar central en las experiencias de enseñanza y aprendizaje del inglés, no solo como un conjunto de herramientas digitales, sino como una mediación pedagógica que favorece la comprensión, incrementa la motivación y amplía las oportunidades de interacción con la lengua. Tanto docentes como estudiantes coinciden en reconocer el potencial de los recursos tecnológicos para dinamizar el aprendizaje; sin embargo, también identifican limitaciones relacionadas con la conectividad, la disponibilidad de dispositivos y las condiciones institucionales que restringen su implementación sistemática. En consecuencia, la mediación tecnológica se configura como un proceso condicionado por la interacción entre las decisiones pedagógicas del docente y las posibilidades reales que ofrece el contexto educativo.

Desde la perspectiva docente, D1A reconoce que los entornos virtuales constituyen un componente indispensable de su práctica pedagógica al afirmar que “estas metodologías con entornos virtuales... son fundamentales para mí... ellos han nacido en este mundo de tecnología” (D1A), evidenciando una comprensión del estudiante como sujeto inmerso en una cultura digital que demanda nuevas formas de enseñar. Esta apropiación tecnológica se materializa mediante el uso de recursos como YouTube, EducaPlay, WhatsApp y TikTok, seleccionados deliberadamente de acuerdo con la habilidad lingüística que se pretende fortalecer, tal como expresa: “selecciono la herramienta de acuerdo a la habilidad: listening, reading...” (D1A). No obstante, la docente reconoce que la incorporación de estas herramientas enfrenta obstáculos

estructurales al señalar que “las limitaciones: conectividad, pocos espacios... el apoyo institucional ha estado, pero se requiere mayor esfuerzo” (D1A), poniendo de manifiesto que la innovación pedagógica depende también de las condiciones materiales que ofrece la institución.

La experiencia de D2A converge con esta perspectiva al reconocer que la tecnología constituye un elemento capaz de captar el interés del estudiante y favorecer procesos de aprendizaje más autónomos. En este sentido, sostiene que “la tecnología capta la atención del estudiante” (D2A) y que “permite que el estudiante aprenda a su ritmo” (D2A), atribuyendo a las plataformas digitales un papel facilitador dentro del proceso educativo. Asimismo, identifica la diversidad de recursos tecnológicos como un factor motivacional al señalar que “hay diversidad de plataformas que los motivan” (D2A), destacando además el potencial de la gamificación para promover aprendizajes más significativos. Sin embargo, al igual que D1A, advierte importantes limitaciones institucionales al afirmar que “el internet es de baja calidad. A veces no funciona” (D2A) y que “solo contamos con un aula con tablero inteligente” (D2A), situación que obliga incluso a que “los maestros llevamos nuestros propios recursos” (D2A). Estas afirmaciones permiten comprender que el compromiso docente trasciende la planeación didáctica, extendiéndose hacia estrategias compensatorias orientadas a reducir las limitaciones tecnológicas presentes en el contexto escolar.

Desde la experiencia estudiantil, EST1A confirma que la incorporación de recursos tecnológicos transforma positivamente la manera como percibe el aprendizaje del inglés. La estudiante expresa que “las clases son muy divertidas... aprendemos por medio de videos y tecnología” (EST1A), asociando la mediación digital con experiencias de aprendizaje más dinámicas y motivadoras. De igual manera, reconoce el valor de las aplicaciones y de la inteligencia artificial como herramientas de apoyo cuando afirma que “por medio de aplicaciones... IA... es fácil aprender” (EST1A), así como el uso cotidiano de plataformas como Duolingo para fortalecer su aprendizaje de manera autónoma. La

estudiante también destaca el papel de los recursos visuales al señalar que “las imágenes ayudan” (EST1A), lo cual evidencia que la tecnología facilita procesos de comprensión al diversificar las formas de representación del conocimiento. Sin embargo, introduce un elemento contextual relevante al manifestar que “a veces no hay internet” (EST1A), aunque reconoce que “cuando hay internet es más fácil” (EST1A), estableciendo una relación directa entre el acceso tecnológico y las posibilidades de aprendizaje.

Por su parte, EST2A profundiza esta percepción al describir una relación cotidiana y natural con las herramientas digitales. La estudiante afirma que “la que más utilizo es Duolingo” (EST2A) y que recurre con frecuencia al traductor digital porque “escribo y aprendo pronunciación” (EST2A), utilizando la tecnología no solo para resolver tareas, sino como una estrategia personal para fortalecer sus habilidades lingüísticas. Asimismo, considera que “la tecnología explica súper bien” (EST2A), reflejando una valoración positiva de los recursos digitales como mediadores del aprendizaje. Esta apropiación tecnológica se ve favorecida por la disponibilidad de dispositivos en su entorno familiar, pues manifiesta contar con “tablet, celular y televisor” (EST2A), aunque nuevamente aparece la conectividad como un condicionante al expresar que “el problema es la conexión” (EST2A). De manera significativa, la estudiante proyecta nuevas posibilidades pedagógicas al señalar que “me gustaría que hubiera clases virtuales” (EST2A), evidenciando que concibe la virtualidad como una oportunidad para ampliar las experiencias de aprendizaje más allá del aula tradicional.

Estas experiencias dialogan con los planteamientos de Warschauer (2004), quien sostiene que las tecnologías digitales favorecen el aprendizaje de lenguas cuando posibilitan mayores oportunidades de interacción, acceso a recursos auténticos y construcción autónoma del conocimiento. Esta perspectiva permite comprender por qué tanto docentes como estudiantes atribuyen a las plataformas digitales un papel que trasciende el uso instrumental de la tecnología, convirtiéndola en un

medio para fortalecer las competencias comunicativas. De igual forma, los aportes de Jonassen (1999) permiten interpretar que las herramientas digitales funcionan como instrumentos cognitivos que apoyan la construcción activa del aprendizaje, lo cual se evidencia en el uso de aplicaciones, traductores, recursos audiovisuales e inteligencia artificial como mediadores de la comprensión y la práctica del idioma. Finalmente, el modelo TPACK propuesto por Mishra y Koehler (2006) aporta una comprensión integradora de los hallazgos al plantear que la incorporación efectiva de la tecnología depende de la articulación entre el conocimiento disciplinar, el conocimiento pedagógico y el conocimiento tecnológico, articulación que se refleja en las decisiones intencionadas de las docentes al seleccionar herramientas acordes con los objetivos de aprendizaje y las características del grupo.

A partir de la convergencia entre las voces de docentes y estudiantes y los referentes teóricos, se interpreta que la mediación tecnológica constituye un proceso pedagógico que favorece el aprendizaje del inglés en la medida en que amplía las posibilidades de interacción, fortalece la motivación y promueve el aprendizaje autónomo. Sin embargo, los hallazgos permiten comprender que dicho potencial no depende exclusivamente de la existencia de herramientas digitales, sino de la capacidad del docente para integrarlas con intencionalidad pedagógica y de las condiciones institucionales y socioculturales que posibilitan su acceso. La coincidencia entre D1A y D2A respecto a las limitaciones de infraestructura, así como entre EST1A y EST2A frente a las dificultades de conectividad, evidencia que la tecnología representa simultáneamente una oportunidad de innovación y un desafío asociado a las brechas digitales presentes en el contexto educativo. En consecuencia, esta categoría emergente permite comprender la mediación tecnológica como un facilitador del aprendizaje del inglés cuya efectividad se construye a partir de la interacción permanente entre los recursos disponibles, las decisiones pedagógicas del docente y las

condiciones sociales e institucionales que configuran la experiencia educativa.

La contrastación correspondiente a la tercera categoría emergente permite integrar las experiencias de docentes y estudiantes en torno al papel que desempeña la tecnología en el aprendizaje del inglés, considerando tanto sus posibilidades pedagógicas como las condiciones que inciden en su utilización. Las voces de los informantes muestran que los recursos digitales adquieren sentido educativo cuando su incorporación responde a propósitos pedagógicos definidos y favorece nuevas oportunidades de interacción, práctica y autonomía; sin embargo, también revelan limitaciones asociadas con la conectividad, la disponibilidad de dispositivos y la infraestructura tecnológica. En este sentido, la Tabla 18 sintetiza la triangulación de la categoría Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados, articulando la evidencia empírica, los referentes teóricos y la interpretación construida para comprender la mediación tecnológica como un proceso pedagógico situado y condicionado por las posibilidades concretas del escenario educativo.

Tabla 17.

Matriz de triangulación – Categoría emergente 3: Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados

Informante	Voz del informante (evidencia empírica)	Referente teórico (contrastación)	Interpretación
D1A	"Estas metodologías con entornos virtuales... son fundamentales para mí... ellos han nacido en este mundo de tecnología."	Warschauer (2004): las tecnologías digitales amplían las oportunidades de interacción, acceso a recursos auténticos y aprendizaje de lenguas cuando se integran con sentido pedagógico.	La tecnología se incorpora como una mediación pedagógica que responde a las características del estudiante digital y fortalece los procesos de aprendizaje del inglés.

D2A	"La tecnología capta la atención del estudiante... permite que el estudiante aprenda a su ritmo."	Mishra y Koehler (2006): la integración efectiva de la tecnología depende de la articulación entre conocimiento disciplinar, pedagógico y tecnológico (modelo TPACK).	La mediación tecnológica favorece la autonomía y la motivación cuando el docente selecciona herramientas coherentes con los propósitos formativos y las necesidades del grupo.
EST1A	"Por medio de aplicaciones... IA... es fácil aprender... cuando hay internet es más fácil."	Jonassen (1999): las herramientas digitales actúan como instrumentos cognitivos que favorecen la construcción activa del conocimiento.	El estudiante reconoce la tecnología como un apoyo para comprender, practicar y fortalecer el aprendizaje autónomo, condicionado por el acceso a la conectividad.
EST2A	"La que más utilizo es Duolingo... uso traductor... la tecnología explica súper bien... el problema es la conexión."	Warschauer (2004): el impacto educativo de las TIC depende tanto de su potencial pedagógico como de las condiciones de acceso y participación digital.	La apropiación de herramientas digitales favorece el aprendizaje del inglés; sin embargo, las brechas de conectividad limitan el aprovechamiento de sus posibilidades educativas.
Síntesis	Las voces de docentes y estudiantes convergen en reconocer que la tecnología facilita la comprensión, incrementa la motivación y favorece el aprendizaje autónomo del inglés, aunque su implementación se encuentra condicionada por las limitaciones de infraestructura y conectividad presentes en el contexto educativo.	—	La mediación tecnológica se configura como un proceso pedagógico que articula recursos digitales, intencionalidad docente y condiciones contextuales. Su potencial para fortalecer el aprendizaje del inglés depende tanto de la integración didáctica de las herramientas como de la equidad en el acceso a los recursos tecnológicos disponibles.

La tercera categoría permite establecer una distinción fundamental entre disponibilidad tecnológica y mediación tecnológica. Warschauer (2004) aporta elementos para comprender que las tecnologías digitales pueden ampliar las oportunidades de acceso, interacción y contacto con recursos para el aprendizaje de lenguas. Esta perspectiva dialoga con la experiencia de D1A, quien incorpora diferentes herramientas según las habilidades lingüísticas que pretende fortalecer. Sin embargo, los hallazgos permiten evitar una lectura determinista de la tecnología: disponer de aplicaciones, plataformas o recursos audiovisuales no implica necesariamente que se produzcan mejores aprendizajes, pues su potencial depende de la intencionalidad pedagógica con que sean seleccionados e integrados.

Esta interpretación se profundiza mediante Mishra y Koehler (2006), cuyo modelo TPACK plantea la articulación entre conocimiento tecnológico, pedagógico y disciplinar. La experiencia de D1A, al seleccionar recursos de acuerdo con habilidades como *listening* o *reading*, permite reconocer precisamente esa necesidad de correspondencia entre herramienta, contenido lingüístico y decisión pedagógica. Del mismo modo, la apreciación de D2A sobre la capacidad de la tecnología para captar la atención y favorecer aprendizajes a diferentes ritmos muestra que la herramienta adquiere sentido cuando responde a una necesidad formativa. En consecuencia, la mediación tecnológica no se define por la frecuencia de utilización de recursos digitales, sino por la coherencia pedagógica que orienta su incorporación.

Los planteamientos de Jonassen (1999) permiten ampliar esta comprensión al considerar las tecnologías como herramientas cognitivas capaces de favorecer la construcción activa del conocimiento. La experiencia de EST1A, quien reconoce aplicaciones, videos e inteligencia artificial como apoyos para aprender y practicar el idioma, evidencia que los recursos tecnológicos pueden ampliar las posibilidades de exploración, comprensión e interacción con la lengua. No obstante, el propio relato introduce un condicionante decisivo al expresar que estas

posibilidades aumentan “cuando hay internet”. La experiencia situada muestra, por tanto, que la capacidad cognitiva atribuida a las tecnologías se encuentra atravesada por condiciones materiales que pueden habilitar o restringir su utilización.

Esta tensión resulta central para interpretar los hallazgos. Warschauer permite comprender las oportunidades de acceso e interacción; Mishra y Koehler explican la necesidad de integración pedagógica; y Jonassen aporta la comprensión de la tecnología como herramienta para construir conocimiento. Sin embargo, las experiencias de los participantes introducen una dimensión contextual que impide interpretar estos planteamientos de manera descontextualizada. Las dificultades de conectividad, disponibilidad de dispositivos y condiciones institucionales muestran que las posibilidades educativas de la tecnología no se distribuyen de forma homogénea. La tesis ya reconoce esta doble condición al interpretar la tecnología simultáneamente como oportunidad de innovación y como desafío asociado a las brechas digitales.

Desde esta perspectiva, el principal aporte interpretativo de la tercera categoría consiste en comprender que la tecnología no constituye por sí misma la mediación. La mediación emerge de la relación entre recurso tecnológico, intencionalidad pedagógica, contenido lingüístico, interacción y condiciones contextuales. Esto explica por qué una misma herramienta puede adquirir sentidos pedagógicos diferentes según la habilidad que se pretenda fortalecer, las estrategias desarrolladas por el docente y las posibilidades reales de acceso del estudiante. En consecuencia, el hallazgo no confirma simplemente la utilidad de las TIC, sino que permite teorizar sobre las condiciones bajo las cuales estas adquieren valor educativo para el aprendizaje del inglés.

La contrastación teórica desarrollada permite comprender que los hallazgos no reproducen de manera lineal los postulados de los autores convocados, sino que dialogan con ellos desde las particularidades del contexto investigado. Richards, Vygotsky y Bandura permiten interpretar la relación entre interacción, mediación y autonomía; Dörnyei, Tomlinson

y Swain amplían la comprensión de las prácticas pedagógicas desde la motivación, la diferenciación y la construcción colaborativa; mientras Warschauer, Mishra y Koehler y Jonassen permiten comprender las posibilidades de la tecnología cuando esta se integra con intencionalidad pedagógica. Sin embargo, las experiencias analizadas incorporan transversalmente una condición contextual que matiza estos planteamientos: las posibilidades de aprendizaje dependen de la interacción entre los sujetos, las decisiones pedagógicas, los recursos disponibles y las condiciones socioculturales e institucionales en las que ocurre la experiencia educativa.

