



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Las TIC como intermediación didáctica

**INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DESARROLLO DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS: CONSTRUCTOS DESDE LA EXPERIENCIA
DOCENTE**

Tesis de grado presentada como requisito para optar al grado de Doctor en
Educación

Autor: Kelly Johanna Corrales

Tutora: Dra. Adriana Inguanzo

Mayo 2026



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



Línea de investigación: Las TIC como intermediación didáctica

**INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DESARROLLO DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS: CONSTRUCTOS DESDE LA EXPERIENCIA
DOCENTE**

Tesis de grado presentada como requisito para optar al grado de Doctor en
Educación

Autor: Kelly Johanna Corrales

Tutora: Dra. Adriana Inguanzo

Mayo 2026



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"**

SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día martes, tres de marzo de dos mil veintiséis, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: **ADRIANA INGUANZO (TUTORA), CÉSAR ROSALES, FREDY BENTI, ISLEYDA FLÓREZ Y RAMÓN VILLAMIZAR**, Cédulas de Identidad Números V.-15881744, V.-9246689, V.-1583804, V.-14217984 y CC.-13503805, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 695, con fecha del 28 de Enero de 2026, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducentes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: **"INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS: CONSTRUCTOS DESDE LA EXPERIENCIA DOCENTE"**, presentado por la participante **CORRALES GUTIÉRREZ KELLY JOHANNA**, cédula de ciudadanía N° CC.-1110533167 / pasaporte N° P.- BE289196, como requisito parcial para optar al título de **Doctor en Educación**, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DRA. ADRIANA INGUANZO
C.I.N° V.- 15881744

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTORA

DR. CÉSAR ROSALES
C.I.N° V.- 9246689

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. FREDY BENTI
C.I.N° V.- 1583804

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. ISLEYDA FLÓREZ
C.I.N° V.- 14217984

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. RAMÓN VILLAMIZAR
C.I.N° CC.- 13503805

UNIVERSIDAD FRANCISCO DE PAULA SANTANDER COLOMBIA

Dedicatoria

Dedico este trabajo, en primer lugar, a Dios, por ser mi fortaleza en los momentos de dificultad y por darme la sabiduría, la paciencia y la perseverancia necesarias para culminar esta meta tan importante en mi vida profesional y personal.

A mi familia, por convertirse en mi mayor inspiración y apoyo incondicional. Gracias por cada palabra de ánimo, por comprender mis ausencias, mis preocupaciones y mis esfuerzos durante este proceso académico. Este logro también les pertenece.

A Wilson Guarnizo, por acompañarme con amor, paciencia y comprensión en cada etapa de este camino. Gracias gordito por motivarme cuando sentí desfallecer, y por recordarme siempre que era capaz de lograrlo.

Dedico también este trabajo a todas aquellas personas que estuvieron presentes en los momentos más difíciles, brindándome una palabra de aliento, una oración o un gesto sincero cuando pensé que no podía continuar. Cada uno dejó una huella especial en este proceso y en mi corazón.

Reconocimiento

Expreso mi más sincero reconocimiento a la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, por abrirme sus puertas y permitirme desarrollar esta investigación dentro de sus espacios académicos y humanos, contribuyendo significativamente a mi crecimiento profesional.

A mi tutora y asesora de tesis, Adriana Minelly Inguanzo, gracias por su acompañamiento, orientación y dedicación constante. Su conocimiento, paciencia y compromiso fueron fundamentales para el desarrollo y culminación de este trabajo investigativo.

A Karen Holguín, por su apoyo incondicional y motivación permanente durante todo este proceso. Sus palabras de aliento, orientación y confianza fueron esenciales en los momentos de mayor tensión, cansancio y dificultad.

Al rector Carlos Arturo Prieto Cárdenas, por su respaldo y disposición, así como por promover espacios que fortalecen la investigación y el crecimiento académico de sus docentes y directivos docentes.

De manera muy especial, expreso mi gratitud a los cinco docentes que hicieron parte fundamental de esta investigación, quienes me permitieron entrar a sus espacios pedagógicos, acompañarlos y aprender de sus experiencias. Gracias por su disposición, confianza, colaboración y apertura durante el desarrollo de este proceso investigativo. Su participación fue clave para hacer posible este trabajo.

