

**PLAN DE ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS MEDIADO POR RED PARA EL
APRENDIZAJE DEL INGLÉS: UNA EXPERIENCIA DE AULA SITUADA**
**NETWORK-MEDIATED METHODOLOGICAL STRATEGY PLAN FOR ENGLISH
LANGUAGE LEARNING: A SITUATED CLASSROOM EXPERIENCE**

Autores: ¹**Juan Camilo Castro Mendoza.**

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-8713-4577>

¹E-mail de contacto: castromendozajuancamilo@gmail.com

Afiliación: ¹*Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela).

Artículo recibido: 15 del Julio del 2026.

Artículo revisado: 17 del Julio del 2026.

Artículo aprobado: 17 del Julio del 2026.

¹Licenciado en Lengua Castellana e Inglés. Magíster in Teaching English as a foreign language. Doctorante en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, (Venezuela). Docente en la Institución Educativa Bello Horizonte Valledupar, Cesar, Colombia.

Resumen

Este artículo refiere una experiencia de aula orientada a diseñar e implementar un plan de estrategias metodológicas basado en Recursos Educativos Digitales (RED) para el aprendizaje del inglés como segunda lengua en el grado 10 de la Institución Educativa Bello Horizonte (Valledupar, Colombia). La experiencia se desarrolló durante un período académico (16 semanas) con 30 estudiantes de nivel A1 del MCER, utilizando RED como Duolingo, Quizlet, YouTube educativo, podcasts y foros en WhatsApp. El abordaje metodológico se inscribió en la investigación-acción, empleando como técnicas e instrumentos la observación participante, diarios de campo y portafolios digitales. Los hallazgos revelan una evolución sustancial en la apropiación de vocabulario, el desarrollo de la comprensión lectora y la confianza en la producción oral, evidenciada a través de las producciones e interacciones de los estudiantes. Asimismo, se destaca que la ejecución de este plan de estrategias metodológicas con RED potenció la motivación y la agencia estudiantil, aunque emergieron desafíos críticos vinculados a la conectividad desigual y a la imperante necesidad de mediación docente. Se concluye que un plan de estrategias metodológicas mediado por RED, fundamentado en experiencias de aula situadas, posee un carácter transformador para la enseñanza del inglés en contextos vulnerables, siempre que se articule con procesos de formación docente y una rigurosa adaptación a las realidades tecnológicas locales.

Palabras clave: Plan de estrategias metodológicas, Recursos educativos digitales, Enseñanza del inglés, Investigación-acción, Experiencia de aula.

Abstract

This article refers to a classroom experience aimed at designing and implementing a plan of methodological strategies based on Digital Educational Resources (RED) for the learning of English as a second language in grade 10 of the Bello Horizonte Educational Institution (Valledupar, Colombia). The experience was developed over an academic period (16 weeks) with 30 CEFR A1 level students, using RED such as Duolingo, Quizlet, educational YouTube, podcasts and forums on WhatsApp. The methodological approach was inscribed in action research, using participant observation, field diaries and digital portfolios as techniques and instruments. The findings reveal a substantial evolution in the appropriation of vocabulary, the development of reading comprehension and confidence in oral production, evidenced through the productions and interactions of the students. It is also highlighted that the execution of this plan of methodological strategies with RED enhanced student motivation and agency, although critical challenges linked to unequal connectivity and the prevailing need for teacher mediation emerged. It is concluded that a plan of methodological strategies mediated by RED, based on situated classroom experiences, has a transformative character for the teaching of English in vulnerable contexts, as long as it is articulated with teacher training processes and a

rigorous adaptation to local technological realities.

Keywords: Methodological strategy plan, Digital educational resources, English language teaching, Action research, Classroom experience.

Sumario

Este artigo refere-se a uma experiência em sala de aula com o objetivo de conceber e implementar um plano de estratégias metodológicas baseado em Recursos Educacionais Digitais (RED) para o ensino de inglês como segunda língua no 10º ano da Instituição Educacional Bello Horizonte (Valledupar, Colômbia). A experiência foi desenvolvida ao longo de um período letivo (16 semanas) com 30 alunos do nível A1 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), utilizando RED como Duolingo, Quizlet, vídeos educativos do YouTube, podcasts e fóruns do WhatsApp. A abordagem metodológica foi inscrita na pesquisa-ação, utilizando observação participante, diários de campo e portfólios digitais como técnicas e instrumentos. Os resultados revelam uma evolução substancial na apropriação de vocabulário, no desenvolvimento da compreensão leitora e na confiança na produção oral, evidenciada pelas produções e interações dos alunos. Destaca-se também que a execução deste plano de estratégias metodológicas com RED aumentou a motivação e o protagonismo dos alunos, embora tenham surgido desafios críticos relacionados à conectividade desigual e à necessidade de mediação do professor. Conclui-se que um plano de estratégias metodológicas mediado por RED, baseado em experiências situadas em sala de aula, tem um caráter transformador para o ensino de inglês em contextos vulneráveis, desde que seja articulado com processos de formação de professores e uma adaptação rigorosa às realidades tecnológicas locais.

Palavras-chave: Plano de estratégia metodológica, Recursos educacionais digitais, Ensino da língua inglesa, Pesquisa-ação, Experiência em sala de aula.