Desde esta integración, el proceso hermenéutico permite avanzar hacia un nivel de comprensión en el que las tres categorías emergentes se relacionan entre sí. El aprendizaje activo y autónomo requiere mediación; las prácticas pedagógicas adquieren sentido cuando generan motivación, interacción y colaboración; y los recursos tecnológicos se convierten en mediaciones educativas únicamente cuando son articulados con propósitos lingüísticos y pedagógicos contextualizados. Esta comprensión constituye el punto de enlace entre los hallazgos empíricos y el proceso de teorización, proporcionando el fundamento interpretativo desde el cual se configura, en el Momento V, el constructo teórico denominado “Entorno Tecno-Pedagógico Contextualizado y de Acompañamiento para el Aprendizaje del Inglés”.

MOMENTO V

ENTORNO TECNO-PEDAGÓGICO CONTEXTUALIZADO Y DE ACOMPANIAMIENTO PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Aproximación interpretativa de los hallazgos

La enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera desde entornos virtuales constituyen una experiencia educativa que no puede comprenderse únicamente a partir de las herramientas tecnológicas utilizadas. Las voces de docentes y estudiantes muestran que alrededor de estos escenarios se entrelazan decisiones pedagógicas, formas de interacción, disposiciones hacia el aprendizaje y condiciones particulares del contexto. Esta comprensión desplaza la atención desde el recurso digital considerado de manera aislada hacia las relaciones humanas y educativas que le otorgan significado dentro de la experiencia formativa.

En correspondencia con el paradigma interpretativo y el método fenomenológico-hermenéutico asumidos en la investigación, el acercamiento a estas experiencias buscó trascender la descripción inmediata de las opiniones expresadas por los participantes. La lectura reflexiva de sus narrativas permitió reconocer sentidos compartidos, diferencias y tensiones vinculadas con la manera como se vive la enseñanza del inglés en escenarios mediados tecnológicamente. De este modo, la interpretación se orientó hacia la comprensión de las experiencias desde las particularidades educativas y socioculturales de la Institución Educativa San José de Sincelajo.

Esta orientación encuentra sustento en Gadamer (2003), para quien comprender supone establecer un diálogo entre aquello que se interpreta y el horizonte desde el cual quien investiga procura otorgarle sentido. Bajo esta mirada, las narrativas de docentes y estudiantes fueron

puestas en relación con los referentes teóricos y con la reflexión de la investigadora. El ejercicio hermenéutico permitió, así, reconocer los significados expresados por los participantes como manifestaciones de una realidad educativa situada y no como datos independientes o susceptibles de ser comprendidos fuera de las circunstancias en las que fueron producidos.

Uno de los sentidos que adquiere mayor relevancia se relaciona con el papel de la acción docente. Las experiencias analizadas muestran que los recursos digitales adquieren valor educativo cuando su incorporación responde a propósitos formativos definidos y se acompaña de orientación, retroalimentación y oportunidades de participación. En este escenario, la labor del profesor no desaparece ante la presencia de la tecnología; por el contrario, se resignifica al asumir funciones vinculadas con la selección de recursos, el acompañamiento de los estudiantes y la creación de condiciones que favorezcan el uso significativo del idioma.

Las experiencias estudiantiles aportan otro elemento relevante: la valoración positiva de actividades que incorporan recursos audiovisuales, dinámicas interactivas y posibilidades de comunicación. El interés manifestado frente a estas experiencias permite advertir que la disposición hacia el aprendizaje se relaciona con las oportunidades que encuentran los estudiantes para participar y aproximarse al inglés de formas distintas a las prácticas centradas exclusivamente en ejercicios repetitivos. La motivación adquiere, entonces, una dimensión relacional, pues se vincula con las características de las actividades, el acompañamiento recibido y las posibilidades de utilizar la lengua dentro de situaciones que resultan significativas.

Al mismo tiempo, las experiencias analizadas revelan tensiones que impiden asumir una visión idealizada de la virtualidad. Las dificultades de conectividad, el acceso desigual a dispositivos, las condiciones institucionales y la permanencia de determinadas prácticas tradicionales delimitan las posibilidades reales de incorporación tecnológica. Estos

aspectos muestran que una misma herramienta puede tener alcances distintos dependiendo de las circunstancias en las que se emplea. Por esta razón, comprender la experiencia educativa exige considerar las posibilidades que ofrecen los recursos disponibles junto con las restricciones materiales y socioculturales presentes en el escenario estudiado.

Otro significado relevante se encuentra en las formas de participación que acompañan el aprendizaje. El diálogo, el trabajo con otros, la posibilidad de expresar opiniones y la orientación ofrecida cuando aparecen dificultades muestran que aprender una lengua extranjera implica una construcción progresiva en la que intervienen diferentes actores. En este marco, la autonomía estudiantil no equivale a aprender en soledad ni a prescindir del acompañamiento docente; representa una capacidad que se fortalece gradualmente cuando el estudiante dispone de oportunidades para actuar, tomar decisiones y asumir responsabilidades dentro de su formación.

La lectura conjunta de estos significados permite reconocer tres núcleos comprensivos que condensan la experiencia estudiada: el aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente; las prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo; y la mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados. Estos núcleos corresponden a las categorías emergentes establecidas en el Momento IV y constituyen el punto de enlace entre la interpretación de las experiencias y el nivel de abstracción teórica que se desarrolla en este momento de la investigación. La tesis establece precisamente estas tres categorías como resultado de la reducción del análisis categorial.

La comprensión alcanzada permite, por tanto, avanzar desde las experiencias particulares hacia relaciones conceptuales capaces de explicar el fenómeno de manera articulada. Este tránsito no supone abandonar las voces de los participantes, sino recuperar sus significados

desde un nivel interpretativo que permita establecer vínculos entre aprendizaje, práctica pedagógica, mediación tecnológica y condiciones contextuales. Sobre esta base se desarrolla la elaboración teórica presentada en los apartados siguientes, manteniendo como referente permanente la experiencia educativa que dio origen a las categorías emergentes.

Categorías emergentes derivadas de las entrevistas

El proceso fenomenológico-hermenéutico desarrollado en el Momento IV permitió avanzar desde las categorías primarias construidas para cada informante hacia tres núcleos de significado capaces de integrar las experiencias de docentes y estudiantes. Este proceso de reducción y estructuración no respondió a una clasificación previamente impuesta, sino a la búsqueda de relaciones entre los sentidos expresados por los participantes, las condiciones del escenario educativo y la interpretación reflexiva desarrollada durante la investigación.

Las categorías resultantes representan un nivel de síntesis de la experiencia estudiada. Su función en este momento no consiste en reproducir nuevamente las narrativas que dieron origen a su construcción, ampliamente analizadas en el apartado de hallazgos, sino en servir como fundamento para avanzar hacia una comprensión teórica de mayor alcance. De esta manera, conservan su vínculo con la experiencia vivida y, simultáneamente, posibilitan establecer relaciones conceptuales entre aprendizaje, acción pedagógica, tecnología y contexto.

Aprendizaje del inglés como proceso activo, autónomo y mediado pedagógicamente: Esta categoría reúne los significados asociados con la participación del estudiante, el desarrollo progresivo de autonomía y la función orientadora del docente. Su sentido central radica en comprender que aprender inglés implica involucrarse activamente en situaciones de comunicación, afrontar dificultades, tomar decisiones y asumir responsabilidades sobre el propio proceso. Sin embargo, dicha autonomía no surge de forma espontánea, pues se fortalece mediante el

acompañamiento, la retroalimentación y las oportunidades de interacción que se generan en el escenario educativo.

Su aporte a la elaboración teórica reside en establecer una relación de complementariedad entre autonomía y mediación. Lejos de constituir términos opuestos, ambas se necesitan: la intervención pedagógica crea condiciones para que el estudiante desarrolle progresivamente mayores posibilidades de actuación independiente. Esta comprensión permite reconocer el aprendizaje como una experiencia relacional en la que participan el sujeto, el docente, sus pares y las condiciones particulares del entorno.

Prácticas pedagógicas estratégicas, motivacionales y colaborativas situadas en el contexto educativo: La segunda categoría concentra los significados relacionados con las decisiones didácticas adoptadas por los docentes y con la manera como estas son experimentadas por los estudiantes. La diversidad de estrategias, la utilización de actividades comunicativas, el trabajo colaborativo y la incorporación de recursos próximos a los intereses estudiantiles muestran una práctica que procura responder a las particularidades del grupo y a las condiciones en las que ocurre el aprendizaje.

Su relevancia teórica radica en reconocer que la estrategia pedagógica no posee valor por sí misma ni produce idénticos resultados en cualquier escenario. Su pertinencia depende de la capacidad para vincular propósitos formativos, características de los estudiantes y posibilidades contextuales. La motivación y la colaboración adquieren aquí una función transversal: la primera favorece la disposición para involucrarse en las actividades, mientras la segunda convierte la interacción entre pares en una oportunidad para construir y utilizar conocimiento lingüístico.

Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje del inglés en contextos educativos condicionados: La tercera categoría sintetiza la relación identificada entre recursos digitales, intencionalidad pedagógica y condiciones de acceso. Las experiencias analizadas

muestran posibilidades asociadas con plataformas, recursos audiovisuales, aplicaciones y otras herramientas que amplían las formas de aproximación al idioma. No obstante, también evidencian restricciones vinculadas con conectividad, disponibilidad de dispositivos e infraestructura, lo cual impide atribuir a la tecnología un efecto educativo independiente de las circunstancias en las que se utiliza.

El significado teórico de esta categoría se encuentra precisamente en esa relación condicionada. Un recurso se convierte en mediación educativa cuando su utilización responde a una finalidad pedagógica y favorece experiencias de interacción, comprensión o producción lingüística. A su vez, las posibilidades de dicha mediación dependen de condiciones materiales e institucionales que facilitan o restringen su desarrollo. Tecnología, pedagogía y contexto conforman así una relación interdependiente que resulta indispensable para interpretar el fenómeno estudiado.

Las tres categorías mantienen relaciones de complementariedad. El aprendizaje activo requiere oportunidades de participación promovidas mediante decisiones pedagógicas; las prácticas estratégicas encuentran en determinados recursos tecnológicos posibilidades para diversificar las experiencias; y la mediación digital adquiere sentido cuando se orienta hacia necesidades comunicativas y formativas concretas. Esta interdependencia constituye el punto desde el cual la investigación puede avanzar hacia un nivel superior de abstracción sin desvincularse de los significados construidos por los participantes.

Principios orientadores del constructo teórico

Los significados construidos a partir de las experiencias de docentes y estudiantes permiten establecer un conjunto de principios que otorgan dirección conceptual a la elaboración teórica. Estos representan un nivel de abstracción posterior a las categorías emergentes: mientras estas sintetizan lo comprendido acerca del fenómeno, los principios expresan las premisas desde las cuales se interpretan las relaciones

entre enseñanza, aprendizaje, interacción, tecnología y contexto. Su formulación conserva el vínculo con la experiencia investigada, pero avanza hacia una organización conceptual que servirá de fundamento para las dimensiones estructurales.

Mediación pedagógica con intencionalidad formativa: La incorporación de tecnologías adquiere sentido educativo cuando responde a propósitos pedagógicos claramente definidos. Este principio sitúa la acción docente como elemento articulador entre los recursos disponibles, los contenidos lingüísticos y las necesidades de los estudiantes. La selección de herramientas, el acompañamiento, la retroalimentación y la organización de las actividades responden así a una intencionalidad que trasciende el uso instrumental de plataformas o dispositivos.

Bajo esta comprensión, la virtualidad constituye una posibilidad educativa cuya pertinencia depende de las decisiones que orientan su utilización. La mediación transforma los recursos tecnológicos en oportunidades para comprender, practicar y utilizar el idioma, al tiempo que permite adaptar las experiencias a las condiciones del escenario educativo. Por ello, la tecnología no reemplaza la acción pedagógica, sino que amplía sus posibilidades cuando existe coherencia entre los propósitos formativos y las formas de incorporación de los recursos.

Interacción comunicativa con sentido: El aprendizaje de una lengua extranjera requiere oportunidades para utilizarla como medio de comunicación y construcción compartida de significados. Este principio reconoce la interacción como condición constitutiva de la experiencia lingüística y no únicamente como una actividad complementaria. Dialogar, expresar ideas, formular preguntas, intercambiar interpretaciones y participar en situaciones comunicativas permiten que el estudiante establezca una relación funcional con el inglés.

Los escenarios mediados tecnológicamente pueden diversificar estas oportunidades mediante recursos audiovisuales, actividades interactivas y espacios de intercambio oral y escrito. Sin embargo, su valor no reside en la cantidad de interacciones generadas, sino en la

posibilidad de que estas respondan a propósitos comunicativos comprensibles para los estudiantes. La lengua se concibe, de este modo, como una práctica social que se aprende mediante su utilización dentro de experiencias dotadas de significado.

Reconocimiento de la dimensión humana y afectiva

La experiencia educativa está atravesada por emociones, expectativas, relaciones interpersonales y percepciones acerca de las propias capacidades. Las narrativas analizadas muestran que el interés y la disposición hacia el inglés guardan relación con la manera como los estudiantes experimentan las actividades y con el acompañamiento que encuentran durante su formación. En consecuencia, este principio incorpora la dimensión afectiva como parte inseparable de la experiencia pedagógica.

Reconocer al estudiante como sujeto situado implica atender no solamente sus necesidades lingüísticas, sino también las condiciones emocionales y relacionales que favorecen su participación. La cercanía pedagógica, la escucha, la retroalimentación y la generación de ambientes de confianza contribuyen a crear condiciones para asumir desafíos, expresarse y persistir frente a las dificultades. Así, la humanización de los escenarios virtuales se concreta en relaciones educativas capaces de sostener la participación y reconocer las particularidades de quienes aprenden.

Autonomía progresiva y construcción colaborativa: La autonomía se comprende como una capacidad que se desarrolla gradualmente y no como una condición previa exigida al estudiante. Implica asumir responsabilidades, explorar recursos, tomar decisiones y regular progresivamente determinadas acciones relacionadas con el propio aprendizaje. Su desarrollo requiere oportunidades para actuar, pero también orientación suficiente para afrontar dificultades y avanzar hacia mayores niveles de independencia.

Esta comprensión no contrapone autonomía y colaboración. El intercambio con docentes y compañeros puede favorecer la capacidad

individual para aprender, debido a que proporciona apoyo, confrontación de ideas y oportunidades para resolver dificultades conjuntamente. Lo individual y lo colectivo se complementan: el estudiante fortalece su capacidad de actuación personal mientras participa en experiencias compartidas de construcción del conocimiento. De esta relación surge una autonomía acompañada, capaz de articular responsabilidad personal e interacción social.

Pertinencia contextual: Toda experiencia educativa se desarrolla bajo condiciones sociales, institucionales, culturales y materiales particulares. Este principio reconoce que las decisiones pedagógicas y tecnológicas necesitan guardar correspondencia con las posibilidades reales del escenario en el que se implementan. Las diferencias en conectividad, disponibilidad de dispositivos, infraestructura y características de los estudiantes inciden en las formas que puede asumir la enseñanza mediada tecnológicamente.