Finalmente, agradezco profundamente a todas las personas que, de una u otra manera, estuvieron presentes durante este camino, brindándome apoyo emocional, consejos, motivación y palabras de esperanza en los momentos en que más lo necesité. Cada aporte, por pequeño que pareciera, tuvo un valor inmenso para alcanzar esta meta.

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	13
SECCIÓN I	15
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
Objetivos	24
General.....	24
Específicos	24
Justificación e importancia	24
SECCIÓN II	28
MARCO REFERENCIAL	28
Antecedentes del estudio	28
Nivel internacional.....	28
Nivel nacional	30
Nivel local.....	33
Fundamentación diacrónica del estudio	33
Fundamentación ontológica.....	33
Fundamentación epistemológica.....	35
Fundamentación axiológica.....	39
Bases teóricas	41
Tecnología como integración didáctica.....	42
Modelo TPACK y la integración didáctica de tecnologías	42
Competencia digital docente	43
Teoría de la competencia comunicativa	44
Enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.....	46
Teoría sociocultural y mediación pedagógica	47
Aprendizaje basado en tareas comunicativas	49
Integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés.....	51
Política pública del bilingüismo en Colombia	53

Estándares de competencias comunicativas en inglés para básica secundaria y media	56
Relación teórico interpretativa entre categorías y fundamentos conceptuales.....	57
Bases legales	59
SECCIÓN III	63
MARCO METODOLÓGICO	63
Naturaleza del estudio	63
Enfoque cualitativo	65
Paradigma interpretativo.....	68
Método fenomenológico	69
Procedimiento de análisis de la información	71
Rigor científico de la investigación	73
Descripción del escenario	74
Zona urbana	74
Zona rural.....	74
Actores de la investigación	78
Técnicas e instrumentos para la recolección de la información	80
Procedimientos a seguir para la recolección de la información.....	82
Profundización del proceso analítico e interpretación fenomenológica	85
Organización y preparación de la información	85
Lectura fenomenológica e inmersión interpretativa.....	86
Identificación de unidades de significado.....	86
Construcción de categorías temáticas	86
Síntesis interpretativa y construcción de constructos	87
Criterios de rigor metodológico	87
SECCIÓN IV	88
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN FENOMENOLÓGICA DE LOS HALLAZGOS	88

Etapa de reflexividad y ejercicio epoché	89
Etapa de reducción fenomenológica	90
Etapa descriptiva: configuración de las experiencias docentes	90
Experiencia de docentes frente a la tecnología educativa y enseñanza de inglés	92
Etapa estructural: configuración de categorías y relaciones.....	108
Estructuración fenomenológica de las categorías emergentes	109
Abordaje de la entrevista.....	110
Matriz categorial comparativa	111
Explicación de las categorías de análisis	113
Contrastación fenomenológica de las categorías emergentes	125
Visión global de los hallazgos.....	127
SECCIÓN V	130
INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DESARROLLO DE	
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS	130
Relación entre discurso institucional y práctica docente	131
Triangulación teórica: convergencias, tensiones y aportes.....	138
Divergencias y tensiones emergentes.....	138
Aportes emergentes del estudio.....	139
Constructos teóricos	139
La integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés	139
Mediación tecnológica pedagógicamente intencionada (MTPI).....	140
Continuo de apropiación tecnológico-pedagógica docente (CATPD).....	142
Competencia comunicativa expandida mediante mediación digital (CCEMD) .	146
Innovación pedagógica contextualmente situada (IPCS)	149
Constructos teóricos interpretativos (CTI).....	155
SECCIÓN VI	160
CONSIDERACIONES FINALES	160

Reflexiones en atención a los objetivos de investigación	160
Referencias.....	165
ANEXO A-1.....	174
ANEXO A-2.....	178
ANEXO A-3.....	181
ANEXO A-4.....	184
ANEXO A-5.....	187
ANEXO A-6.....	190
ANEXO A-7.....	193
ANEXO A-8.....	196
ANEXO A-9.....	199
ANEXO A-10.....	201
ANEXO A-11.....	204
ANEXO A-12.....	205