Introducción

Por otro lado, Álvarez (2020) introduce el concepto de “mediación tecnológica situada”, sosteniendo que: “El uso de RED en el aula debe partir de las prácticas digitales que los jóvenes ya dominan (memes, historias, tutoriales) y resignificarlas pedagógicamente, no imponer herramientas que les resultan ajenas” (p. 52). Se valida este postulado al evitar la imposición de plataformas complejas o restrictivas. En su lugar, se optó por flexibilizar el espacio pedagógico mediante el uso de WhatsApp, YouTube y aplicaciones de acceso libre como Duolingo y Quizlet. La familiaridad con estos entornos redujo la resistencia técnica inicial y generó un escenario de confianza desde el primer día. Desde la perspectiva socioafectiva, Krashen y Terrell (1983) propusieron el concepto de “filtro afectivo” como una barrera psicológica en la adquisición de una segunda lengua, señalando que: “la ansiedad, la falta de motivación y la baja autoestima elevan el filtro afectivo, impidiendo que el input comprensible llegue al dispositivo de adquisición del lenguaje” (p. 31).

De este modo, el estado emocional del educando resulta vinculante en su capacidad de apropiación lingüística. En el aula se observó originalmente que múltiples jóvenes se inhibían de participar por temor a la evaluación punitiva de sus pares. La mediación con RED propició espacios de práctica asincrónica y privada (como la grabación domiciliaria y el uso interactivo de aplicaciones), actuando como un andamiaje emocional que disminuyó sensiblemente los niveles de ansiedad. La intervención pedagógica analizada se desarrolló durante un período de 16 semanas con 30 estudiantes de grado décimo, caracterizados inicialmente por encontrarse en un nivel A1. El cronograma estructuró el uso de las herramientas digitales en tres momentos esenciales: (1) exposición comprensible al input

(videos y podcasts); (2) interacción estructurada (aplicaciones lúdicas); y (3) producción auténtica y situada (foros virtuales y producciones audiovisuales). El objetivo central de este artículo es sistematizar dicha experiencia, identificando sus alcances, nudos críticos y aprendizajes significativos. La interrogante que orienta esta reconstrucción reflexiva es: ¿Cómo incide un esquema metodológico basado en RED en los procesos de motivación, apropiación léxica, comprensión lectora y producción oral del inglés en estudiantes de secundaria de un contexto vulnerable?

Materiales y Métodos

La presente indagación se inscribió en el paradigma cualitativo, mediante el enfoque de Sistematización de Experiencias Pedagógicas propuesto por Jara (2018), articulado de manera dinámica con la Investigación-Acción en el Aula. Este diseño metodológico se orientó hacia la reconstrucción crítica de la práctica educativa vivida, la interpretación de los significados emergentes contruidos por los participantes y la transformación reflexiva de la praxis pedagógica. En este sentido, el estudio se distanció de la medición de variables y del control experimental, debido a que priorizó la comprensión profunda de las experiencias, interacciones y aprendizajes generados durante el proceso educativo.

Los participantes estuvieron conformados por 30 estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Bello Horizonte, ubicada en Valledupar, Colombia. Sus edades oscilaron entre los 15 y 17 años y pertenecían, en su mayoría, a contextos socioeconómicos vulnerables. En cuanto a las condiciones de acceso tecnológico, se identificó que gran parte del grupo disponía de conectividad limitada en sus hogares; sin embargo, todos los estudiantes contaban con dispositivos móviles inteligentes

y tenían activa la aplicación WhatsApp. Esta condición permitió emplear dicho recurso como un medio accesible para el desarrollo de las actividades pedagógicas, la interacción comunicativa y el intercambio de evidencias de aprendizaje.

Para garantizar la rigurosidad del proceso, promover el diálogo entre las distintas fuentes y facilitar la triangulación interna de la información, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de reconstrucción cualitativa. En primer lugar, se aplicó la observación participante, apoyada en diarios de campo elaborados semanalmente por la docente-investigadora. Estos registros permitieron documentar de manera sistemática las interacciones, actitudes, barreras afectivas y dinámicas de aprendizaje observadas en el aula. Asimismo, se implementaron portafolios digitales de evidencias, organizados en carpetas colectivas e individuales de Google Drive, en las cuales los estudiantes almacenaron capturas de sus rutas de aprendizaje, interacciones discursivas, producciones y reflexiones sobre las actividades desarrolladas.

También se recopilaron producciones comunicativas auténticas, entre las que se incluyeron grabaciones de audio, videos contextualizados y participaciones textuales realizadas en los foros de WhatsApp. Estas evidencias fueron examinadas considerando la evolución de las habilidades comunicativas de los estudiantes a lo largo de la experiencia. De manera complementaria, al finalizar el proceso se desarrolló un grupo focal mediante una entrevista semiestructurada grupal, aplicada a una muestra representativa de participantes. Esta técnica permitió recuperar sus percepciones, vivencias, opiniones y valoraciones respecto de las estrategias implementadas y de los aprendizajes alcanzados. La sistematización de la

experiencia pedagógica se organizó en tres momentos de acción y reflexión. La primera fase correspondió al diagnóstico participativo y reconocimiento, desarrollado durante la primera semana. Este momento estuvo orientado a identificar, mediante el diálogo con los estudiantes, las barreras afectivas iniciales frente al aprendizaje del idioma, así como a reconocer los hábitos de uso tecnológico y los recursos digitales disponibles en el grupo.