La contextualización implica, por ello, evitar soluciones homogéneas o transferidas de manera mecánica entre escenarios educativos. La selección de estrategias, recursos y formas de interacción requiere considerar tanto las posibilidades como las restricciones existentes. Más que representar un elemento externo al fenómeno, el contexto interviene en la manera como se construyen las experiencias, condicionando las oportunidades de participación, comunicación y acceso a los recursos.

Los principios formulados mantienen una relación de complementariedad. La intencionalidad pedagógica orienta las decisiones formativas; la interacción comunicativa proporciona oportunidades para utilizar significativamente el idioma; la dimensión humana favorece condiciones afectivas para participar; la autonomía y la colaboración amplían las posibilidades de actuación del estudiante; y la pertinencia contextual sitúa estas relaciones dentro de las circunstancias concretas en las que ocurre la experiencia educativa.

Su valor radica precisamente en esta articulación. Ninguno pretende explicar por sí solo la enseñanza y el aprendizaje del inglés en escenarios

mediados tecnológicamente. En conjunto, proporcionan las bases desde las cuales puede organizarse la estructura conceptual de la propuesta, permitiendo pasar de los significados condensados en las categorías emergentes hacia componentes de mayor nivel de abstracción. Sobre este fundamento se establecen las dimensiones estructurales desarrolladas en el apartado siguiente.

Dimensiones estructurales del constructo

El tránsito desde las categorías emergentes hacia un nivel de mayor abstracción permite establecer seis dimensiones que organizan la comprensión teórica alcanzada: pedagógica-mediadora, tecno-interactiva, comunicativa-lingüística, afectivo-motivacional, autonómica-colaborativa y socioformativa-contextual. Cada una delimita un ámbito particular del fenómeno sin funcionar de manera independiente. Su diferenciación responde a una finalidad analítica: precisar los componentes que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en escenarios mediados tecnológicamente.

Estas dimensiones se derivan de la interpretación de los significados contruidos durante la investigación y permiten organizar conceptualmente aquello que, en la experiencia educativa, ocurre de forma interrelacionada. Por esta razón, su presentación se concentra en definir la naturaleza y función de cada una; las relaciones recíprocas que establecen serán abordadas posteriormente en la dinámica relacional e integración.

Dimensión pedagógica-mediadora: La dimensión pedagógica-mediadora representa la intencionalidad educativa que orienta las decisiones relacionadas con la enseñanza. Comprende la planificación de experiencias, selección y adaptación de estrategias, acompañamiento, retroalimentación y organización de oportunidades para que el estudiante participe activamente en el uso y apropiación del inglés. Su función consiste en otorgar dirección formativa a los diferentes elementos que intervienen en la experiencia educativa.

Esta dimensión reconoce al docente como mediador capaz de establecer vínculos entre contenidos lingüísticos, características de los estudiantes, recursos disponibles y propósitos de aprendizaje. Tal función supera una concepción centrada exclusivamente en la transmisión de información, pues supone diseñar condiciones para que el estudiante interactúe, explore, practique y construya significados con el apoyo requerido en cada momento de su formación.

Desde la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), la mediación permite comprender el aprendizaje como un proceso en el que la interacción con otros y con herramientas culturales amplía las posibilidades de desarrollo. En el ámbito de la enseñanza del inglés, este fundamento sitúa la intervención docente como una acción orientadora que proporciona apoyos y oportunidades para avanzar hacia formas progresivamente más autónomas de participación.

La función articuladora atribuida a esta dimensión no significa que determine unilateralmente los demás componentes. Su centralidad radica en la capacidad de proporcionar intencionalidad educativa a las decisiones que se toman respecto de contenidos, estrategias y recursos. De este modo, constituye el ámbito desde el cual se organiza pedagógicamente la experiencia sin reducirla a procedimientos técnicos ni a la presencia del profesor.

Dimensión tecno-interactiva: La dimensión tecno-interactiva comprende las posibilidades de acción, acceso e intercambio que surgen mediante el empleo de tecnologías digitales en la enseñanza del inglés. Plataformas, aplicaciones, recursos audiovisuales y otras herramientas constituyen soportes capaces de diversificar las formas de aproximación a los contenidos y ampliar los escenarios disponibles para la práctica lingüística.

Su sentido no se encuentra en las características técnicas de los dispositivos, sino en las posibilidades de interacción que estos habilitan. La tecnología puede facilitar acceso a materiales, producción de contenidos, práctica individual, intercambio entre participantes y contacto con diferentes

manifestaciones del idioma. En este ámbito, la virtualidad se concibe como un escenario en el que las herramientas modifican posibilidades de comunicación y participación, sin adquirir por ello un valor educativo automático.

Esta dimensión incorpora también la noción de apropiación tecnológica. Utilizar un recurso no equivale simplemente a disponer de él, pues requiere desarrollar formas de uso vinculadas con las necesidades formativas. La apropiación supone que docentes y estudiantes puedan reconocer las posibilidades de una herramienta y emplearla de acuerdo con finalidades educativas concretas.

Por ello, la dimensión tecno-interactiva delimita específicamente lo que la tecnología posibilita como entorno y medio de interacción. Las decisiones didácticas acerca de su empleo corresponden al ámbito pedagógico-mediador, mientras que las condiciones materiales que facilitan o restringen el acceso pertenecen a la dimensión socioformativa-contextual. Esta delimitación evita superposiciones conceptuales entre componentes.

Dimensión comunicativa-lingüística: La dimensión comunicativa-lingüística representa el ámbito específicamente relacionado con el desarrollo y utilización del inglés como lengua extranjera. Su centro se encuentra en la capacidad del estudiante para comprender, producir e intercambiar significados mediante situaciones en las que el idioma cumple una función comunicativa. La lengua se asume, por tanto, como práctica social y no únicamente como sistema de estructuras gramaticales que deben ser memorizadas.

Esta dimensión comprende las oportunidades para desarrollar habilidades lingüísticas mediante actividades de comprensión y producción oral y escrita, intercambio de mensajes, negociación de significados y utilización contextualizada del idioma. Lo esencial es que el conocimiento lingüístico encuentre posibilidades de aplicación en situaciones que requieran comprender o comunicar algo con una finalidad reconocible.

El enfoque comunicativo ofrece sustento a esta comprensión al desplazar la atención desde el dominio aislado de formas lingüísticas hacia la capacidad de emplearlas adecuadamente dentro de situaciones de comunicación. De esta manera, vocabulario, gramática, pronunciación y demás componentes lingüísticos mantienen su importancia, pero se integran dentro de experiencias orientadas al uso funcional de la lengua.

Su función dentro de la estructura teórica consiste en preservar la especificidad del objeto formativo: se enseña y aprende inglés. Las demás dimensiones explican condiciones, mediaciones y relaciones que intervienen en esa experiencia; esta, en cambio, delimita aquello que se pretende desarrollar lingüística y comunicativamente.

Dimensión afectivo-motivacional: La dimensión afectivo-motivacional comprende las disposiciones subjetivas que acompañan la experiencia de aprender una lengua extranjera. Interés, confianza, expectativas, percepción de capacidad, temor al error y disposición para participar pueden favorecer o dificultar la implicación del estudiante en las actividades formativas. Por ello, aprender inglés no constituye exclusivamente una actividad cognitiva, sino también una experiencia atravesada por emociones y valoraciones personales.

La motivación se entiende aquí como una disposición dinámica susceptible de modificarse durante el proceso educativo. Los planteamientos de Dörnyei (2001) permiten reconocer su incidencia en la participación, persistencia y compromiso del estudiante con el aprendizaje de una lengua extranjera. Desde esta comprensión, el interés no constituye una característica fija del sujeto, sino una condición que puede fortalecerse o debilitarse según las experiencias que encuentre durante su formación.

Esta dimensión incorpora igualmente la confianza para utilizar el idioma. Participar oralmente, experimentar con nuevas expresiones o asumir el riesgo de equivocarse requiere ambientes en los que el error pueda formar parte del aprendizaje. La seguridad emocional adquiere especial importancia porque las competencias lingüísticas se desarrollan

mediante actuaciones observables que exponen al estudiante frente a docentes y compañeros.

Su función consiste, entonces, en hacer visible la subjetividad del aprendiz dentro de una elaboración que podría quedar excesivamente concentrada en tecnología y metodología. Reconocer esta dimensión permite comprender que las posibilidades formativas también dependen de cómo el estudiante experimenta, interpreta y valora su relación con el idioma.

Dimensión autonómica-colaborativa: La dimensión autonómica-colaborativa comprende las formas de participación mediante las cuales el estudiante asume responsabilidades sobre su aprendizaje mientras construye conocimientos en interacción con otros. Reúne dos procesos que no se consideran opuestos: la capacidad de gestionar progresivamente determinadas acciones individuales y la posibilidad de aprender mediante cooperación, intercambio y apoyo entre pares.

La autonomía incluye planificación, toma de decisiones, búsqueda y utilización de recursos, seguimiento del propio desempeño y disposición para continuar aprendiendo más allá de las actividades directamente dirigidas por el docente. No supone ausencia de orientación, sino un desplazamiento gradual hacia mayores niveles de responsabilidad personal conforme se desarrollan capacidades para regular la propia actuación.

La colaboración incorpora la dimensión social de este desarrollo. Intercambiar conocimientos, formular preguntas, solucionar dificultades conjuntamente y participar en actividades compartidas permite aprovechar las capacidades del grupo como recurso para aprender. En la enseñanza de una lengua extranjera, esta interacción posee además valor lingüístico, pues proporciona oportunidades para utilizar el idioma mientras se construyen significados con otros.

La particularidad de esta dimensión reside en comprender que autonomía y colaboración pueden fortalecerse recíprocamente. El sujeto desarrolla capacidades para actuar por cuenta propia sin quedar aislado

de una comunidad de aprendizaje; a su vez, la interacción colectiva puede proporcionar apoyos que posteriormente sean interiorizados y utilizados de manera independiente.

Dimensión socioformativa-contextual: La dimensión socioformativa-contextual sitúa la experiencia educativa dentro de las condiciones sociales, culturales, económicas e institucionales en las que ocurre. Parte del reconocimiento de que la enseñanza mediada tecnológicamente no se desarrolla en un escenario neutro: disponibilidad de dispositivos, conectividad, infraestructura, características institucionales y circunstancias de los estudiantes configuran posibilidades diferentes de acceso y participación. Las limitaciones de conectividad y acceso aparecen expresamente entre las tensiones identificadas en el escenario investigado.

El componente contextual permite evitar interpretaciones universales acerca de la virtualidad. Una estrategia o herramienta puede resultar viable en determinadas condiciones y encontrar restricciones significativas en otras. La pertinencia educativa requiere, por ello, reconocer las características concretas del escenario antes de definir formas de utilización tecnológica o dinámicas de participación.

El componente socioformativo amplía esta comprensión al reconocer que la experiencia educativa también se vincula con la formación del sujeto para relacionarse con otros y actuar dentro de diferentes escenarios sociales y culturales. Aprender inglés no se reduce a adquirir competencias lingüísticas, pues implica ampliar posibilidades de comunicación, interacción y acceso a otros contextos de conocimiento.

Esta dimensión cumple así una doble función: situar y proyectar. Sitúa la experiencia dentro de las condiciones que la hacen posible o la restringen y, simultáneamente, reconoce las posibilidades formativas que el aprendizaje lingüístico puede ofrecer al estudiante. De esta manera, el contexto deja de funcionar como un elemento periférico y se incorpora como condición constitutiva de la experiencia educativa.

Las seis dimensiones delimitan ámbitos diferenciados pero complementarios. La pedagógica-mediadora representa la intencionalidad educativa; la tecno-interactiva, las posibilidades abiertas por los recursos digitales; la comunicativa-lingüística, el desarrollo y uso funcional del idioma; la afectivo-motivacional, las disposiciones subjetivas del estudiante; la autonómica-colaborativa, las formas individuales y compartidas de participación; y la socioformativa-contextual, las condiciones y proyecciones sociales de la experiencia.

Esta delimitación proporciona una estructura conceptual para interpretar el fenómeno sin fragmentarlo. Las dimensiones no constituyen etapas, variables ni componentes que operen de manera independiente, sino ámbitos analíticos derivados de la comprensión alcanzada. Una vez precisado el significado particular de cada una, corresponde examinar la naturaleza general de la propuesta antes de abordar posteriormente las relaciones que explican su funcionamiento conjunto.

Características esenciales del constructo teórico

Una vez precisadas las dimensiones estructurales, resulta necesario establecer los rasgos que definen la naturaleza de la elaboración teórica alcanzada. Estos atributos proceden de la interpretación de las experiencias de docentes y estudiantes y de su diálogo con los referentes asumidos en la investigación. No representan componentes adicionales ni nuevas categorías, sino cualidades que permiten comprender la forma en que se concibe la enseñanza y el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en escenarios mediados por tecnologías digitales.

En correspondencia con este propósito, se reconocen seis características esenciales: naturaleza humanista, flexibilidad y dinamismo, enfoque socioconstructivista, orientación comunicativa y carácter contextualizado. Su diferenciación responde a una finalidad analítica, aunque en la comprensión global del fenómeno mantienen relaciones de complementariedad.

Naturaleza humanista: La naturaleza humanista sitúa a docentes y estudiantes como sujetos de la experiencia educativa y evita reducir la virtualidad a sus componentes instrumentales. La incorporación de tecnologías adquiere significado dentro de relaciones en las que intervienen expectativas, necesidades, emociones, formas de participación y circunstancias particulares. El interés teórico se desplaza así desde la herramienta considerada aisladamente hacia las personas que construyen experiencias educativas mediante su utilización.

Esta característica reconoce al estudiante como sujeto activo, reflexivo y socialmente situado, cuyas necesidades no se limitan al dominio de contenidos lingüísticos. Asimismo, comprende al docente como acompañante de una experiencia formativa en la que la orientación pedagógica también supone escucha, reconocimiento de las diferencias y sensibilidad frente a las condiciones que afectan la participación.

Lo humanista no constituye, por tanto, una dimensión adicional a las seis previamente establecidas. Representa una cualidad transversal de la comprensión alcanzada: la tecnología se encuentra al servicio de una experiencia protagonizada por sujetos, y no son estos quienes deben quedar subordinados a las exigencias de las herramientas o plataformas utilizadas.

Flexibilidad y dinamismo: La elaboración teórica posee un carácter flexible porque no pretende establecer una secuencia rígida de actuaciones aplicable de manera uniforme a cualquier escenario educativo. Las condiciones institucionales, los recursos disponibles, las características de los estudiantes y las transformaciones tecnológicas requieren posibilidades de adaptación que impiden asumir una estructura cerrada o prescriptiva.

El dinamismo complementa esta flexibilidad al reconocer que las experiencias educativas se modifican conforme cambian los sujetos, las condiciones y las posibilidades de mediación. Por ello, las interpretaciones alcanzadas no se presentan como una formulación definitiva e invariable, sino como una comprensión susceptible de

enriquecimiento y resignificación frente a nuevas experiencias y contextos.