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles de desempeño	77
Tabla 2. Informantes claves	79
Tabla 3. Entrevistas aplicadas	93
Tabla 4. Entrevistas aplicadas informantes 3 y 4	98
Tabla 5. Entrevista aplicada informante 5	104
Tabla 6. Integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés	111
Tabla 7. Contrastación de las categorías con teoría	126
Tabla 8. Comparación de los constructos teóricos del modelo interpretativo	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre categorías y fundamentos teóricos	58
Figura 2. Análisis de investigación.	91
Figura 3. Relación de categorías.	113
Figura 4. Estructura relacional de las categorías emergentes sobre la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés.....	114
Figura 5. Modelo (MTPI) y dimensiones aplicabilidad docente.....	142
Figura 6. Modelo (CATPD) y sus fortalezas en docentes	145
Figura 7. Modelo (CCEMD) y su influencia en las aulas.....	148
Figura 8. Modelo (IPCS) y su articulación institucional.....	151
Figura 9. Articulación de constructos	155
Figura 10. Integración de los constructos teóricos.....	158

**INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DESARROLLO DE
COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS: CONSTRUCTOS DESDE LA EXPERIENCIA
DOCENTE.**

Autor: Kelly Johanna Corrales Gutierrez

Tutora: Dra. Adriana Iguanzo

Rubio, mayo 2026

RESUMEN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera se consolidó como una necesidad global en los sistemas educativos contemporáneos, al constituirse en un vehículo esencial para la comunicación intercultural, el acceso al conocimiento y la participación en entornos académicos y laborales cada vez más interconectados. En los últimos años, las tecnologías educativas emergieron como aliadas estratégicas en la enseñanza de lenguas, al facilitar la creación de entornos de aprendizaje más dinámicos, interactivos y personalizados. En los entornos urbanos, su implementación solía beneficiarse de una mayor disponibilidad de infraestructura tecnológica y conectividad; mientras que, en los contextos rurales, su integración enfrentó desafíos asociados a la brecha digital, la formación docente y el acceso equitativo a los recursos. La presente investigación, en línea con estos requerimientos de enseñanza, tuvo como objetivo generar constructos teóricos sobre la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a partir de las experiencias y concepciones de los docentes de la I.E.T. Soledad Medina, en Chaparral. Este estudio se inscribió en el paradigma interpretativo, desde un enfoque cualitativo y con la metodología fenomenológica como vía para comprender el sentido vivido de las experiencias educativas mediadas por recursos tecnológicos. Los informantes clave estuvieron conformados por cinco docentes del área de inglés de educación básica secundaria y media técnica. Para la recolección de información se emplearon tres técnicas principales: entrevista, observación directa y análisis documental, cada una con su instrumento respectivo. Posteriormente, la información se categorizó y trianguló para establecer relaciones entre la integración tecnológica y el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. Con este estudio se pretendió generar un marco conceptual que permitiera comprender la relación entre lo instituido y lo instituyente de la integración tecnológica, proporcionando herramientas teóricas que contribuyeran al desarrollo de estrategias pedagógicas más efectivas en el contexto colombiano.

Descriptores: competencia digital, constructo teórico, enseñanza del inglés, intermediación didáctica, y tecnología educativa.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación básica secundaria y media técnica continúa representando un desafío significativo para el sistema educativo colombiano, especialmente en los contextos rurales donde persisten limitaciones estructurales, pedagógicas y tecnológicas. En la era de la globalización, el dominio del inglés ha dejado de ser una opción para convertirse en una necesidad imperativa en la educación, la comunicación y el ámbito laboral (British Council, 2015; MEN, 2016). No obstante, los informes oficiales evidencian que menos del 30 % de los graduados logran alcanzar el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia en las pruebas Saber Pro, lo que refleja una brecha persistente entre las metas institucionales y las prácticas pedagógicas reales (MEN, 2019). Este panorama revela la urgencia de repensar los enfoques de enseñanza, incorporando de manera crítica y didácticamente fundamentada las tecnologías educativas como mediadoras del aprendizaje.

En este contexto, la presente investigación se desarrolla en la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, ubicada en el municipio de Chaparral, Tolima, un territorio que enfrenta dificultades de conectividad, acceso a recursos digitales y actualización docente, pero que también manifiesta valiosas iniciativas pedagógicas orientadas a la innovación. La pertinencia del estudio radica en la necesidad de comprender cómo los docentes integran las tecnologías educativas en la enseñanza del inglés, y de qué manera dichas prácticas contribuyen al desarrollo de competencias comunicativas, entendidas no solo como dominio lingüístico, sino como capacidad para interactuar en contextos reales de comunicación.