La segunda fase comprendió la acción colectiva y la implementación, desarrollada entre las semanas 2 y 15. Durante este periodo se llevaron a cabo 14 encuentros pedagógicos mediados por Recursos Educativos Digitales (RED). Cada sesión se estructuró en momentos diferenciados de inmersión, práctica colaborativa y socialización. En la etapa de inmersión se proporcionaron contenidos adaptados a las características y necesidades del grupo; posteriormente, los estudiantes participaron en actividades interactivas y colaborativas; finalmente, compartieron producciones comunicativas situadas en el entorno virtual utilizado por el curso. La tercera fase correspondió a la reconstrucción crítica y al desarrollo del grupo focal, realizada durante la semana 16. En este momento se efectuó una valoración formativa de la experiencia mediante la revisión y el contraste de los portafolios digitales, los registros de observación y las producciones comunicativas.

Este proceso se complementó con las narrativas obtenidas en el grupo focal, lo que permitió identificar categorías comprensivas relacionadas con las percepciones, los aprendizajes, las dificultades y las transformaciones experimentadas por los estudiantes. El tratamiento de la información se realizó mediante el análisis temático y el análisis de contenido categorial. Para ello, se contrastaron permanentemente las anotaciones

consignadas en los diarios de campo, las producciones lingüísticas elaboradas por los estudiantes y las narrativas obtenidas durante las entrevistas grupales. La articulación de estas fuentes permitió triangular la información, reconocer patrones recurrentes, identificar categorías emergentes y construir una interpretación integral de la experiencia pedagógica desarrollada.

El punto de partida de la experiencia consistió en comprender que un plan de estrategias metodológicas no constituye una estructura rígida, homogénea ni impositiva, sino una arquitectura pedagógica flexible que debe construirse a partir de las necesidades, características y realidades concretas del aula. En correspondencia con este principio, se realizó un reconocimiento inicial de las percepciones, intereses, experiencias y hábitos tecno pedagógicos de los 30 estudiantes participantes, con el propósito de identificar aquellos elementos del contexto que podían incorporarse de manera significativa al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta perspectiva encuentra sustento en los planteamientos de Tyler (1973), quien destaca la importancia de fundamentar el currículo en un análisis situado del entorno educativo y sostiene que “los objetivos de aprendizaje deben derivarse del análisis de las necesidades de los estudiantes, de la sociedad y de los contenidos disciplinares” (p. 45). Desde una interpretación crítica, este planteamiento implica que las estrategias metodológicas no deben diseñarse exclusivamente desde formulaciones teóricas o decisiones externas al aula, sino a partir de la cotidianidad, las condiciones sociales y las experiencias educativas de los estudiantes. En este sentido, el plan se nutrió de los intereses expresados por los participantes, especialmente de su afinidad por las narrativas visuales breves, la estética de los memes, los videos de corta

duración y la inmediatez propia de la comunicación mediante dispositivos móviles. Estos formatos, inicialmente asociados con el entretenimiento y la interacción informal, fueron resignificados desde una intención pedagógica y se incorporaron en las actividades de aula como recursos para la comprensión, la expresión y la producción comunicativa.

Las indagaciones iniciales permitieron identificar que solo una minoría de los estudiantes poseía experiencias previas en el uso formal de aplicaciones destinadas al aprendizaje de lenguas. Sin embargo, la práctica cotidiana relacionada con las redes de mensajería, las plataformas sociales y el consumo de contenidos audiovisuales estaba ampliamente extendida en el grupo. Esta diferencia entre el uso recreativo de las tecnologías y su aprovechamiento pedagógico representó uno de los principales puntos de anclaje para el diseño de las secuencias de aprendizaje.

En este contexto, el Conectivismo propuesto por Siemens (2004) proporcionó un marco pertinente para comprender la naturaleza de las interacciones producidas en los entornos digitales. El autor plantea que “el aprendizaje en la era digital es un proceso de formación de redes y conexiones entre nodos de información, donde la capacidad de navegar, filtrar y conectar es más importante que la acumulación de datos” (p. 9). Desde esta perspectiva, aprender implica establecer relaciones entre fuentes, personas, recursos y espacios de intercambio, así como desarrollar la capacidad de seleccionar y valorar críticamente la información disponible. Bajo este enfoque, el conocimiento dejó de concebirse como un contenido transmitido exclusivamente por el docente y pasó a configurarse como un proceso de búsqueda, selección, construcción y articulación colectiva. Durante la experiencia, los estudiantes

asumieron progresivamente el papel de exploradores y curadores de su propio aprendizaje. Para ello, identificaron canales explicativos, seleccionaron contenidos digitales, compartieron enlaces pertinentes en los grupos de comunicación escolar y participaron en la creación de un repositorio colaborativo mediante Google Sheets.