Esta característica resulta coherente con la naturaleza interpretativa de la investigación. La formulación propuesta surge de una realidad particular y conserva apertura frente a otras comprensiones posibles, sin perder por ello su consistencia conceptual. Su flexibilidad no significa ausencia de estructura, sino capacidad para reconocer que una elaboración educativa contextualizada necesita admitir variaciones en sus formas de concreción.

Enfoque socioconstructivista: La orientación socioconstructivista reconoce al aprendizaje como una experiencia en la que el conocimiento se construye mediante la participación del sujeto y su interacción con otros. Esta característica encuentra correspondencia con los planteamientos de Vygotsky (1978), incorporados en el marco teórico de la investigación, particularmente en lo relacionado con el papel de la interacción social, el lenguaje y la mediación en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Desde esta posición, el estudiante no es concebido como receptor de contenidos previamente elaborados, sino como participante en situaciones en las que interpreta, intercambia, contrasta y reconstruye significados. La actividad individual se vincula con experiencias sociales en las que docentes y compañeros proporcionan oportunidades para ampliar conocimientos y desarrollar progresivamente nuevas capacidades.

La particularidad socioconstructivista permite, además, comprender la virtualidad como escenario susceptible de albergar procesos sociales de construcción del conocimiento. Su relevancia no procede exclusivamente de posibilitar acceso a información, sino de ofrecer condiciones para participar en experiencias donde el lenguaje, la interacción y la colaboración intervienen en la apropiación del conocimiento lingüístico.

Orientación comunicativa: La orientación comunicativa responde a la naturaleza del objeto de aprendizaje y sitúa el uso del inglés como finalidad central de la experiencia formativa. El desarrollo lingüístico adquiere significado cuando el estudiante dispone de oportunidades para comprender y producir mensajes, expresar ideas, intercambiar significados y participar en situaciones en las que la lengua cumple una función reconocible.

Esta característica no excluye el aprendizaje de vocabulario, gramática, pronunciación u otros componentes formales. Lo que plantea es su integración dentro de situaciones que permitan emplearlos con propósitos comunicativos. De este modo, el conocimiento acerca de la lengua se relaciona con la capacidad para utilizarla, evitando que ambos ámbitos permanezcan separados dentro de la práctica educativa.

Los escenarios virtuales amplían las posibilidades para diversificar dichas experiencias mediante formas de comunicación oral, escrita, audiovisual, sincrónica o asincrónica. Sin embargo, la orientación comunicativa no deriva de la presencia de estas herramientas, sino de la finalidad con que son incorporadas. Esta precisión evita volver a desarrollar aquí la dimensión tecno-interactiva y mantiene el énfasis de esta característica en la función social y comunicativa del idioma.

Carácter contextualizado: El carácter contextualizado reconoce que la comprensión alcanzada surge de experiencias vinculadas con unas condiciones educativas concretas. Factores institucionales, sociales, culturales, económicos y tecnológicos intervienen en las posibilidades que tienen docentes y estudiantes para participar en escenarios mediados digitalmente, señalando precisamente que las desigualdades tecnológicas, la conectividad y las condiciones socioeconómicas inciden sobre las posibilidades reales de participación.

Esta característica exige evitar la pretensión de universalizar de manera automática las interpretaciones derivadas del estudio. Su posible utilización en otros escenarios requiere reconocer las particularidades de cada realidad y establecer las adaptaciones necesarias. La

contextualización funciona, entonces, como criterio de pertinencia: cualquier apropiación de los planteamientos desarrollados debe considerar las necesidades de los estudiantes, los recursos disponibles y las condiciones institucionales en las que se pretenda situar.

A su vez, reconocer el contexto no significa asumirlo únicamente como fuente de limitaciones. Las particularidades sociales y culturales también proporcionan referentes desde los cuales pueden construirse experiencias comunicativas próximas a los estudiantes. El entorno constituye así una condición desde la cual interpretar las posibilidades educativas y no simplemente un conjunto de obstáculos que deben superarse.

Las características descritas permiten precisar la identidad de la elaboración teórica sin incorporar nuevos componentes a su estructura. La naturaleza humanista sitúa a las personas en el centro de la experiencia; la flexibilidad y el dinamismo reconocen su apertura y capacidad de adaptación; el enfoque socioconstructivista explica el aprendizaje desde la participación y la interacción social; la orientación comunicativa mantiene el uso significativo del idioma como referente formativo; y el carácter contextualizado vincula estas comprensiones con las condiciones concretas donde ocurre la experiencia educativa.

En conjunto, estos atributos precisan cómo debe entenderse la propuesta, mientras que las dimensiones estructurales desarrolladas previamente establecen qué ámbitos la conforman. Esta distinción resulta necesaria para evitar superposiciones conceptuales. A partir de ella es posible avanzar hacia el análisis de las relaciones que mantienen las seis dimensiones, aspecto que corresponde a la dinámica relacional e integración.

Dinámica relacional e integración del constructo

Las dimensiones estructurales adquieren plena capacidad explicativa cuando se comprenden a partir de las relaciones que establecen entre sí. Su diferenciación responde a una necesidad analítica,

pero el fenómeno educativo del cual proceden se manifiesta como una totalidad en la que las decisiones pedagógicas, las posibilidades tecnológicas, la comunicación lingüística, las disposiciones afectivas, las formas de participación y las condiciones contextuales se influyen recíprocamente. La integración permite, por tanto, pasar de la identificación de los componentes hacia la comprensión de su funcionamiento conjunto.

Esta dinámica no responde a una secuencia lineal en la que una dimensión produzca automáticamente determinados efectos sobre otra. Se configura mediante relaciones recíprocas que pueden fortalecerse, modificarse o encontrar restricciones según las condiciones en las que ocurre la experiencia educativa. Por ello, más que establecer cadenas causales, la interpretación desarrollada permite reconocer circuitos de influencia y retroalimentación que explican el carácter dinámico de la enseñanza y el aprendizaje del inglés en escenarios mediados tecnológicamente.

Dentro de esta red, la dimensión pedagógica-mediadora desempeña una función articuladora porque proporciona intencionalidad formativa a las decisiones relacionadas con estrategias, recursos, formas de acompañamiento y oportunidades de participación. Su relación con la dimensión tecno-interactiva se produce cuando las posibilidades ofrecidas por los recursos digitales son seleccionadas y organizadas de acuerdo con propósitos educativos. De esta articulación depende que la tecnología trascienda su disponibilidad instrumental y pueda incorporarse como medio para favorecer determinadas experiencias de aprendizaje.

La relación no ocurre únicamente desde la pedagogía hacia la tecnología. Las posibilidades y restricciones de los recursos disponibles también inciden en las decisiones docentes. Una herramienta puede ampliar las formas de interacción, permitir acceso a determinados contenidos o facilitar nuevas dinámicas de participación; del mismo modo, sus limitaciones pueden exigir ajustes en las actividades inicialmente previstas. Existe, entonces, una influencia recíproca: la intencionalidad

pedagógica orienta el uso tecnológico, mientras las posibilidades tecnológicas amplían o condicionan las alternativas pedagógicas.

La dimensión comunicativa-lingüística se integra a esta relación al proporcionar la finalidad específica hacia la cual se orientan las experiencias: favorecer el desarrollo y uso del inglés como lengua extranjera. Las posibilidades tecnológicas adquieren relevancia cuando contribuyen a generar oportunidades para comprender, producir e intercambiar significados; a su vez, las necesidades comunicativas permiten determinar qué recursos y estrategias resultan pertinentes. De esta manera, pedagogía, tecnología y comunicación conforman una relación en la que el medio utilizado se subordina a una finalidad formativa y lingüística.

Esta articulación incide sobre la dimensión afectivo-motivacional, dado que las características de las experiencias propuestas pueden favorecer diferentes niveles de interés, confianza y disposición para participar. Una situación comunicativa comprensible, acompañada pedagógicamente y apoyada mediante recursos pertinentes, puede generar condiciones favorables para que el estudiante se involucre; en sentido contrario, experiencias poco accesibles, escasamente orientadas o alejadas de sus posibilidades pueden disminuir su disposición. El componente afectivo interviene así en el funcionamiento del sistema y no como una consecuencia secundaria del proceso.

La relación también opera en dirección inversa. El interés, la confianza y la disposición del estudiante influyen en las posibilidades de aprovechar las oportunidades comunicativas y tecnológicas que se le ofrecen. Una mayor implicación puede ampliar la frecuencia y calidad de la participación, mientras la inseguridad o el temor al error pueden restringirla. Se configura de esta forma un circuito de retroalimentación en el que las experiencias educativas influyen sobre las disposiciones subjetivas y estas, a su vez, modifican la manera como el estudiante participa en dichas experiencias.

La dimensión autonómica-colaborativa introduce otro movimiento dentro de esta red. La participación sostenida proporciona oportunidades para que los estudiantes asuman responsabilidades, tomen decisiones y gestionen progresivamente determinadas acciones relacionadas con su aprendizaje. Al mismo tiempo, el intercambio con compañeros y docentes ofrece apoyos para resolver dificultades, contrastar comprensiones y construir significados compartidos. La autonomía se fortalece dentro de relaciones sociales y la colaboración puede generar recursos que posteriormente el estudiante utiliza con mayor independencia.

Esta relación posee especial relevancia para la dimensión comunicativa-lingüística. Las experiencias colaborativas generan oportunidades para utilizar el idioma en situaciones de interacción, mientras el desarrollo progresivo de recursos lingüísticos amplía las posibilidades del estudiante para participar con mayor seguridad en actividades compartidas. Comunicación, autonomía y colaboración establecen así una relación recíproca: participar contribuye a desarrollar capacidades lingüísticas y disponer de mayores recursos comunicativos favorece nuevas formas de participación.

La dimensión socioformativa-contextual atraviesa esta dinámica al situarla dentro de condiciones concretas. Conectividad, disponibilidad de dispositivos, infraestructura institucional y circunstancias sociales pueden ampliar o restringir las oportunidades generadas por las demás dimensiones. El propio análisis de la investigación reconoce que las posibilidades de acceso y participación en los entornos virtuales se encuentran condicionadas por factores sociales, económicos, culturales e institucionales.

El contexto, sin embargo, no debe interpretarse únicamente como un marco externo que impone restricciones. También proporciona referentes culturales, experiencias cotidianas y posibilidades institucionales desde las cuales pueden construirse situaciones de aprendizaje pertinentes. Por ello, mantiene una relación bidireccional con las demás dimensiones: condiciona las decisiones pedagógicas y

tecnológicas, pero también puede ser incorporado como referente para contextualizar las actividades comunicativas y acercarlas a las experiencias de los estudiantes.

Fundamentación epistemológica del constructo teórico

La construcción del presente constructo teórico se sustenta en una visión epistemológica orientada hacia la comprensión interpretativa de la realidad educativa, reconociendo que los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en entornos virtuales constituyen fenómenos dinámicos y profundamente humanos. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es concebido como una verdad única, objetiva y acabada, sino como una construcción intersubjetiva que emerge de las experiencias, significados e interacciones desarrolladas por los sujetos dentro de sus contextos socioculturales.

En correspondencia con el paradigma interpretativo asumido en la investigación, el constructo teórico surge a partir de la comprensión de las experiencias vividas por docentes y estudiantes en relación con la enseñanza del inglés como lengua extranjera mediada por tecnologías digitales. En este sentido, la realidad educativa es entendida como una construcción social que adquiere significado mediante las interpretaciones, percepciones y prácticas desarrolladas por los actores participantes en el proceso educativo. Tal como plantea Schutz (1972), la realidad social se configura desde el significado que los sujetos atribuyen a sus acciones y experiencias cotidianas, razón por la cual la comprensión del fenómeno investigado exigió aproximarse a las voces y vivencias de los informantes clave desde una mirada contextualizada y reflexiva.

La orientación fenomenológico-hermenéutica que sustenta la investigación permitió reconocer que la enseñanza del idioma inglés en entornos virtuales no puede analizarse exclusivamente desde indicadores técnicos o resultados cuantificables, debido a que involucra dimensiones subjetivas relacionadas con la motivación, la interacción, la mediación

pedagógica, las emociones y las relaciones sociales que se construyen durante el proceso de aprendizaje. Por ello, el constructo teórico elaborado no pretende establecer principios rígidos o universales aplicables de manera homogénea a cualquier contexto educativo, sino ofrecer una comprensión interpretativa sobre las dinámicas que configuran el fenómeno estudiado dentro de la realidad particular investigada.

Desde la hermenéutica filosófica de Gadamer (2003), la comprensión constituye un proceso dialógico mediante el cual el investigador interpreta los significados emergentes a partir de la interacción entre las experiencias de los participantes, el contexto y los referentes teóricos. En consecuencia, el constructo teórico desarrollado en esta investigación se configura como el resultado de una construcción interpretativa donde convergen las voces de docentes y estudiantes, la reflexión crítica de la investigadora y el diálogo permanente con los fundamentos conceptuales abordados durante el estudio.

Desde esta visión, la virtualidad no se limita a representar un recurso técnico utilizado para transmitir contenidos, sino un espacio dinámico de interacción y construcción de significados donde confluyen diversas realidades humanas. En consecuencia, el aprendizaje del idioma inglés es comprendido como un proceso multidimensional en el que intervienen no solo las competencias lingüísticas del estudiante, sino también sus emociones, motivaciones, experiencias previas, condiciones contextuales y relaciones con otros actores educativos.

La perspectiva socioconstructivista también constituye uno de los fundamentos epistemológicos centrales del constructo teórico propuesto. Los planteamientos de Vygotsky (1978) permitieron comprender que el aprendizaje ocurre mediante procesos de interacción social y mediación cultural, donde el conocimiento se construye colectivamente a través del lenguaje, la comunicación y la participación activa de los sujetos. Esta visión se evidenció claramente en los hallazgos de la investigación, donde docentes y estudiantes resaltaron la importancia de las experiencias

colaborativas, la interacción comunicativa y el acompañamiento pedagógico dentro de los entornos virtuales.

Desde esta perspectiva, las herramientas tecnológicas son entendidas como instrumentos de mediación que favorecen la construcción del conocimiento cuando son integradas mediante estrategias pedagógicas significativas. Por ello, el constructo teórico reconoce que el aprendizaje del inglés desde la virtualidad no depende únicamente de la presencia de recursos digitales, sino de las dinámicas de interacción, comunicación y acompañamiento que se generan alrededor de dichas herramientas.

Igualmente, la fundamentación epistemológica del constructo incorpora elementos del constructivismo de Piaget (1972), particularmente en relación con la participación activa del estudiante dentro de su proceso formativo. Las experiencias narradas por los informantes permitieron comprender que los entornos virtuales favorecen el desarrollo de procesos autónomos de aprendizaje, donde los estudiantes exploran recursos digitales, construyen conocimientos y fortalecen sus competencias lingüísticas mediante experiencias significativas y contextualizadas.

Sin embargo, los hallazgos también permitieron interpretar que la autonomía no puede desarrollarse de manera aislada, debido a que requiere mediación pedagógica, orientación docente y condiciones contextuales favorables que posibiliten la participación efectiva del estudiante dentro del proceso educativo. Esta comprensión evidencia la necesidad de integrar perspectivas individuales y sociales del aprendizaje para entender la enseñanza del inglés en escenarios virtuales.