Autores como Godoy y Londoño (2021) y Cabero (2022), advierten que la incorporación de herramientas tecnológicas, por sí sola, no garantiza mejores resultados de aprendizaje. Es indispensable que su uso esté articulado a modelos pedagógicos coherentes y prácticas reflexivas, sustentadas en teorías del aprendizaje y en procesos de alfabetización digital que fortalezcan las competencias docentes y su capacidad de mediación pedagógica. De ahí que la integración didáctica de tecnologías educativas se conciba como un proceso complejo que exige repensar la enseñanza desde la práctica y la experiencia docente.

Desde esta visión, la investigación tendrá como objetivo general generar constructos teóricos sobre la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a partir de las experiencias y concepciones de los docentes de la I.E.T. Soledad Medina, en Chaparral.

El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo, con un enfoque cualitativo y un método fenomenológico, que busca comprender el significado de las experiencias vividas por los docentes en relación con la mediación tecnológica en la enseñanza del inglés. Se seleccionaron cinco docentes del área de inglés mediante muestreo intencional, quienes participaron en entrevistas semiestructuradas y en espacios de reflexión pedagógica que permitieron identificar las categorías emergentes que subyacen de la información que se recolectó a través de los instrumentos aplicados en el contexto del estudio.

Los hallazgos permitieron construir constructos teóricos contextualizados que aporten a la comprensión del papel de las tecnologías educativas en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, y a la formulación de propuestas pedagógicas innovadoras aplicables a contextos similares.

Finalmente, esta investigación se estructuró en cinco secciones que presentan de manera sistemática el proceso de desarrollo. En la sección I expone el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación del estudio; sección II aborda el marco referencial, que integra los antecedentes, fundamentos teóricos y sustento legal; en la sección III se describe la metodología y las fases de la investigación, el escenario y actores claves como también el proceso de análisis de información y rigor metodológico; por su parte, la sección IV enmarca el análisis e interpretación de resultados y las fases o etapas mencionadas en la metodología y por último, sección V la triangulación teórica resultado de la investigación y la sección VI reflexiones finales que recoge aspectos de importancia presentes en toda la investigación doctoral.

SECCIÓN I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El lenguaje ha ido impulsando el desarrollo, y ha sido el primordial forjador de vínculos comunicativos y cooperativos a lo largo de la historia. Debido al apogeo de la apertura económica en las últimas décadas, una de las maneras que se ha hallado para incorporarse a la esfera global hace atribución al aprendizaje de lenguas extranjeras especialmente, el inglés. En el ámbito internacional, aprender inglés como lengua extranjera se ha vuelto esencial.

No solo facilita la comunicación global, sino que también abre puertas al conocimiento, la tecnología y la participación activa en la economía del conocimiento. Organizaciones como el Banco Mundial y la UNESCO destacan la importancia de aprender idiomas extranjeros como parte fundamental de una educación de calidad. Además, aprender otros idiomas promueve el entendimiento entre culturas, la equidad y el desarrollo sostenible, especialmente en un mundo cada vez más conectado por la tecnología digital.

La UNESCO, en su documento sobre políticas educativas inclusivas, subraya que aprender lenguas extranjeras es fundamental para comprender mejor otras culturas, lo cual es esencial para fomentar el entendimiento entre comunidades y pueblos. Este tipo de aprendizaje promueve la apertura al mundo, refuerza los valores de tolerancia y respeto, y permite a los jóvenes participar activamente en la ciudadanía global. Además, es una herramienta clave para acceder al conocimiento y mejorar la empleabilidad en un entorno internacional cada vez más competitivo y tecnológico.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje del inglés trasciende el dominio lingüístico, orientándose hacia la formación de ciudadanos globales capaces de afrontar los retos del entorno digital contemporáneo. En este contexto, la tecnología educativa es fundamental para facilitar el aprendizaje en entornos virtuales, colaborativos e inclusivos. Por su parte, el Banco Mundial (2021) ha sostenido que:

Los niños aprenden mejor cuando se les enseña en un idioma que entienden, y esto constituye una base sólida para aprender luego en una segunda lengua. Sin embargo, enseñar idiomas extranjeros, como el inglés, es igualmente importante en un mundo donde las oportunidades económicas y educativas dependen del acceso a la información, gran parte de la cual está disponible únicamente en inglés. La tecnología educativa puede desempeñar un papel esencial al proporcionar recursos de aprendizaje personalizados, plataformas interactivas y contenidos digitales adaptados a los contextos locales, lo que puede cerrar brechas de acceso y mejorar la calidad educativa. (párr. 5).