Este repositorio llegó a integrar decenas de recursos digitales que fueron revisados, comentados y valorados críticamente por los propios estudiantes. La actividad no se limitó a recopilar enlaces, sino que promovió la reflexión sobre la utilidad, claridad, pertinencia y confiabilidad de los contenidos encontrados. De este modo, los estudiantes desarrollaron habilidades relacionadas con la búsqueda de información, la toma de decisiones, la colaboración y la autonomía en el aprendizaje. La propuesta metodológica también se enriqueció con los aportes de la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), particularmente con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo. Desde esta concepción, el aprendizaje se produce mediante la interacción social y el acompañamiento de otras personas capaces de brindar apoyo durante la realización de tareas que el estudiante todavía no puede resolver de manera completamente independiente.

En la experiencia desarrollada, los Recursos Educativos Digitales funcionaron como andamiajes dinámicos para favorecer este proceso. Las guías interactivas, los videos acompañados de soporte textual, las aplicaciones gamificadas y las actividades colaborativas actuaron como mediadores entre los conocimientos previos de los estudiantes y los nuevos aprendizajes. Estos recursos permitieron adaptar los contenidos, ofrecer distintas formas de representación y proporcionar oportunidades de práctica

progresiva. El andamiaje tecnológico se complementó con el acompañamiento de la docente-investigadora y con el apoyo solidario entre pares. En los grupos virtuales de aprendizaje, los estudiantes compartieron explicaciones, resolvieron dudas, corrigieron producciones y ofrecieron sugerencias a sus compañeros. Esta dinámica permitió que quienes presentaban mayores dificultades avanzaran con el respaldo del grupo, mientras que los estudiantes con mayor dominio fortalecían sus conocimientos al explicar y orientar a los demás.

Por tanto, los fundamentos del plan de estrategias metodológicas surgieron de la articulación entre la lectura crítica del contexto, los intereses de los estudiantes, las prácticas digitales cotidianas y los principios del aprendizaje conectado y sociocultural. La praxis del aula permitió transformar herramientas de uso habitual en mediaciones pedagógicas y consolidar una propuesta flexible, participativa y contextualizada, orientada a promover la autonomía, la colaboración y la construcción significativa del aprendizaje.

Tabla 1. *Fundamentos conceptuales y su resignificación en la experiencia cualitativa de aula.*

Enfoque / Autor	Núcleo Conceptual	Expresión Práctica en la Experiencia
Tyler (1973)	Diagnóstico situado de necesidades del entorno.	Co-diseño de las secuencias a partir de los hábitos e intereses comunicativos reales de los estudiantes.
Siemens (2004)	Conectivismo: El aprendizaje como articulación de redes de información.	Construcción participativa de un repositorio comunitario de RED gestionado por los propios estudiantes.
Vygotsky (1978)	Zona de Desarrollo Próximo y mediación por andamiajes.	Empleo de herramientas interactivas y soporte comunitario entre pares en entornos asincrónicos.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a la gestión de contenidos digitales en la práctica: del repositorio al portafolio pedagógico. La organización de los entornos digitales constituyó uno de los retos iniciales de mayor envergadura didáctica, pues existía el riesgo de provocar dispersión o infoxicación (sobrecarga de información) en los estudiantes. La respuesta colectiva fue estructurar de manera participativa el repositorio en Google Sheets, organizándolo temáticamente en dimensiones como apropiación léxica, inmersión auditiva y producción discursiva. Begoña (2012) señala el valor educativo de transferir el control de estas herramientas al estudiantado, manifestando que: “La gestión de contenidos digitales en el aula no debe recaer únicamente en el docente; los estudiantes deben participar activamente en la curación y evaluación de los recursos, desarrollando así competencias digitales críticas” (p. 78). En consistencia con este enfoque participativo, la selección inicial dio paso a un proceso autónomo donde los

estudiantes sugerían recursos de aprendizaje descubiertos por ellos mismos en sus entornos habituales (páginas de trivias, canales de traducción lírica, etc.). El portafolio digital en la nube se consolidó entonces como el eje de la autoevaluación y del seguimiento formativo cualitativo. En este espacio virtual, cada estudiante recopilaba las evidencias de sus progresos, las capturas de sus reflexiones gramaticales y sus archivos de voz, posibilitando una valoración de carácter procesual e integral. Desde los referentes latinoamericanos de la gestión de la información, Alonso-Arévalo (2007) concibe estos procesos como el conjunto de acciones destinadas a definir criterios colectivos para la creación y uso compartido de saberes. En nuestra experiencia, dichas pautas se centraron en la gratuidad del acceso, el respeto a la diversidad y el acompañamiento formativo a través del portafolio. Un hallazgo crítico documentado en los diarios de campo evidenció

las marcadas brechas de conectividad domiciliar de la comunidad discente. Frente a esta contingencia, la investigación-acción activó estrategias de adaptabilidad pedagógica: la docente centralizaba la descarga previa de los materiales multimedia para su posterior distribución presencial mediante memorias USB o conexiones locales de corto alcance (Bluetooth) dentro del espacio de la institución.

Esta flexibilización impidió que las limitaciones materiales operaran como factores de exclusión escolar, consolidando el portafolio digital como un espejo interactivo donde los estudiantes contrastaban de manera reflexiva sus producciones iniciales con sus construcciones tardías, fortaleciendo sustancialmente su autoestima pedagógica.

Tabla 2. Estrategias de gestión comunicativa y reflexiones pedagógicas derivadas.