Otro elemento epistemológico fundamental dentro del constructo está relacionado con la concepción humanista de la educación. Las experiencias de docentes y estudiantes revelaron que el aprendizaje del idioma inglés adquiere mayor significado cuando se desarrolla en ambientes pedagógicos caracterizados por la empatía, la motivación, la participación y el reconocimiento de las necesidades individuales de los

estudiantes. Esto permitió comprender que la virtualidad educativa no debe reducirse a procesos automatizados de enseñanza, sino orientarse hacia la construcción de experiencias formativas centradas en el desarrollo integral del ser humano.

Desde esta perspectiva, el constructo teórico reconoce al estudiante como un sujeto activo, reflexivo y socialmente situado, capaz de construir conocimientos mediante la interacción con otros y con su contexto. Así mismo, reconoce al docente como mediador pedagógico y orientador de experiencias educativas significativas, cuya función trasciende la transmisión de contenidos para convertirse en facilitador de procesos comunicativos, colaborativos y humanizadores.

La fundamentación epistemológica también considera las particularidades contextuales presentes dentro de la realidad educativa estudiada. Las limitaciones tecnológicas, las desigualdades sociales y las condiciones institucionales identificadas durante el proceso investigativo permitieron comprender que la enseñanza del inglés desde entornos virtuales está condicionada por factores estructurales que inciden directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, el constructo teórico asume una perspectiva contextualizada que reconoce las tensiones y desafíos existentes dentro del escenario educativo abordado.

En este sentido, la virtualidad es comprendida no como una realidad homogénea ni universal, sino como una experiencia educativa mediada por condiciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas particulares que configuran las posibilidades reales de participación y acceso al conocimiento. Esta comprensión resulta coherente con la perspectiva interpretativa asumida en la investigación, debido a que reconoce la importancia del contexto dentro de la construcción de significados y experiencias educativas.

A partir de estos fundamentos epistemológicos, el constructo teórico elaborado se configura como una aproximación interpretativa orientada a comprender la enseñanza del idioma inglés como lengua

extranjera desde los entornos virtuales como un proceso de mediación pedagógica, interacción comunicativa y construcción colaborativa del conocimiento. Dicho constructo emerge del diálogo entre teoría y experiencia vivida, integrando las voces de los participantes, los referentes conceptuales y la reflexión hermenéutica desarrollada durante el proceso investigativo.

Por consiguiente, el constructo no se presenta como una estructura cerrada o definitiva, sino como una propuesta dinámica y contextualizada susceptible de reinterpretación y enriquecimiento en función de nuevas experiencias, contextos y realidades educativas. Esta apertura epistemológica responde a la naturaleza cambiante de los procesos educativos contemporáneos, particularmente aquellos mediados por tecnologías digitales y orientados al aprendizaje de una lengua extranjera en contextos socioculturales diversos.

Ahora bien, una vez explicitado el horizonte epistemológico que legitima esta mirada, corresponde mostrar cómo dicha perspectiva se concreta en la organización comprensiva del constructo y en la articulación de sus componentes. En tal sentido, el apartado siguiente se orienta a la configuración del constructo teórico, es decir, a la manera en que las categorías, dimensiones y fundamentos convergen en una propuesta interpretativa coherente sobre la mediación pedagógica interactiva en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Configuración del constructo teórico

El proceso de análisis e interpretación desarrollado a partir de las experiencias narradas por los informantes clave permitió avanzar hacia la configuración del constructo teórico sobre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales. Dicho constructo emerge de la articulación entre las categorías derivadas del trabajo de campo, los referentes epistemológicos asumidos en la investigación y la reflexión hermenéutica construida durante el proceso interpretativo. En consecuencia, no constituye un modelo rígido o prescriptivo, sino una

aproximación teórica dinámica orientada a comprender las múltiples dimensiones que intervienen en el aprendizaje del inglés mediado por tecnologías digitales.

Desde esta perspectiva, el constructo teórico se configura como una representación comprensiva de las relaciones pedagógicas, tecnológicas, comunicativas y humanas que convergen en los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés dentro de escenarios virtuales. Su propósito fundamental consiste en interpretar cómo las experiencias educativas mediadas tecnológicamente pueden favorecer procesos significativos de construcción del conocimiento lingüístico cuando son orientadas desde una mediación pedagógica humanizada, interactiva y contextualizada.

A partir de los hallazgos emergentes y del diálogo entre teoría y experiencia vivida, el constructo propuesto se denomina:

“Constructo teórico sobre la enseñanza – aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales”

Esta denominación surge de la necesidad de reconocer que el aprendizaje del idioma inglés dentro de escenarios virtuales no depende exclusivamente de los recursos tecnológicos utilizados, sino de las dinámicas de interacción, acompañamiento pedagógico y construcción colaborativa del conocimiento que se desarrollan alrededor de dichos entornos. En este sentido, la mediación pedagógica interactiva constituye el eje articulador del constructo, debido a que integra las dimensiones humanas, comunicativas y tecnológicas que configuran el fenómeno estudiado.

El constructo se sustenta en la comprensión de que la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales constituye un proceso multidimensional e interrelacional donde convergen diversos factores que inciden en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Entre estos factores destacan la mediación docente, la

interacción comunicativa, la motivación, la autonomía, el aprendizaje colaborativo y las condiciones contextuales presentes dentro del entorno educativo.

Relación interpretativa entre categorías emergentes y dimensiones estructurales del constructo

El proceso de interpretación fenomenológica-hermenéutica desarrollado durante la investigación permitió identificar tres categorías emergentes que sintetizan los significados atribuidos por docentes y estudiantes a la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en entornos virtuales: *aprendizaje del inglés como proceso activo y autónomo, prácticas pedagógicas estratégicas y colaborativas y mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje*. Estas categorías constituyen el primer nivel de abstracción derivado del análisis de las experiencias, percepciones y significados expresados por los participantes.

Sin embargo, la construcción del constructo teórico exigió avanzar hacia un nivel interpretativo de mayor complejidad, permitiendo trascender la descripción categorial para identificar estructuras conceptuales más amplias capaces de explicar las relaciones dinámicas que configuran el fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, las dimensiones estructurales emergen como resultado de un proceso de integración hermenéutica mediante el cual las categorías fueron articuladas, reinterpretadas y reorganizadas en un marco comprensivo orientado a explicar la enseñanza del idioma inglés desde los entornos virtuales como una realidad multidimensional.

En consecuencia, las dimensiones propuestas no constituyen elementos aislados ni independientes de las categorías emergentes. Por el contrario, representan desarrollos teóricos derivados de ellas, conservando una relación permanente de complementariedad e interdependencia. Cada dimensión recoge aspectos presentes en una o varias categorías, ampliando su alcance interpretativo y permitiendo

comprender los procesos pedagógicos, tecnológicos, comunicativos, afectivos, colaborativos y contextuales que intervienen en la enseñanza del idioma inglés mediada por tecnologías digitales.

Con el propósito de evidenciar el proceso de abstracción teórica desarrollado durante la investigación, la Tabla 19 presenta la relación interpretativa establecida entre las categorías emergentes derivadas del análisis fenomenológico-hermenéutico y las dimensiones estructurales que configuran el constructo teórico. Posteriormente, se explica el significado de dichas relaciones y su contribución a la comprensión integral del fenómeno estudiado.

Tabla 18.

Relación interpretativa entre categorías emergentes y dimensiones estructurales del constructo teórico

Categorías emergentes	Dimensiones estructurales derivadas
Aprendizaje del inglés como proceso activo y autónomo	Dimensión afectivo-motivacional, dimensión autonómica-colaborativa y dimensión comunicativa-lingüística
Prácticas pedagógicas estratégicas y colaborativas	Dimensión pedagógica-mediadora, dimensión comunicativa-lingüística y dimensión autonómica-colaborativa
Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje	Dimensión tecno-interactiva, dimensión pedagógica-mediadora y dimensión socioformativa-contextual
Integración hermenéutica de las tres categorías emergentes	Configuración global del constructo teórico sobre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales

La relación entre las categorías emergentes y las dimensiones estructurales no responde a una asociación mecánica ni lineal, sino a un proceso de interpretación fenomenológica-hermenéutica mediante el cual se identificaron los significados profundos que subyacen en las experiencias narradas por docentes y estudiantes. Desde esta perspectiva, las categorías emergentes representan expresiones concretas del fenómeno vivido, mientras que las dimensiones estructurales constituyen niveles de abstracción teórica que permiten

explicar cómo dichos significados interactúan y configuran la enseñanza del idioma inglés en entornos virtuales.

La categoría emergente Aprendizaje del inglés como proceso activo y autónomo permitió identificar que los estudiantes atribuyen gran importancia a factores relacionados con la motivación, el interés personal, la participación activa y la capacidad de gestionar su propio proceso de aprendizaje. Estas experiencias dieron origen a la dimensión afectivo-motivacional, debido a que la disposición emocional y el interés por aprender aparecieron como condiciones fundamentales para la participación en los entornos virtuales. De igual forma, esta categoría se relacionó con la dimensión autonómica-colaborativa, al evidenciar que la autonomía no se desarrolla de manera aislada, sino mediante procesos de interacción, apoyo mutuo y construcción compartida del conocimiento. Finalmente, los discursos mostraron que el aprendizaje activo se encuentra estrechamente vinculado al desarrollo de habilidades comunicativas, razón por la cual esta categoría también contribuyó a la configuración de la dimensión comunicativa-lingüística.

Por su parte, la categoría Prácticas pedagógicas estratégicas y colaborativas reveló que la actuación docente constituye un elemento determinante para orientar, acompañar y dinamizar los procesos de aprendizaje. Esta comprensión permitió configurar la dimensión pedagógica-mediadora, entendida como el conjunto de acciones didácticas que facilitan la construcción del conocimiento. Asimismo, la naturaleza interactiva de las estrategias identificadas evidenció su contribución al fortalecimiento de la comunicación y al uso funcional del idioma inglés, favoreciendo la consolidación de la dimensión comunicativa-lingüística. De igual manera, las experiencias relacionadas con el trabajo colaborativo, la participación grupal y la construcción conjunta del aprendizaje permitieron reforzar la dimensión autonómica-colaborativa.

En cuanto a la categoría Mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje, los hallazgos mostraron que las herramientas digitales no

son percibidas únicamente como recursos técnicos, sino como espacios de interacción, comunicación y acceso a nuevas experiencias de aprendizaje. Esta comprensión dio lugar a la dimensión tecno-interactiva, la cual integra los procesos de interacción que se producen a través de las tecnologías. Del mismo modo, la información obtenida evidenció que la efectividad de los recursos tecnológicos depende de la orientación pedagógica proporcionada por el docente, estableciendo una relación directa con la dimensión pedagógica-mediadora. Finalmente, las diferencias observadas en el acceso, disponibilidad y uso de los recursos digitales permitieron reconocer la influencia del contexto social e institucional, aspecto que fundamentó la dimensión socioformativa-contextual.

La integración hermenéutica de las tres categorías emergentes permitió comprender que ninguna de ellas explica por sí sola el fenómeno estudiado. Por el contrario, su articulación revela una red dinámica de relaciones donde intervienen simultáneamente factores pedagógicos, tecnológicos, comunicativos, afectivos, colaborativos y contextuales. En consecuencia, las dimensiones estructurales constituyen una síntesis interpretativa de los significados construidos por los participantes y conforman el fundamento teórico que da origen al constructo sobre la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales.

Al reconocer el papel articulador de la mediación docente, la interacción comunicativa, la motivación, la autonomía, la tecnología y el contexto, el constructo trasciende la explicación teórica para situarse en el terreno de la acción pedagógica. Por ello, el apartado siguiente aborda las implicaciones pedagógicas del constructo teórico, con el propósito de explicitar los aportes que esta propuesta ofrece para resignificar la enseñanza del inglés y orientar prácticas educativas más inclusivas, participativas y pertinentes dentro de escenarios mediados por la virtualidad.

Implicaciones pedagógicas del constructo teórico

El constructo teórico sobre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales genera importantes implicaciones pedagógicas orientadas a resignificar las prácticas educativas desarrolladas dentro de contextos mediados tecnológicamente. Estas implicaciones emergen de la comprensión interpretativa construida a partir de las experiencias de docentes y estudiantes, así como de la necesidad de responder a las transformaciones educativas derivadas de la incorporación de la virtualidad dentro de los procesos formativos contemporáneos.

Una de las principales implicaciones pedagógicas del constructo está relacionada con la transformación del rol docente. La investigación permitió comprender que la enseñanza virtual del idioma inglés exige superar modelos tradicionales centrados exclusivamente en la transmisión de contenidos gramaticales para avanzar hacia prácticas pedagógicas más dinámicas, participativas y humanizadas.

Desde esta perspectiva, el docente deja de ser concebido como transmisor único del conocimiento para convertirse en mediador de experiencias educativas orientadas hacia la interacción, la comunicación y la construcción colectiva del aprendizaje. Esta transformación implica el desarrollo de competencias relacionadas con el diseño de ambientes virtuales participativos, el uso pedagógico de tecnologías digitales y la generación de estrategias motivacionales que favorezcan el aprendizaje significativo del idioma.

Otra implicación pedagógica relevante está relacionada con la necesidad de fortalecer metodologías comunicativas dentro de la enseñanza virtual del inglés. Los hallazgos permitieron interpretar que los estudiantes aprenden con mayor efectividad cuando participan en experiencias auténticas de interacción lingüística donde pueden utilizar el idioma en contextos significativos de comunicación.

En consecuencia, el constructo propone la incorporación de actividades colaborativas, dinámicas interactivas, recursos audiovisuales

y estrategias participativas que favorezcan el desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la comprensión, producción e interacción oral y escrita en inglés.

Así mismo, el constructo plantea la necesidad de humanizar la virtualidad educativa. Las experiencias narradas por los participantes evidenciaron que la motivación y participación estudiantil aumentan cuando existen relaciones pedagógicas caracterizadas por la empatía, la cercanía y el acompañamiento emocional.

Esta situación implica que los entornos virtuales deben configurarse como espacios de interacción humana y no únicamente como plataformas digitales de distribución de contenidos. El acompañamiento constante, la retroalimentación oportuna y la construcción de ambientes afectivos positivos constituyen elementos esenciales para favorecer procesos significativos de aprendizaje.

Otra implicación importante está relacionada con el fortalecimiento de la autonomía estudiantil. El constructo reconoce que la virtualidad educativa ofrece posibilidades para desarrollar estudiantes más reflexivos, participativos y responsables de su propio aprendizaje. Sin embargo, esta autonomía requiere mediación pedagógica y estrategias de orientación que favorezcan procesos de autorregulación y compromiso académico.

De igual manera, el constructo plantea la necesidad de desarrollar prácticas educativas contextualizadas que respondan a las características sociales, culturales y económicas presentes dentro del entorno educativo. Las limitaciones tecnológicas y desigualdades identificadas durante la investigación evidencian que las estrategias pedagógicas deben adaptarse a las condiciones reales de los estudiantes y de las instituciones educativas.