Este enfoque resalta cómo aprender una lengua extranjera está profundamente ligado a la equidad educativa, al mostrar que la tecnología puede abrir caminos reales para que más personas accedan a una educación multilingüe de calidad, especialmente en áreas donde hay limitaciones en recursos materiales o en la formación de docentes. En el artículo 21 de la Ley 115 de 1994, conocida como la Ley General de Educación, se establece que las instituciones educativas deben brindar a sus estudiantes la oportunidad de aprender una lengua extranjera desde los primeros años de la educación básica y acompañarlos en ese proceso a lo largo de toda su formación.

Esto implica que, se incluye en el currículo un área dedicada al aprendizaje de una lengua extranjera, siendo el inglés, el predilecto. En consonancia con esta normativa, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, a través del programa nacional de bilingüismo establecido en 2006, define las directrices que subrayan la importancia de aprender inglés en la educación básica y media.

Es como un instrumento de comunicación estratégico en diversas áreas del desarrollo humano. Estimula al estudiante a abrir su mente, a aceptar y comprender nuevas culturas y a promover el intercambio entre diferentes sociedades. Ofrece mayores y mejores oportunidades en el campo laboral. (p.34)

De este modo, la incorporación del inglés en el sistema educativo colombiano busca preparar a los estudiantes para desenvolverse en un mundo cambiante y lleno de oportunidades, mejorando sus niveles de competitividad y sus oportunidades laborales. Las instituciones educativas y los docentes juegan un papel crucial en el desarrollo social y personal de los estudiantes, contribuyendo significativamente a su formación integral, ya

que el mundo demanda cada vez más personas capaces de comunicarse eficazmente en contextos globales.

Así lo afirman Cadena Murga et al. (2018), quienes destacan el papel fundamental que desempeña el inglés en el crecimiento académico y profesional de los jóvenes. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos continuos del Ministerio de Educación Nacional de Colombia durante las últimas dos décadas, persiste una brecha significativa en el dominio del inglés. De acuerdo con el Índice de Dominio del inglés de Education First (2023), Colombia ocupa el puesto 75 entre 113 países evaluados, ubicándose en la categoría de bajo dominio y situándose en el lugar 17 de los 20 países latinoamericanos incluidos en el estudio. Esta realidad evidencia que, más allá de las políticas e intenciones, persisten retos estructurales que limitan el acceso efectivo al bilingüismo.

En este contexto, es fundamental entender que aprender inglés no debe ser visto solo como una asignatura más en el currículo. Es una herramienta estratégica para la vida y el desarrollo social. Poder comunicarse en inglés abre muchas puertas para los estudiantes, ofreciéndoles mejores oportunidades educativas, laborales y culturales, tanto en Colombia como en el extranjero. Sin embargo, este proceso está ligado a la realidad educativa del país, que enfrenta grandes desafíos en infraestructura, formación de docentes y acceso equitativo a recursos tecnológicos. Para superar estas limitaciones, es necesario adoptar enfoques pedagógicos innovadores que consideren las condiciones socioculturales de los estudiantes y promuevan un aprendizaje significativo y contextualizado.

En esta línea, es urgente replantear las estrategias de enseñanza del inglés desde una perspectiva más integradora, donde la tecnología educativa tenga un papel central. Como señala Cabero (2011), el uso de las TIC no solo moderniza los métodos de enseñanza, sino que también atiende a las demandas formativas de los estudiantes en entornos más motivadores, participativos y cercanos a sus realidades digitales. Así, integrar las herramientas tecnológicas en el proceso educativo no debe ser visto como una opción adicional, sino como una vía esencial para superar las barreras existentes y garantizar una educación más inclusiva, relevante y conectada con los desafíos de la sociedad contemporánea.

Todo este proceso de transformación evidencia la urgencia de repensar no solo la forma en que se enseña el inglés, sino también el rol participativo que deben asumir los estudiantes en su propio aprendizaje, especialmente en un mundo cada vez más mediado por lo digital. No se trata únicamente de incorporar tecnología por moda o imposición institucional, sino de comprender que el aprendizaje cambia cuando se cambia la manera de enseñar. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) exige abandonar el enfoque tradicional donde el docente transmite y el estudiante recibe de forma pasiva, para dar paso a dinámicas más colaborativas, creativas y centradas en el aprendiz. Esta transición requiere compromiso, formación y sobre todo una visión clara del cambio que se quiere lograr en el aula.