Estrategia Implementada	Caracterización en la Praxis Pedagógica	Transformación Cualitativa Observada
Repositorio Colaborativo	Matriz compartida organizada en función de intereses estudiantes y categorías de la lengua.	Tránsito del rol de consumidores pasivos al de curadores críticos de recursos digitales.
Portafolio en la Nube	Archivo reflexivo individual de producciones y avances lingüísticos auto-seleccionados.	Fortalecimiento de los procesos de autoevaluación, autorregulación y conciencia del logro.
Diversificación Formativa	Adaptación analógica y local de contenidos digitales (descarga previa y transferencia directa).	Inclusión del estudiantado con conectividad intermitente, asegurando la equidad en el aula.

Fuente: Elaboración propia.

Con respecto a la Calidad didáctica de los RED en acción: la resignificación del acierto y el error. La integración en la práctica de aula demostró de forma nítida que la valía pedagógica de un recurso digital no reside en su sofisticación técnica, sino en sus propiedades didácticas internas: el grado de interactividad que promueve, el carácter explicativo de su retroalimentación inmediata y su contextualización cultural respecto al entorno de la costa caribe colombiana. La normativa internacional sobre la calidad de los recursos educativos digitales (UNE 71362, 2017) resalta la importancia de la implicación del estudiante, aduciendo que: “El material debe permitir la interactividad del usuario, ofrecer retroalimentación y ser accesible en diferentes dispositivos” (p. 12). Bajo esta perspectiva, la interacción adquiere un valor formativo cuando desplaza al estudiante del rol de espectador pasivo y lo convierte en un agente que manipula, decide y reflexiona sobre el lenguaje. Las experiencias con mayor arraigo formativo

fueron aquellas que permitían al discente ensayar hipótesis lingüísticas y recibir una respuesta inmediata para la autocrítica constructiva (como los sistemas de tarjetas temáticas de Quizlet o los trayectos conversacionales de Duolingo), en contraste con el rechazo naturalizado hacia textos extensos desprovistos de dinamismo interactivo. Al respecto, Salinas (2015) advierte la necesidad de comprender la interactividad desde una perspectiva gradual, afirmando que: “La interactividad no es binaria (interactivo vs. no interactivo), sino gradual; va desde la simple navegación hasta la modificación del entorno por parte del usuario” (p. 63). En el transcurso de la sistematización, se identificaron claramente estas gradaciones dialécticas: la visualización inicial de materiales en video representaba una interactividad básica, mientras que la producción de memes situados, la estructuración de diálogos interactivos y la narración de vivencias personales configuraban una interactividad profunda y transformadora.

Los recursos más potentes fueron aquellos que ofrecían andamiajes bilingües en las fases iniciales, minimizando la frustración léxica para guiar de manera progresiva al estudiante hacia una inmersión completa en el idioma inglés.

Asimismo, se determinó que la brevedad y la fragmentación estructurada de los contenidos prevenían la fatiga cognitiva, manteniendo altos los niveles de atención y disfrute estético del aprendizaje.

Tabla 3. *Valoración interpretativa de los RED y sus dinámicas de interacción pedagógica.*

Recurso Educativo	Nivel de Interactividad Producido	Naturaleza de la Retroalimentación	Valoración Cualitativa en la Praxis
Duolingo	Profunda (Sistemas gamificados, progresión reflexiva).	Instantánea, de carácter explicativo y lúdico.	Altamente dinamizadora; promueve la constancia y el juego colaborativo por metas autogestionadas.
Quizlet	Intermedia (Estudio autodirigido mediante tarjetas asociativas).	Inmediata (Validación conceptual directa).	Óptima para la apropiación léxica autónoma y el andamiaje comprensivo individual.
YouTube	Básica (Focalizada en la recepción comprensiva del lenguaje).	Supeditada a la intervención y guión pedagógico del docente.	Significativa si se asocia a producciones cortas, narraciones visuales y subtítulo adaptado.
Podcasts	Inicial (Predominio del canal auditivo abstracto).	Ausente (Requiere andamiajes docentes externos).	Compleja; demanda guías de escucha activa y apoyo visual complementario para sostener el interés.

Fuente: Elaboración propia.

Con relación a las estrategias comunicativas mediadas por RED: del repliegue afectivo a la expresión situada. La barrera pedagógica más compleja identificada en la fase diagnóstica fue el arraigado silencio y la renuencia de los estudiantes a comunicarse oralmente en inglés dentro del espacio áulico convencional, un fenómeno alimentado por el temor a la censura social y a la burla de sus iguales. El plan metodológico abordó críticamente esta problemática al descentrar la producción discursiva oral de la inmediatez del aula, trasladándola de manera alternativa a los escenarios asincrónicos del hogar mediante grabaciones móviles. Por su parte, Rojas (2019) en sus estudios sobre producción discursiva oral mediada por tecnologías, clarifica este proceso al sostener que: “La práctica asincrónica mediante grabaciones reduce la ansiedad, permite la repetición y la autoevaluación, y evita la exposición pública inmediata que genera bloqueo” (p. 39). Cabe señalar que el espacio asincrónico privado proveyó a los estudiantes de un entorno seguro para ensayar su voz en la lengua extranjera, repitiendo, editando y perfeccionando sus discursos antes