Finalmente, el constructo implica comprender la enseñanza del idioma inglés desde una perspectiva integral donde convergen dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, comunicativas y tecnológicas. Esta visión transforma la virtualidad en un espacio de construcción colectiva del conocimiento y desarrollo humano,

favoreciendo procesos educativos más participativos, inclusivos y significativos.

Síntesis integradora del constructo

La síntesis integradora del constructo teórico permite comprender que la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en entornos virtuales no puede explicarse a partir de factores aislados ni de relaciones lineales entre tecnología, contenidos y aprendizaje, sino como un entramado de mediaciones pedagógicas, interacciones humanas, experiencias comunicativas, condiciones contextuales y disposiciones subjetivas que se articulan de manera dinámica en la construcción del conocimiento. En este sentido, el constructo emergente se configura como una interpretación del fenómeno estudiado, en la que cada una de sus dimensiones adquiere sentido no por su existencia individual, sino por la forma en que se vincula, se retroalimenta y se transforma en relación con las demás dentro del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica interactiva se constituye en el eje articulador del constructo, porque es a través de ella que las demás dimensiones logran integrarse y adquirir intencionalidad formativa. No se trata únicamente de la presencia del docente como orientador del aprendizaje, sino de su capacidad para convertir el entorno virtual en un espacio de encuentro, interacción y construcción significativa del idioma. La acción pedagógica del docente es, por tanto, el punto de partida que permite resignificar la virtualidad como experiencia educativa y no solo como escenario tecnológico. Es el docente quien, mediante decisiones didácticas, estrategias de acompañamiento, formas de comunicación y propuestas de participación, transforma los recursos digitales en oportunidades reales para aprender inglés desde la comprensión, la producción y la interacción.

En esa lógica, la dimensión tecno-interactiva no opera de manera autónoma ni posee valor educativo por sí misma. Su sentido emerge cuando la tecnología es asumida como mediación cultural al servicio de la

relación pedagógica y del aprendizaje comunicativo. Las plataformas, aplicaciones, recursos audiovisuales y herramientas virtuales amplían las posibilidades de acceso, participación e intercambio, pero solo se convierten en experiencias formativas cuando son integradas dentro de una propuesta pedagógica intencionada. De este modo, la tecnología deja de ocupar el lugar de fin para convertirse en puente: puente entre docente y estudiante, entre estudiante y contenido, entre estudiantes entre sí y, especialmente, entre el uso del idioma y situaciones auténticas de comunicación. Esta comprensión permite superar miradas tecnocentristas y reconocer que el verdadero potencial de la virtualidad no radica en la herramienta en sí misma, sino en la calidad de las mediaciones que la sostienen.

Ahora bien, cuando la mediación pedagógica logra articular la tecnología con experiencias de participación activa, emerge con fuerza la dimensión comunicativa-lingüística, la cual da sentido específico al aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En el constructo propuesto, el idioma no se concibe como un conjunto de estructuras gramaticales descontextualizadas ni como un saber acumulativo centrado en la repetición, sino como una práctica social de construcción de significados. Por ello, la enseñanza virtual del inglés adquiere relevancia cuando genera oportunidades para que los estudiantes comprendan, expresen, interactúen, negocien sentidos y utilicen la lengua en contextos comunicativos significativos. La interacción oral y escrita, las actividades colaborativas, las tareas auténticas y los intercambios mediados digitalmente permiten que el idioma sea vivido como experiencia, y no únicamente como contenido escolar. Así, la competencia lingüística se fortalece en la medida en que el estudiante encuentra en la virtualidad un escenario para usar el inglés con sentido, con propósito y en relación con otros.

Sin embargo, el desarrollo de estas experiencias comunicativas no depende solo de la organización didáctica ni de la disponibilidad tecnológica. Los hallazgos muestran que la participación del estudiante en

el aprendizaje del inglés está profundamente atravesada por factores afectivos y motivacionales que condicionan su disposición para implicarse en las actividades, asumir riesgos comunicativos y sostener procesos de aprendizaje en contextos mediados por la distancia. En consecuencia, la dimensión afectivo-motivacional se integra al constructo como una fuerza transversal que incide en la calidad de la experiencia formativa. La motivación, la empatía, la confianza, la cercanía pedagógica y el acompañamiento docente no aparecen como elementos accesorios, sino como condiciones esenciales para que el estudiante se sienta reconocido, seguro y dispuesto a participar. En los entornos virtuales, donde la ausencia de contacto físico puede traducirse en desmotivación, desconexión o sensación de aislamiento, la dimensión afectiva adquiere un valor aún mayor, pues sostiene el vínculo pedagógico y humaniza la experiencia educativa.

A su vez, cuando el estudiante se siente acompañado, motivado y vinculado a experiencias comunicativas significativas, se fortalecen progresivamente su autonomía y su capacidad de aprender con otros. Aquí la dimensión autonómica-colaborativa adquiere centralidad, no como una expresión de autosuficiencia individual, sino como la posibilidad de asumir un papel activo, reflexivo y responsable dentro de un proceso de aprendizaje compartido. El entorno virtual ofrece condiciones favorables para que el estudiante gestione tiempos, explore recursos, tome decisiones y participe de manera más consciente en su formación; sin embargo, dicha autonomía solo se consolida cuando está acompañada por dinámicas de colaboración, intercambio y construcción colectiva. En este sentido, el constructo reconoce que aprender inglés en virtualidad implica, simultáneamente, desarrollar independencia y fortalecer la interdependencia. El estudiante avanza cuando logra apropiarse de su proceso, pero también cuando encuentra en el grupo, en el diálogo y en la cooperación un soporte para ampliar su comprensión, practicar el idioma y sostener su compromiso académico.

Esta relación entre mediación pedagógica, tecnología, comunicación, motivación y autonomía no ocurre en el vacío. La dimensión socioformativa-contextual recuerda que toda experiencia educativa está situada y que, por tanto, las posibilidades de enseñar y aprender inglés en entornos virtuales dependen también de condiciones sociales, económicas, culturales e institucionales concretas. Las desigualdades de acceso, las limitaciones de conectividad, la disponibilidad de dispositivos, las trayectorias previas de los estudiantes, las características de la institución y las condiciones familiares no constituyen elementos periféricos del proceso, sino factores que atraviesan de manera decisiva la forma en que la virtualidad puede ser vivida, aprovechada o incluso resistida. Por ello, el constructo no idealiza la educación virtual ni la presenta como solución homogénea, sino que la interpreta como una práctica situada, tensionada por posibilidades y restricciones que exigen respuestas pedagógicas sensibles al contexto. Enseñar inglés en estos escenarios implica, entonces, reconocer las condiciones reales de los estudiantes y diseñar mediaciones flexibles, inclusivas y humanizadas que dialoguen con sus necesidades, ritmos y oportunidades de participación.

Vista en su conjunto, la lógica interna del constructo muestra que la enseñanza virtual del inglés se produce cuando estas dimensiones dejan de operar como componentes separados y comienzan a funcionar como un sistema de relaciones recíprocas. La mediación pedagógica orienta el uso formativo de la tecnología; la tecnología, cuando es pedagógicamente resignificada, amplía las oportunidades de interacción y comunicación; la comunicación significativa fortalece la confianza del estudiante y favorece su motivación; la motivación incrementa la participación, el compromiso y la disposición para aprender; esa participación sostenida impulsa la autonomía y la colaboración; y todo este proceso se encuentra permanentemente condicionado, posibilitado o limitado por el contexto sociocultural en el que ocurre la experiencia educativa. A su vez, el fortalecimiento de la autonomía y de la interacción colaborativa

retroalimenta la comunicación, enriquece el uso del idioma y devuelve a la mediación pedagógica nuevos elementos para reorganizar la enseñanza. De esta manera, el aprendizaje del inglés emerge como resultado de una red dinámica de influencias mutuas, y no como efecto directo de una sola variable.

Desde el punto de vista del constructo, la virtualidad educativa deja de ser entendida como simple traslado de contenidos a plataformas digitales y pasa a concebirse como un espacio de mediación humana, cultural y pedagógica donde se construyen experiencias de aprendizaje lingüístico cargadas de sentido. El centro ya no está en la herramienta, sino en la forma en que docentes y estudiantes habitan ese entorno, se relacionan en él, negocian significados, superan limitaciones y construyen oportunidades para aprender. Por eso, el constructo propuesto no solo integra categorías analíticas, sino que ofrece una comprensión del fenómeno como proceso vivo, contextualizado y profundamente humano, en el que enseñar inglés en entornos virtuales supone articular intencionalidad pedagógica, interacción comunicativa, sensibilidad afectiva, participación colaborativa, autonomía del estudiante y lectura crítica del contexto.

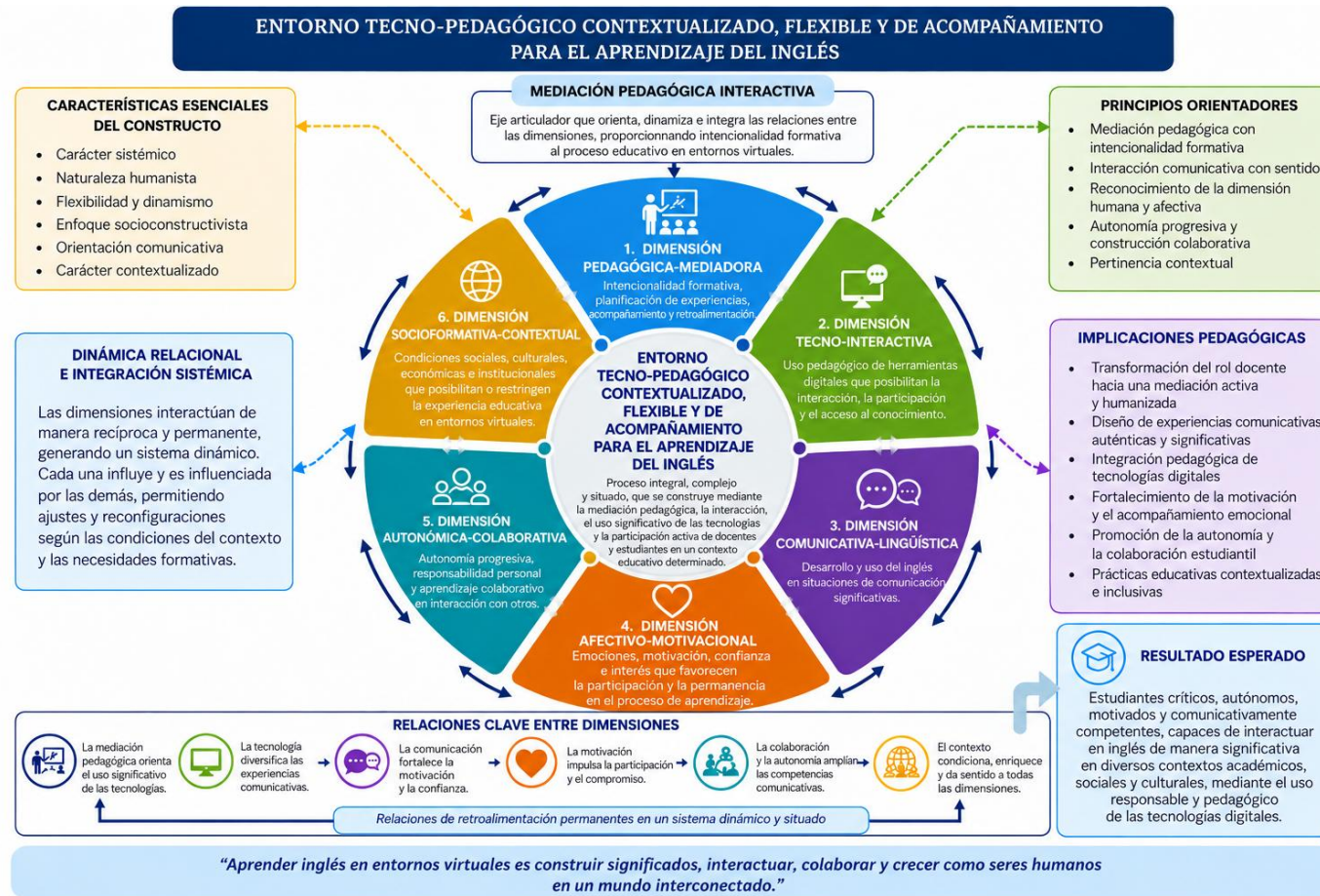
En consecuencia, el constructo teórico elaborado permite sostener que la calidad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera en entornos virtuales depende de la capacidad para articular de manera coherente todas estas dimensiones en experiencias pedagógicas significativas. No basta con disponer de recursos tecnológicos, ni con trasladar actividades presenciales al espacio digital, ni con centrarse exclusivamente en contenidos lingüísticos. Lo que verdaderamente potencia el aprendizaje es la construcción de ambientes virtuales donde la tecnología esté al servicio de la comunicación, la mediación docente promueva la participación y el acompañamiento, la motivación se nutra de relaciones humanas cercanas, la autonomía se fortalezca en colaboración con otros y el contexto sea reconocido como condición constitutiva del proceso formativo. Desde esta mirada, el constructo se consolida como

una propuesta interpretativa que resignifica la enseñanza del inglés desde una racionalidad contextualizada, abierta a nuevas lecturas, pero sustentada en la convicción de que aprender una lengua en virtualidad es, ante todo, una experiencia pedagógica, relacional y humana.

A partir de la integración de las categorías emergentes, las dimensiones estructurales, los principios orientadores y las relaciones interpretativas construidas durante el proceso de teorización, se configura gráficamente el Entorno tecno-pedagógico contextualizado, flexible y de acompañamiento para el aprendizaje del inglés. La representación permite visualizar el carácter sistémico y relacional del constructo, mostrando cómo la mediación pedagógica, la interacción, la tecnología, la autonomía, la motivación, la colaboración y las condiciones contextuales se articulan dentro de una estructura dinámica orientada al aprendizaje del idioma. En este sentido, la Figura 5 sintetiza los componentes centrales del constructo y las relaciones que se establecen entre ellos, facilitando una comprensión integral de la propuesta teórica derivada de la investigación.

Figura 5.

Representación gráfica del Constructo Teórico



SOCIALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La socialización de los resultados constituye una fase fundamental dentro del proceso investigativo, ya que permite devolver a los participantes y al contexto institucional los conocimientos construidos a partir de sus experiencias, percepciones y significados. Desde la perspectiva fenomenológica-hermenéutica que orientó esta investigación, la socialización trasciende la simple presentación de hallazgos para convertirse en un espacio de diálogo, reflexión y validación de las interpretaciones construidas durante el desarrollo del estudio.

En coherencia con este propósito, se llevó a cabo una jornada de socialización dirigida a los docentes participantes y demás actores educativos vinculados al proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. La actividad se desarrolló en las instalaciones de la institución educativa y tuvo como finalidad presentar los principales hallazgos obtenidos durante la investigación, compartir el constructo teórico emergente y generar un espacio de intercambio académico que permitiera reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas derivadas de los resultados.