En esta línea, Serrano Sánchez et al. (2016) mencionan que la tecnología educativa no es solo una acumulación de herramientas o plataformas, sino una verdadera disciplina pedagógica que analiza, diseña y propone recursos como portales web, entornos virtuales y materiales interactivos que potencian los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estos autores insisten en que su implementación debe responder a las necesidades reales de los estudiantes, y no a recetas universales, permitiendo así desarrollar experiencias educativas desde un enfoque integral y holístico.

En otras palabras, la tecnología tiene sentido cuando se convierte en un puente entre las aspiraciones del estudiante y las oportunidades que el entorno educativo le puede ofrecer. Y es justamente allí, en esa intersección entre pedagogía, tecnología y humanidad, donde esta investigación busca aportar nuevas comprensiones y construir caminos posibles para la enseñanza del inglés en contextos reales, diversos y retadores como el de la I.E.T. Soledad Medina.

Muchos autores habían disertado acerca de la eficaz integración de las tecnologías educativas al proceso escolar, de los beneficios y el impacto positivo dentro del aula; sin embargo, fue solo a principios del 2020 en el tiempo que se decretó la emergencia sanitaria, cuando en realidad se empezaron a desarrollar procesos educativos a través de la mediación digital de forma eficiente. Asimismo, fueron esas mismas herramientas las que permitieron seguir llevando a cabo los procesos de aprendizaje y la única vía para mantener la comunicación e interacción social.

La tecnología educativa constituye un componente esencial en la planificación y ejecución de los procesos formativos, al facilitar la estructuración sistemática de la enseñanza y el aprendizaje. Esta permite organizar de manera coherente los recursos didácticos, los espacios, los tiempos y las metodologías, en función de objetivos pedagógicos claramente definidos; según Fullan (2021), el énfasis debe estar en usar la tecnología como una herramienta para favorecer las prácticas pedagógicas y mejorar los resultados de los estudiantes, entendiendo esta no como la solución, sino como un medio para apoyar un aprendizaje más avanzado, la cooperación e innovación en el salón. Asimismo, Monasterio y Briceño (2020) plantearon que:

Esta concepción va más allá del dominio procedimental de las herramientas tecnológicas (...) Se trata también de un cambio de paradigma en los usos formativos de las TICs tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, por cuanto ello implica no solo dominar las herramientas sino saber utilizarlas y aplicarlas para la adquisición de conocimientos. (p.145)

En este sentido, la incorporación de alternativas pedagógicas innovadoras resulta indispensable para propiciar dinámicas educativas más activas y participativas, superando así la tradicional relación unidireccional entre docente y estudiante. Es responsabilidad de los docentes estar a la vanguardia y empezar a prescindir de metodologías arcaicas, que si bien es cierto funcionaron con generaciones pasadas, ahora requieren de adaptaciones que promuevan un entorno educativo inclusivo y accesible, donde las tecnologías educativas sean utilizadas de manera efectiva para facilitar el aprendizaje.

Sin embargo, la implementación inadecuada de ellas, da cuenta de la falta de alineación entre los recursos que hay disponibles y los objetivos de aprendizaje que se tienen trazados en el currículo; lo que vislumbra una brecha digital que excluye a una población de estudiantes que puede llegar a ser minoritaria en las zonas urbanas, pero que se extiende a un mayor porcentaje en las zonas rurales, y son a quienes el estado no ha logrado garantizarles la accesibilidad a los recursos, limitando de esta manera las oportunidades de aprendizaje.

Aunque la relación entre educación y tecnología no es un fenómeno reciente, sino una constante a lo largo de la historia, según Mominó et al. (2008), muchos educadores

carecen de la formación adecuada y habilidades digitales en el uso efectivo de las TIC, lo que genera una sensación de inseguridad y limita la unificación de estas herramientas en la práctica docente. Sin embargo, es de aclarar que no se trata de aumentar la magnitud del uso de la tecnología educativa porque si, sino tener claridad de las ventajas que las alternativas tecnológicas podrían contribuir para lograr que los estudiantes aprendan óptimamente evitando la dependencia excesiva de ellas en las aulas, que restan importancia a lo enseñado por los docentes y minimizan las interacciones sociales dentro de los espacios académicos.