de someterlos a cualquier escrutinio. La ruta didáctica contempló fases de modelado docente dialógico, seguidas por producciones privadas remitidas al entorno cercano de la investigadora, culminando en la socialización voluntaria y compartida en los foros interactivos del grupo de WhatsApp institucional. En consonancia con estas dinámicas relacionales virtuales, Amengual (2016) expone que: “Las tecnologías digitales ofrecen oportunidades únicas para negociar significado, especialmente cuando los estudiantes interactúan en foros asincrónicos donde tienen tiempo para planificar su respuesta” (p. 58). De allí que esta planificación reflexiva se tradujo en el aula virtual en debates temáticos pausados pero fluidos, donde los estudiantes tímidos en la presencialidad lograban plasmar sus ideas con propiedad mediante el lenguaje escrito en el chat, migrando paulatinamente y de forma espontánea hacia el uso de audios cortos. La incorporación de micro-narrativas cotidianas, la creación colectiva de memes y la síntesis dialógica de lecturas contextualizadas extraídas del entorno virtual de la BBC convirtieron el

proceso de aprendizaje del inglés en un acto creativo y con sentido de identidad local.

Resultados y Discusión

El proceso de sistematización cualitativa e interpretación categorial de los testimonios de los portafolios digitales y de las bitácoras

escolares permitió la emergencia de núcleos comprensivos que explican los avances en los procesos de apropiación del idioma, organizados en torno a la Tabla 1 y descritos en función de su significado humano y pedagógico.

Tabla 4. Dimensiones lingüísticas e interpretaciones cualitativas del cambio discursivo en los estudiantes.

Dimensión Analizada	Expresión y Evidencia de Desarrollo en los Portafolios Digitales	Sentido Pedagógico y Hallazgos del Grupo Focal
Apropiación Léxica	Tránsito desde el desconocimiento de estructuras nominales básicas hacia la integración autónoma de un vocabulario contextualizado en sus producciones.	Los estudiantes manifiestan comprender significados de expresiones frecuentes en consumos culturales musicales y de redes sociales globales.
Apropiación Comprensiva Textual	Evolución desde la imposibilidad de descifrar mensajes hacia la identificación de intenciones comunicativas locales y deducción conceptual por contexto.	Se asocia a la lectura habitual de textos dosificados y la elaboración cooperativa de síntesis discursivas breves en redes de mensajería.
Expresión Oral Situada	Superación de los bloqueos expresivos iniciales; estructuración de monólogos autónomos descriptivos de su cotidianidad escolar y familiar.	Se resalta el valor de la grabación asincrónica domiciliaria como un andamio emocional para consolidar la confianza comunicativa.

Fuente: Elaboración propia.

A partir del proceso de interpretación y triangulación de la información, emergieron cinco categorías centrales que permiten comprender el impacto cualitativo de la experiencia pedagógica. Estas categorías se construyeron mediante el contraste de los diarios de campo, las producciones comunicativas, los portafolios digitales y los testimonios obtenidos en el grupo focal. Su formulación refleja las transformaciones experimentadas por los estudiantes en los ámbitos motivacional, emocional, autónomo, tecnológico y colaborativo. La primera categoría, denominada dinamización motivacional, evidenció una transformación significativa en el interés de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés. Antes de la intervención, la asignatura era percibida principalmente como un espacio memorístico, repetitivo y centrado en el uso de fotocopias y ejercicios descontextualizados. Sin embargo, la

incorporación de dispositivos móviles, contenidos audiovisuales, memes, audios y actividades comunicativas permitió que el idioma fuera asumido como una herramienta de expresión, interacción y participación cercana a la realidad de los jóvenes. Esta percepción se recoge en el testimonio de uno de los participantes: “Ahora me gusta más el inglés porque aprendo con el celular, no solo con cuaderno; uno siente que está haciendo cosas de verdad y que sirven para las redes de uno” (Estudiante 12, grupo focal). Este cambio motivacional no se limitó al uso novedoso de la tecnología, sino que estuvo relacionado con la posibilidad de desarrollar actividades auténticas y significativas. Los estudiantes encontraron una conexión entre los contenidos escolares y sus prácticas comunicativas cotidianas, lo que favoreció una mayor implicación en las tareas. De esta manera, el aprendizaje dejó de percibirse como una obligación externa y

comenzó a vincularse con intereses personales, formas de comunicación conocidas y experiencias propias de su contexto. La segunda categoría correspondió a la disminución del repliegue emocional. Durante las primeras semanas se identificaron sentimientos de temor, inseguridad y vergüenza frente a la posibilidad de equivocarse al hablar en inglés delante de los compañeros. Estas barreras afectivas provocaban que algunos estudiantes evitaran participar o limitaran sus intervenciones orales. No obstante, el empleo de actividades asincrónicas, especialmente la grabación de audios y videos permitió que cada participante pudiera practicar, repetir y corregir sus producciones antes de compartirlas.