Durante el encuentro se realizó una exposición apoyada en recursos audiovisuales, mediante la cual se presentó el recorrido metodológico desarrollado, las categorías emergentes identificadas durante el proceso de análisis y las dimensiones estructurales que dieron origen al constructo teórico sobre la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales. Asimismo, se explicó la relación interpretativa existente entre las experiencias narradas por los participantes, las categorías construidas y las dimensiones teóricas derivadas de la investigación.

Figura 6. Presentación general de los resultados de la investigación a los docentes participantes.



La primera parte de la socialización estuvo orientada a compartir los hallazgos relacionados con el aprendizaje del inglés como proceso activo y autónomo. Durante este momento, los participantes reconocieron que los resultados reflejaban situaciones presentes en su contexto educativo, especialmente aquellas relacionadas con la importancia de la motivación, el compromiso estudiantil y el desarrollo progresivo de la autonomía en los procesos de aprendizaje mediados por tecnologías digitales.

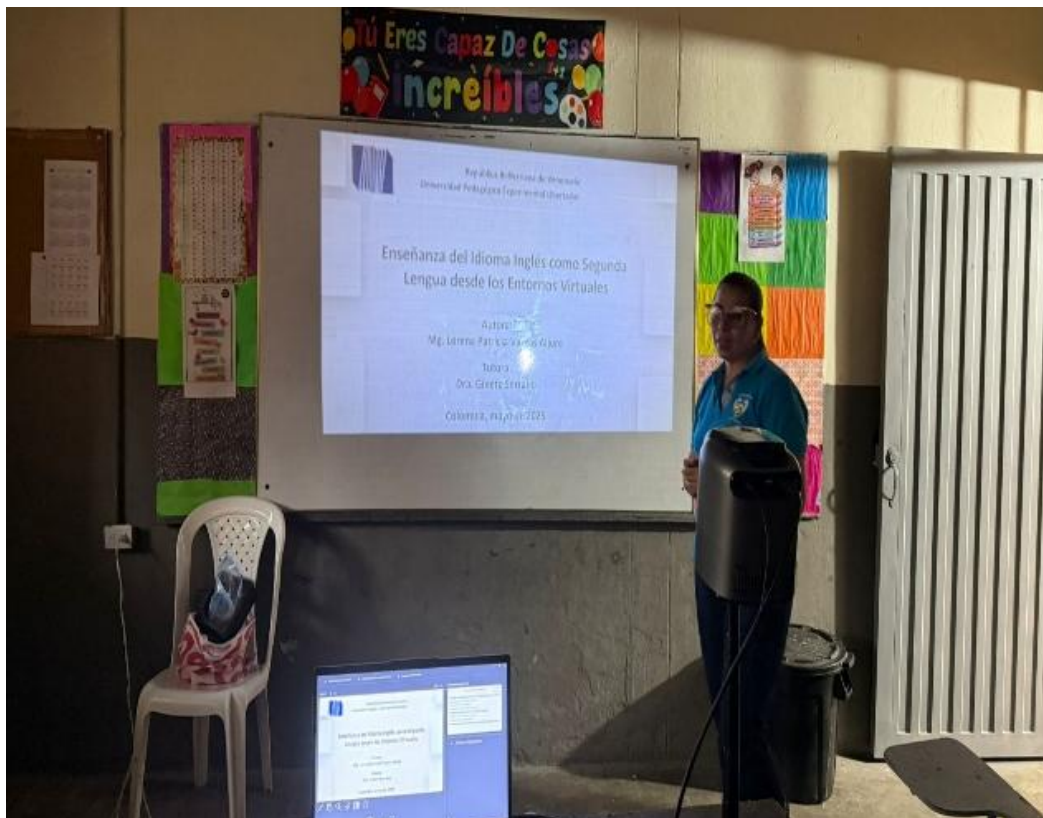
En sus intervenciones, los asistentes señalaron que los estudiantes muestran una mayor disposición hacia el aprendizaje del idioma cuando las actividades incorporan recursos dinámicos, videos, ejercicios interactivos y oportunidades de participación activa, pues ello les permite involucrarse con mayor interés en las clases y fortalecer progresivamente su confianza frente al uso del inglés. Del mismo modo, manifestaron que la autonomía no surge de manera espontánea, sino que requiere

acompañamiento docente, seguimiento permanente y orientaciones claras que ayuden al estudiante a organizar su trabajo, aprovechar los recursos virtuales y asumir un papel más activo dentro de su propio proceso formativo.

Posteriormente, se expusieron los resultados asociados con las prácticas pedagógicas estratégicas y colaborativas y con la mediación tecnológica como facilitadora del aprendizaje. Los docentes manifestaron interés por las interpretaciones realizadas y destacaron la necesidad de continuar fortaleciendo el uso pedagógico de las herramientas digitales disponibles en la institución, reconociendo que estas pueden contribuir significativamente al aprendizaje del idioma cuando son acompañadas por estrategias didácticas adecuadas.

En este punto, algunos asistentes enfatizaron que el valor de la tecnología no reside únicamente en su disponibilidad, sino en la manera como el docente la integra a la clase para promover la comprensión, la interacción y la práctica del idioma. Igualmente, expresaron que la investigación permitía visibilizar una realidad que ellos mismos han experimentado en su práctica: la existencia de recursos tecnológicos con potencial pedagógico que, sin embargo, requieren mayor planificación didáctica, continuidad institucional y procesos de formación que permitan aprovecharlos de forma más intencionada dentro de la enseñanza del inglés.

Figura 7. Socialización del constructo teórico.



Uno de los momentos más significativos de la jornada correspondió al espacio de diálogo y retroalimentación generado con los participantes. Durante la interacción, los docentes expresaron sus apreciaciones sobre los resultados presentados y señalaron que muchas de las situaciones descritas en la investigación forman parte de la realidad cotidiana de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés en la institución. Asimismo, destacaron la pertinencia de las categorías emergentes identificadas y valoraron positivamente la construcción del constructo teórico como una herramienta útil para comprender el fenómeno estudiado.

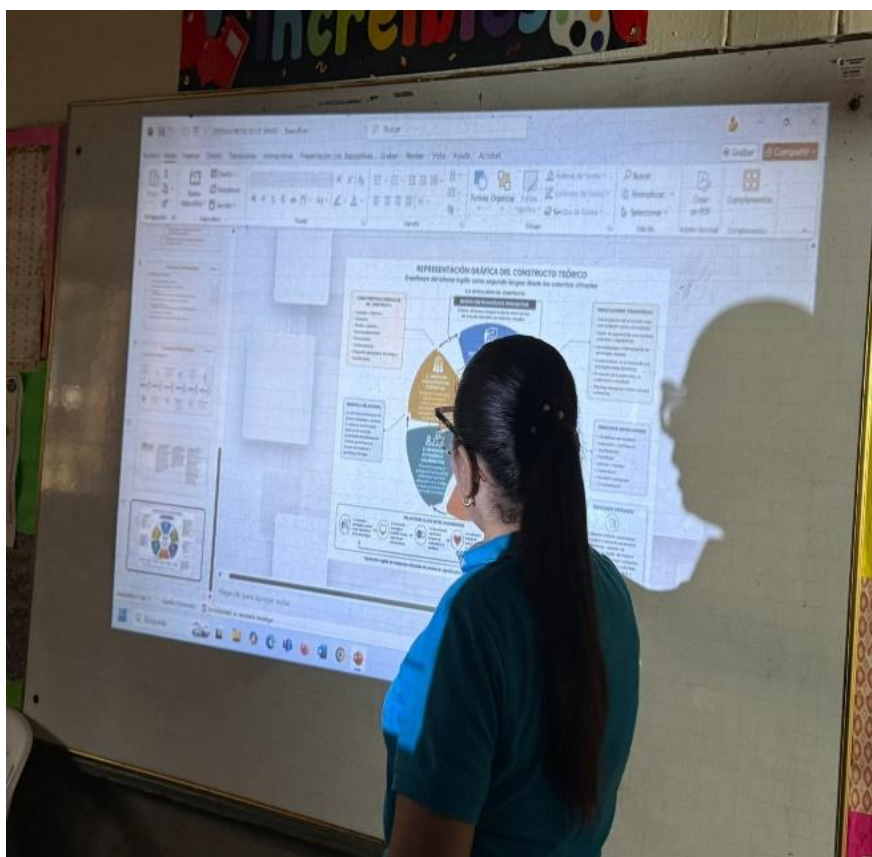
De manera particular, los asistentes manifestaron que el constructo lograba articular aspectos que con frecuencia aparecen dispersos en la práctica escolar, como la motivación, la mediación pedagógica, la participación del estudiante, el uso de recursos digitales y las limitaciones del contexto, permitiendo comprender que el aprendizaje del inglés en

entornos virtuales no depende de un único factor, sino de la interacción de múltiples dimensiones pedagógicas, tecnológicas, afectivas y contextuales.

Entre los aportes realizados por los participantes surgieron reflexiones relacionadas con la necesidad de fortalecer los procesos de formación docente en competencias digitales, ampliar las oportunidades de acceso a recursos tecnológicos y promover estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan una mayor participación de los estudiantes en los entornos virtuales. Igualmente, se resaltó la importancia de continuar desarrollando experiencias educativas que integren de manera equilibrada los componentes tecnológicos, pedagógicos y comunicativos involucrados en la enseñanza de una lengua extranjera.

En este mismo sentido, los asistentes sugirieron que la institución continúe generando espacios de intercambio pedagógico entre docentes para compartir experiencias exitosas, materiales y estrategias que permitan dinamizar las clases de inglés y responder de forma más pertinente a las necesidades de los estudiantes. También subrayaron la conveniencia de diseñar propuestas de acompañamiento que fortalezcan la autonomía de los alumnos en el uso de plataformas, actividades en línea y recursos de práctica independiente, especialmente en aquellos casos en los que las condiciones de acceso y conectividad representan un reto para la continuidad del aprendizaje.

Figura 8. Espacio de diálogo, reflexión y retroalimentación con los docentes participantes.



La socialización permitió además contrastar las interpretaciones realizadas por la investigadora con las percepciones de los participantes, generando un proceso de validación que fortaleció la credibilidad de los hallazgos. Las opiniones expresadas durante el encuentro evidenciaron coincidencias significativas entre las experiencias relatadas durante las entrevistas y las interpretaciones desarrolladas en la construcción del constructo teórico, aspecto que reafirmó la pertinencia de las conclusiones alcanzadas. Los docentes reconocieron, por ejemplo, que la investigación lograba reflejar de manera fiel las tensiones existentes entre el potencial formativo de los entornos virtuales y las limitaciones materiales, institucionales y pedagógicas que condicionan su implementación, al tiempo que destacaron la necesidad de seguir avanzando hacia propuestas más humanizadas, participativas y contextualizadas en la enseñanza del inglés.

De igual forma, los participantes manifestaron que los resultados presentados constituyen un aporte relevante para la reflexión institucional sobre las prácticas de enseñanza del idioma inglés y sobre el papel que desempeñan los entornos virtuales en la formación de los estudiantes. En este sentido, se reconoció que la investigación aporta elementos que pueden orientar futuras acciones pedagógicas encaminadas al fortalecimiento de los procesos de aprendizaje y al aprovechamiento de las potencialidades educativas de las tecnologías digitales. Algunos asistentes plantearon que los hallazgos podrían servir de base para revisar las estrategias de aula actualmente implementadas, fortalecer la planeación de actividades mediadas por tecnología y promover una mayor articulación entre el área de inglés, los recursos institucionales y las dinámicas formativas orientadas al uso pedagógico de herramientas digitales.

Figura 9. Reflexiones finales y cierre de la jornada de socialización.



Como resultado de este proceso, la socialización se consolidó como un espacio de construcción colectiva de conocimiento, en el cual los hallazgos obtenidos fueron compartidos, discutidos y enriquecidos mediante el intercambio de experiencias y reflexiones. Más allá de la presentación de resultados, este momento permitió fortalecer el vínculo entre investigación y práctica educativa, promoviendo una comprensión más profunda de los desafíos y posibilidades que caracterizan la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera en contextos mediados por entornos virtuales.

Finalmente, la devolución de los hallazgos a la comunidad educativa reafirmó el compromiso ético de la investigación con los participantes y con el contexto donde se desarrolló el estudio. La socialización permitió reconocer el valor de las experiencias compartidas, validar las interpretaciones construidas y abrir nuevas posibilidades de reflexión e innovación pedagógica orientadas al fortalecimiento de prácticas educativas más inclusivas, participativas y significativas en la enseñanza del idioma inglés.

Entre los principales aportes de los asistentes se destacó la necesidad de consolidar procesos de formación permanente para los docentes en mediación tecnológica y didáctica del inglés, mejorar las condiciones de acceso a recursos digitales dentro de la institución, fortalecer el acompañamiento a los estudiantes en el desarrollo de la autonomía y promover estrategias comunicativas y colaborativas que hagan de la virtualidad un espacio de aprendizaje más cercano, flexible y humanizado. En esta medida, la socialización no solo operó como cierre del proceso investigativo, sino también como una oportunidad para proyectar nuevas rutas de acción pedagógica y reflexión institucional a partir del conocimiento construido colectivamente.

REFLEXIONES FINALES

La estrategia investigativa llevada a cabo permitió vislumbrar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa como lengua segunda desde un enfoque dinámico y profundamente contextualizado. Más allá de esto, de las prácticas pedagógicas observadas, o de las experiencias educativas referidas, la investigación permitió incursionar en los significados construidos por los docentes y por los estudiantes acerca de un proceso formativo que hoy por hoy presenta unas particularidades asumidas como propias debido a que se encuentran determinadas por y entre los espacios virtuales y por y entre las tecnologías digitales disponibles. En esta línea, las reflexiones finales constituyen un ejercicio integrador comprensivo de los hallazgos que se vislumbran y de los aportes teóricos que se han generado a lo largo del trayecto investigativo.

Con respecto al primer propósito específico, orientado a describir el significado que tienen docentes y estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, se pudo comprender que este proceso trasciende la adquisición de conocimientos lingüísticos y se configura como una oportunidad de acceso a nuevos espacios académicos, culturales y profesionales. Los participantes conciben el aprendizaje del inglés como una herramienta para interactuar en un mundo globalizado y como un proceso que requiere motivación, acompañamiento permanente y experiencias significativas. De esta manera, los significados construidos evidencian una concepción del idioma como medio de comunicación, interacción y desarrollo personal, antes que como un conjunto de contenidos curriculares aislados.

En relación con el segundo propósito específico, dirigido a develar la práctica pedagógica empleada por los docentes para la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde los entornos virtuales, los hallazgos permitieron reconocer que las prácticas educativas se encuentran inmersas en un proceso de transformación asociado a las dinámicas de los escenarios digitales contemporáneos. La mediación

pedagógica trasciende la transmisión de contenidos y se configura como un proceso de acompañamiento, orientación e interacción mediante el cual se construyen experiencias de aprendizaje. No obstante, también se evidenciaron limitaciones relacionadas con la disponibilidad de recursos tecnológicos, la formación docente y la necesidad de fortalecer estrategias didácticas que propicien una participación más activa y significativa de los estudiantes.