El entorno digital actuó, por tanto, como un amortiguador de la presión social presente en las actividades orales tradicionales. Al disponer de un espacio privado para ensayar, los estudiantes experimentaron una mayor sensación de control sobre su desempeño y redujeron progresivamente el miedo a la exposición pública. Uno de ellos manifestó: “Al principio grababa como quince veces el audio en mi cuarto hasta que salía bien, pero me gustaba porque nadie me estaba viendo ni burlándose si me trababa con las palabras” (Estudiante 7, grupo focal). Este testimonio refleja cómo la posibilidad de repetir las producciones disminuyó la ansiedad y fortaleció la confianza para utilizar el idioma. La tercera categoría fue la emergencia de prácticas autónomas, relacionada con la aparición de comportamientos de búsqueda, exploración y aprendizaje independiente. A medida que avanzó la experiencia, los estudiantes dejaron de depender exclusivamente de las orientaciones de la docente y comenzaron a utilizar diferentes recursos digitales para resolver dudas, mejorar la pronunciación y enriquecer sus producciones. Estas acciones se desarrollaron incluso fuera del

horario escolar, lo que evidenció un proceso gradual de autorregulación y agencia frente al aprendizaje. La creación y actualización del repositorio colaborativo también favoreció estas prácticas, pues los participantes debían buscar, seleccionar y valorar materiales antes de compartirlos con el grupo. En consecuencia, la tecnología no fue utilizada únicamente para recibir información, sino para construir rutas personales de aprendizaje. Esta transformación se refleja en el siguiente registro: “Yo solito busqué un video en YouTube para saber cómo se pronunciaba bien ‘beautiful’ porque quería que mi video del día quedara fino y lo practiqué bastante antes de mandarlo” (Estudiante 21, diario de campo, semana 10).

La iniciativa del estudiante demuestra que el deseo de mejorar una producción concreta promovió la búsqueda autónoma y la práctica deliberada. La cuarta categoría, denominada resignificación y resiliencia ante la brecha tecnológica, mostró las estrategias desarrolladas por los estudiantes para enfrentar las dificultades de conectividad y acceso estable a internet. Aunque todos disponían de teléfonos móviles, varios participantes tenían restricciones relacionadas con la disponibilidad de datos, la calidad de la señal o el acceso continuo a redes inalámbricas en sus hogares. Estas condiciones representaron una barrera para la entrega inmediata de algunas actividades, pero no impidieron la continuidad del proceso. La flexibilidad de las dinámicas asincrónicas permitió que los estudiantes organizaran sus tiempos, almacenaran temporalmente sus producciones y utilizaran la conectividad disponible en la institución educativa. De esta manera, la escuela se consolidó como un espacio de acceso, apoyo y convergencia digital. Un estudiante explicó esta situación al señalar: “A veces no podía mandar los ejercicios desde mi casa porque se me caían los datos o no tenía señal, pero ya sabía que al

llegar al colegio me conectaba con la profesora para pasar las tareas de la carpeta” (Estudiante 5, grupo focal). El testimonio evidencia que, frente a las limitaciones tecnológicas, se generaron alternativas de autogestión que favorecieron la permanencia y participación en la experiencia.

Esta categoría también permitió comprender que la brecha tecnológica no se relacionaba exclusivamente con la posesión de dispositivos, sino con las condiciones reales de conectividad, disponibilidad de datos y oportunidades de acompañamiento. La adaptación de los tiempos de entrega, la posibilidad de trabajar sin conexión permanente y el acceso a los recursos institucionales ayudaron a reducir estas desigualdades y evitaron que las restricciones económicas se convirtieran en factores de exclusión pedagógica. La quinta categoría fue la solidaridad y co-construcción comunitaria del saber. Durante el desarrollo de la intervención, el grupo de WhatsApp dejó de funcionar únicamente como un canal para transmitir avisos e instrucciones y se convirtió progresivamente en un espacio de aprendizaje cooperativo. Los estudiantes utilizaron este medio para resolver dudas, compartir explicaciones, corregir errores y orientar a quienes presentaban dificultades en las actividades.

La ayuda entre pares se manifestó mediante mensajes escritos, audios breves, ejemplos y explicaciones elaboradas con un lenguaje cercano. Esta dinámica promovió relaciones más horizontales, en las cuales el conocimiento no provenía solamente de la docente, sino que era construido y compartido por los propios participantes. Uno de los estudiantes señaló: “Entre nosotros mismos nos ayudábamos por el grupo; si alguno no entendía cómo completar una racha de palabras o qué significaba una frase del meme, otro compañero le explicaba

con un audio cortico” (Estudiante 14, grupo focal). La co-construcción del aprendizaje fortaleció el sentido de pertenencia y permitió que los estudiantes reconocieran a sus compañeros como fuentes válidas de apoyo. Al explicar contenidos a otros, también consolidaban sus propios conocimientos, mientras que quienes recibían ayuda podían avanzar dentro de un entorno menos intimidante.

En consecuencia, el espacio virtual favoreció una comunidad de aprendizaje caracterizada por la participación, la reciprocidad y la responsabilidad compartida. Las cinco categorías emergentes muestran que la experiencia produjo transformaciones que trascendieron la adquisición de contenidos lingüísticos. La dinamización de la motivación, la reducción de las barreras emocionales, el fortalecimiento de la autonomía, la búsqueda de soluciones frente a las limitaciones tecnológicas y la consolidación de prácticas solidarias evidenciaron una resignificación integral del aprendizaje. Los Recursos Educativos Digitales y las aplicaciones de uso cotidiano actuaron como mediaciones pedagógicas que ampliaron las posibilidades de participación, expresión y construcción colectiva del conocimiento dentro y fuera del aula.

Conclusiones

La sistematización crítica de esta experiencia pedagógica con los estudiantes de la Institución Educativa Bello Horizonte evidencia de forma contundente que un plan de estrategias metodológicas basado en Recursos Educativos Digitales (RED) posee una potencia transformadora para la enseñanza del inglés en escuelas insertas en contextos de vulnerabilidad social. Las transformaciones cualitativas observadas en los portafolios de los estudiantes revelan una evolución sustancial en la apropiación de vocabulario, la solidez de la

comprensión de textos situados y la paulatina construcción de la confianza comunicativa oral. Se concluye que el impacto pedagógico profundo de la propuesta no reside en la novedad instrumental de los artefactos tecnológicos incorporados, sino en el sentido de su integración curricular interna y en su adaptación a las realidades humanas de la comunidad. Los pilares metodológicos críticos que dotaron de viabilidad a la praxis fueron: (a) la cimentación de las actividades en un diagnóstico participativo de los hábitos y consumos digitales reales de los jóvenes; (b) la selección de RED caracterizados por su alta interactividad, dinamismo bilingüe inicial y retroalimentación formativa constructiva; (c) la cogestión colectiva y transparente del repositorio de recursos; (d) la habilitación de canales asincrónicos domiciliarios seguros para desmontar el filtro afectivo de la ansiedad comunicativa; y (e) la flexibilidad didáctica frente a las inequidades de conectividad local a través de soportes alternativos de transferencia analógica.

Asimismo, la sistematización expone los nudos críticos y límites de la intervención. El desarrollo de la fluidez conversacional espontánea y presencial sigue constituyendo el desafío más complejo de la praxis escolar. Esto indica que la mediación asincrónica virtual opera como un extraordinario andamio emocional inicial, pero requiere ser articulada e hibridada de manera progresiva con talleres dialógicos presenciales en parejas y dinámicas lúdicas de interacción cara a cara integradas en climas escolares de profundo respeto mutuo. De igual modo, la fragilidad de la infraestructura tecnológica comunitaria exige que las instituciones de enseñanza asuman compromisos de flexibilización horaria en el uso de sus salas de conectividad. Esta experiencia pedagógica corrobora que la escuela pública, aun en contextos de severas

limitaciones de recursos, alberga un inmenso potencial de innovación disruptiva cuando decide validar, acoger y resignificar pedagógicamente los saberes, códigos y destrezas digitales que sus estudiantes ya despliegan en sus vidas cotidianas. El plan metodológico ensayado no se ofrece como una fórmula estática o replicable de manera mecánica, sino como un horizonte hermenéutico, flexible y humano que sitúa al docente como mediador de la praxis, a las actividades de aula como desafíos con sentido vital y a los estudiantes como creadores y dueños legítimos de su propio proceso formativo.

Referencias

- Alonso, J. (2007). Gestión de la información, gestión de contenidos y conocimiento. Grupo SIOU, Universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/>
- Álvarez, M. (2020). Mediación tecnológica situada para la enseñanza de lenguas en contextos vulnerables. *Revista Venezolana de Educación*, 24(78), 45–60. <https://ve.scielo.org/>
- Amengual, M. (2016). Estrategias comunicativas en entornos virtuales para el aprendizaje de lenguas. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 11(1), 55–66. <https://polipapers.upv.es/>
- Asociación Española de Normalización. (2017). UNE 71362: Calidad de los materiales educativos digitales. UNE. <https://www.une.org/>
- Camargo, J. (2019). Producción de contenido digital en la enseñanza del inglés en contextos rurales. *Revista Colombiana de Educación*, (77), 55–74. <https://revistas.pedagogica.edu.co/>
- Castro, J. (2026). Modelo curricular basado en recursos educativos digitales para priorizar el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Bello Horizonte <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=382999>

- Gros, B. (2012). Evolución y retos de la educación virtual. Editorial UOC.
<https://www.uoc.edu/>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles. CINDE.
<https://www.cinde.org.co/>
- Krashen, S., & Terrell, T. (1983). The natural approach: Language acquisition in the classroom. Pergamon Press.
<https://books.google.com/books?id=W5acAAAMAAJ>
- Nunan, D. (2004). Task-based language teaching. Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/books/task-based-language-teaching/0CA4599235DCF504DE221FF8D21409F0>
- Rojas, S. (2019). Fluidez oral en inglés mediante grabaciones digitales asincrónicas. Colombian Applied Linguistics Journal, 21(1), 35–48.
<https://revistas.udistrital.edu.co/>

- Salinas, D. (2015). Interactividad y aprendizaje en entornos virtuales. Apertura, 7(2), 58–71.
<https://www.udgvirtual.udg.mx/>
- Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital.
<https://atabank.com/>
- Tyler, R. (1973). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.
<https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/B/bo17239506.html>
- Vygotsky, L. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
https://books.google.com/books?id=RxjjUefze_oC



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Juan Camilo Castro Mendoza.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Juan Camilo Castro Mendoza: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