Con respecto al tercer propósito específico, orientado a comprender los factores que influyen en la adquisición de competencias lingüísticas, incluyendo las condiciones del contexto educativo y los entornos virtuales, los hallazgos permitieron reconocer la interacción entre factores pedagógicos, tecnológicos, motivacionales y contextuales. Los estudiantes valoran los entornos virtuales porque les ofrecen alternativas para acceder a diferentes recursos, participar activamente y fortalecer sus habilidades comunicativas; sin embargo, estas posibilidades se encuentran condicionadas por el acceso tecnológico y por la orientación pedagógica recibida. En este sentido, la tecnología por sí sola no determina el aprendizaje, sino que requiere articularse con el acompañamiento docente, la autonomía, la motivación y la participación del estudiante para convertirse en una experiencia genuinamente educativa.

El cuarto propósito específico, dirigido a interpretar los significados emergentes que tienen docentes y estudiantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera, permitió comprender que sus experiencias se configuran a partir de múltiples dimensiones que actúan de manera simultánea e interdependiente. Los significados emergentes pusieron de manifiesto la relevancia de la motivación, la interacción comunicativa, la mediación pedagógica y tecnológica, la autonomía y la construcción colaborativa del conocimiento. Estos elementos no operan aisladamente, sino que conforman una red de relaciones mediante la cual los participantes otorgan sentido a sus experiencias educativas y reconocen las posibilidades y limitaciones que

acompañan el aprendizaje del inglés en escenarios mediados por tecnologías.

Finalmente, en correspondencia con el quinto propósito específico, orientado a configurar los elementos teóricos sobre la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera desde la perspectiva de los entornos virtuales, la integración interpretativa de los hallazgos permitió avanzar hacia la construcción del Constructo teórico. Este constructo articula aspectos pedagógicos, tecnológicos, comunicativos, motivacionales, colaborativos y contextuales, superando una comprensión instrumental de la tecnología y una visión de la enseñanza limitada a la transmisión de contenidos lingüísticos.

En consecuencia, la enseñanza-aprendizaje del inglés se comprende como un proceso dinámico, relacional y contextualizado, en el cual la tecnología actúa como mediadora, mientras que el sentido educativo se construye mediante la interacción entre docentes, estudiantes, recursos y condiciones socioculturales. Esta integración constituye el nivel de teorización alcanzado por la investigación y permite explicar comprensivamente el fenómeno estudiado, así como ofrecer fundamentos para orientar futuras investigaciones y prácticas pedagógicas vinculadas con la enseñanza del inglés en entornos virtuales.

A partir de esta comprensión, se puede insinuar que los entornos virtuales son algo más que plataformas sustitutivas para la enseñanza del inglés, sino más bien espacios en los que se cambian los modos de interacción, de la comunicación y de construcción del conocimiento. Sin embargo, su efecto educativo vendrá determinado por la capacidad de los actores implicados para integrarlos de una forma pedagógicamente significativa, evitando que la innovación se reduzca a una mera adición de herramientas digitales.

La investigación también hace reflexionar sobre la necesidad de fortalecer políticas y programas de formación docente en competencias digitales y pedagógicas que respondan a las exigencias de la educación

actual. A la vez se hace evidente la necesidad de garantizar el acceso a los recursos tecnológicos de forma equitativa, más todavía en los contextos donde la carencia de infraestructuras puede acentuar las disparidades educativas.

Desde una perspectiva más amplia, el constructo teórico creado se convierte en una invitación a repensar la enseñanza del inglés como un proceso humanizado, contextualizado y centrado en la construcción de experiencias significativas. Pero más que ser una proposición cerrada, es una propuesta de interpretación abierta a nuevas comprensiones, enriquecimientos, resignificaciones que puedan venir de futuras investigaciones y de los cambios permanentes que tanto la educación como las tecnologías digitales constituyen.

Así pues, la investigación que reclaman los autores no finaliza en la exposición de respuestas cerradas, sino en abrir nuevos caminos de reflexión sobre las múltiples posibilidades de entornos virtuales en cómo potenciar la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés como L2. El conocimiento construido se proyecta como un aporte al ámbito educativo para favorecer prácticas pedagógicas más inclusivas, innovadoras y coherentes y pertinentes a las necesidades del alumnado en los escenarios educativos del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Beatty, K. (2003). Teaching and researching computer-assisted language learning. Pearson Education.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- British Council. (2015). English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors. https://www.britishcouncil.co/sites/default/files/colombia_version_final_-_ingles.pdf
- Bruner, J. S. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. Norton.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods (4th ed.)*. Oxford University Press.
- Cáceres, A. (2022). *Hacia un Constructo Teórico que articule la Competencia Intercultural con las Habilidades Comunicativas en la enseñanza del Inglés en los estudiantes de Educación Media*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela]. <https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/519/494>
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research. Rand McNally.
- Cárdenas, M. L., & Miranda, N. (2014). Innovation and challenges in the Colombian English as a foreign language context. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 149-164.
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1), 51-67.
- Celce-Murcia, M. (2001). Teaching English as a second or foreign language (3rd ed.). Heinle & Heinle.
- Celce-Murcia, M. y Larsen-Freeman, D. (1999). The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course. Heinle & Heinle.

https://www.academia.edu/33103109/The_Grammar_Book_An_ESL_EFL_Teacher_s_Course_Second_Edition_pdf

- Chapelle, C. A. (2003). *English language learning and technology: Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. John Benjamins Publishing Company.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. MIT Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education (8th ed.)*. Routledge.
- Contreras, S. (2023). *El proceso didáctico del inglés como lengua extranjera sustentado en las tecnologías educativas*. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/704>
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Houghton Mifflin.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research (3rd ed.)*. Sage.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2020). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). *The Sage handbook of qualitative research (4th ed.)*. Sage Publications.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments* (pp. 9-15). ACM.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 33–56). Ablex Publishing.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge University Press.

- EF Education First. (2021). EF English Proficiency Index: A Ranking of 112 Countries and Regions by English Skills. <https://www.ef.com/wwen/epi/>
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107. <https://www.jstor.org/stable/40264512>
- Ellis, R. (2009). *Corrective feedback and teacher development*. L2 Journal, 1(1), 3-18.
- Ellis, R. (2009). *The differential effects of corrective feedback on two grammatical structures*. In R. Ellis, S. Loewen, & C. Elder (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning* (pp. 47–66). Cambridge University Press.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage Publications.
- García, A., López, M., & Rodríguez, P. (2019). Reality and language learning: Implications for virtual integration. *Journal of Modern Technology in Education*, 8(2), 134-152.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70-105.
- Gómez, M. M. (2012). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (2da ed.). Editorial Brujas.
- Gómez, G. (2022). El desarrollo de habilidades en la competencia oral en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a través de la implementación de herramientas web en grado noveno de cinco colegios públicos de Colombia. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata, Argentina]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=357443>

- González, A., Montoya, C., & Sierra, N. (2015). Perfiles de enseñanza de inglés y profesores nativos y no nativos en colegios rurales colombianos. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(1), 83-96.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). Pfeiffer.
- Gromik, N. A. (2012). Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study. *Computers & Education*, 58(1), 223-230.
- Herazo, J. D., Jerez, S., & Arellano, D. (2012). Opportunity and incentive for becoming bilingual in Colombia: Implications for Grosjean's complementarity principle. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 17(2), 199-213.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación (6ta ed.)*. McGraw-Hill.
- Hubbard, P. (2009). Computer assisted language learning: Critical concepts in linguistics. *Language Teaching*, 42(1), 107-108.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Penguin.
- Intriago, J. (2024). TIC en la enseñanza y el autoaprendizaje del inglés en los estudios de educación superior. [Tesis Doctoral, Universidad de Córdoba, España].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=330697>
- Kozma, R. B. (2003). Technology and classroom practices: An international study. *Journal of Research on Technology in Education*, 36(1), 1-14.
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.

- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research (5th ed.)*. SAGE Publications.
- Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford University Press.
<https://global.oup.com/academic/product/computer-assisted-language-learning-9780198236313?cc=us&lang=en&>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Luque, I. (2023). *La Mejora de la Competencia Oral de la Lengua Extranjera (Inglés) en Alumnos de Magisterio*. [Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España]. <https://hdl.handle.net/10481/80660>
- Martínez Miguelez, M. (2007). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico (3ª Ed.)*. México: Trillas.
- Martínez-Rico, G., & Prieto-Arranz, J. I. (2020). Integración de las TIC en la enseñanza de lenguas extranjeras en Educación Secundaria. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 20(63).
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. Jossey-Bass.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. Bogotá: MEN.
- Mishra, P. Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
https://onezoneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1970). *Piaget's theory*. In P. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology* (pp. 703–732). Wiley.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The psychology of the child*. Basic Books.

- Pimentel, J. L. (2020). Entornos virtuales de aprendizaje: Conceptos y aplicaciones en educación superior. *Revista de Tecnología Educativa*, 15(2), 45-60.
- Puentedura, R. (2010). SAMR: A Contextualized Introduction. <http://hippasus.com/rpweblog/archives/2014/01/15/SAMRABriefContextualizedIntroduction.pdf>
- Puentedura, R. R. (2010). SAMR and TPCK: Intro to advanced practice. Retrieved from http://hippasus.com/resources/sweden2010/SAMR_TPCK_IntroToAdvancedPractice.pdf
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge University Press.
- Saussure, F. de. (1916). *Course in General Linguistics*. Open Court Classics.
- Savignon, S. J. (2018). Communicative competence. In J. I. Lontas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. John Wiley & Sons.
- Schunk, D. H. (2020). *Learning theories: An educational perspective* (8th ed.). Pearson.
- Secretaría de Educación Departamental de Sucre. (2022). Informe de resultados pruebas Saber 11 en el departamento de Sucre.
- Secretaría de Educación Municipal de Sincelejo. (2019). Informe de capacitación docente en el área de inglés.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference. Houghton Mifflin.
- Siemens, G., & Baker, R. S. (2012). Learning analytics and educational data mining: Towards communication and collaboration. *Proceedings of*

the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge, 252-254.

- Stake, R. E. (2006). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Stake, R. E. (2010). *Investigación con estudio de casos (5ta ed.)*. Ediciones Morata.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. In H. Byrnes (Ed.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). Continuum.
- Tomlinson, C. A. (2013). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Left Coast Press.
- Villafuente, J. (2019). *Tecnología de la Información y comunicación y el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés de los futuros docentes de lengua extranjera de Ecuador: propuesta de intervención educativa*. Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco, España. <https://addi.ehu.es/handle/10810/35071>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Warschauer, M. (1996). *Telecollaboration in foreign language learning: Proceedings of the symposium on technology and foreign language learning*. University of Hawaii Press.
- Warschauer, M. (2006). Laptops and Literacy: Learning in the Wireless Classroom. Teachers College Press. https://www.academia.edu/75069667/Laptops_and_literacy_learning_in_the_wireless_classroom
- Warschauer, M. (2006). *Technology and second language learning*. In C. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of language and education* (pp. 219–228). Springer.

https://www.researchgate.net/publication/313552330_Technology_and_second_language_learning

- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57-71.
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179-225.
- Woolfolk, A. (2019). *Educational psychology* (14th ed.). Pearson.
- Yin, R. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado Docentes

Consentimiento Informado Dirigido a los Directivos y Docentes

Estimado Docente:

Me es grato dirigirme a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, mi nombre es LORENA PATRICIA VARGAS ALJURE estudiante del DOCTORADO EN EDUCACIÓN en la UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO DOCTORADO EN EDUCACIÓN Actualmente realizo una investigación que tiene como objetivo general :GENERAR UN CONSTRUCTO TEORICO SOBRE LA ENSEÑANZA Y ARENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES

Usted ha sido seleccionado (a) para participar en esta investigación. En tal sentido, requiero de su autorización para que yo pueda realizarle una entrevista relacionada con el estudio.

A continuación, deberá llenar el espacio con sus datos y firmar si está de acuerdo en participar.

Nombre y Apellido:

Yiriana Villalba Reyes

Firma:

[Firma]

Agradecida por su colaboración.

Atentamente,

Lorena Patricia Vargas Aljure
Nombre del Investigador (a)

Consentimiento Informado Dirigido a los Directivos y Docentes

Estimado Docente:

Me es grato dirigirme a usted respetuosamente, con la finalidad, de presentarme, mi nombre es LORENA PATRICIA VARGAS ALJURE estudiante del DOCTORADO EN EDUCACIÓN en la UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO DOCTORADO EN EDUCACIÓN Actualmente realizo una investigación que tiene como objetivo general :GENERAR UN CONSTRUCTO TEORICO SOBRE LA ENSEÑANZA Y ARENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES

Usted ha sido seleccionado (a) para participar en esta investigación. En tal sentido, requiero de su autorización para que yo pueda realizarle una entrevista relacionada con el estudio.

A continuación, deberá llenar el espacio con sus datos y firmar si está de acuerdo en participar.

Nombre y Apellido: Claudia Molinères

Firma: Claudia Molinères

Agradecida por su colaboración.

Atentamente,

Lorena Vargas
Nombre del Investigador (a)

Anexo 2. Consentimiento Informado Estudiantes

Consentimiento Informado Dirigido a los Padres de Familia

Estimado Docente:

Me es grato dirigirme a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, mi nombre es LORENA PATRICIA VARGAS ALJURE estudiante del DOCTORADO EN EDUCACIÓN en la UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO DOCTORADO EN EDUCACIÓN Actualmente realizo una investigación que tiene como objetivo general: GENERAR UN CONSTRUCTO TEORICO SOBRE LA ENSEÑANZA Y ARENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES

Usted ha sido seleccionado (a) para participar en esta investigación. En tal sentido, requiero de su autorización para que yo pueda realizarle una entrevista relacionada con el estudio.

A continuación, deberá llenar el espacio con sus datos y firmar si está de acuerdo en participar.

Nombre y Apellido: Ana Contreras

Firma: Ana Contreras

Agradecida por su colaboración.

Atentamente,

Lorena Vargas
Nombre del Investigador (a)

Consentimiento Informado Dirigido a los Padres de Familia

Estimado Padre de Familia:

Me es grato dirigirme a usted respetuosamente, con la finalidad de presentarme, mi nombre es LORENA PATRICIA VARGAS ALJURE estudiante del DOCTORADO EN EDUCACIÓN en la UNIVERSIDAD PEDAGOGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO DE MEJORMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO DOCTORADO EN EDUCACIÓN Actualmente realizo una investigación que tiene como objetivo general :GENERAR UN CONSTRUCTO TEORICO SOBRE LA ENSEÑANZA Y ARENDIZAJE DEL IDIOMA INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA DESDE LOS ENTORNOS VIRTUALES

Usted ha sido seleccionado (a) para participar en esta investigación. En tal sentido, requiero de su autorización para que yo pueda realizarle una entrevista relacionada con el estudio.

A continuación, deberá llenar el espacio con sus datos y firmar si está de acuerdo en participar.

Nombre y Apellido: Nelsy Rojas Trujillo

Firma: Nelsy Rojas

Agradecida por su colaboración.

Atentamente,

Lorena Vargas
Nombre del Investigador (a)

Anexo 3. Registro Fotográfico de la aplicación de la entrevista