Una implementación inadecuada de las tecnologías educativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera puede generar desigualdades significativas en el rendimiento académico, especialmente entre aquellos estudiantes que cuentan con acceso a recursos de calidad y quienes no disponen de ellos. Asimismo, el uso limitado o poco pertinente de estas herramientas puede afectar negativamente la motivación y el compromiso del estudiantado, particularmente cuando las clases no logran conectar con sus intereses o necesidades. Frente a este panorama, se vuelve urgente enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje, promoviendo el desarrollo de habilidades digitales y competencias propias del siglo XXI.

Debido a esto, dentro del sistema de educación colombiano, han surgido políticas para la enseñanza y el aprendizaje del inglés que apuntan al fortalecimiento de la lengua extranjera como los lineamientos curriculares de idiomas extranjeros de 1998, el Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019), los Estándares básicos de competencias (Guía 22), el Programa Nacional de Inglés *Colombia Very Well* (2015-2025), los Derechos básicos de Aprendizaje (DBA) y el currículo sugerido, ambos del 2016.

De igual forma, las instituciones educativas, tanto públicas como privadas a nivel nacional, tienen la responsabilidad de adaptar todo lo sugerido y entregado por el Ministerio de Educación a sus mallas curriculares y planes de estudio, en el caso de la institución utilizada para esta investigación, se habla de los Planes de Integración de Componentes Curriculares (PICC), que surgió como una estrategia curricular que buscaba integrar en todos los documentos de referencia mencionados en el párrafo anterior, instrumentos educativos y evaluativos y los mecanismos de acompañamiento, para

fortalecer los procesos de actualización y enriquecimiento de los planes de área y aula, logrando un impacto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, evaluación y acompañamiento pedagógico. Sin embargo, cada ente lo apropia y lo desarrolla según sus posibilidades y necesidades.

Es necesario mencionar la brecha en la calidad de la educación que se ha abierto entre las estructuras, estándares, realidades y resultados arrojados por las instituciones de carácter privado y público. Pese a que nos rigen las mismas políticas educativas, la discrepancia con relación a como se aborda el idioma es abismal. En las primeras, se encuentran plantas físicas en perfectas condiciones, recursos humanos idóneos, intensidad horaria superior a seis horas semanales, cantidad de estudiante moderada y acceso ilimitado a herramientas tecnológicas y recursos educativos de alta calidad.

Por otro lado, las entidades de carácter público carecen en su mayoría de recursos y presentan un sinnúmero de barreras que dan cuenta del abandono del estado en ellas, y que se ratifica con la falta de dotación de equipos tecnológicos adecuados y con el servicio de internet deficiente o inexistente. La poca inversión también se refleja en la planta física que por lo regular es antigua, deteriorada y saturada, pues la cantidad de estudiantes que en ellas se aloja supera los toques.

En la actualidad, son pocas las instituciones que cuentan con herramientas actualizadas y suficientes, pues los computadores que se han entregado a través del programa Computadores para Educar, tienden a ser de mala calidad y el trabajo que se puede desarrollar en ellos es básico debido a su reducida capacidad de almacenamiento. Asimismo, se muestra la debilidad con respecto al recurso humano, pues faltan docentes licenciados en inglés y la intensidad horaria oscila entre 1 y 3 horas semanales que es insuficiente.

Recientes estudios han demostrado que, con base en los resultados de las pruebas SABER, Colombia ha obtenido niveles de desempeño muy bajos en inglés. Este problema, aunque parezca difícil de creer, sigue teniendo plena vigencia en el 2025. Según lo planteado por Sánchez en el 2012:

El hecho de que el porcentaje acumulado de docentes con nivel A1 o A2 ascienda al 56,35% evidencia una deficiencia sustancial para el aprendizaje y fortalecimiento del inglés como lengua extranjera y explica, en parte, el porqué del nivel significativamente bajo de bilingüismo en Colombia.

El bajo desempeño en inglés tiene raíces profundas en el sistema educativo colombiano. La escasez de docentes preparados ha sido por generaciones uno de los factores más críticos, ya que muchos profesores no cuentan con el nivel de inglés necesario para enseñar eficazmente. Además, la aplicación insuficiente de metodologías y estrategias pedagógicas ha impedido que los estudiantes se motiven y desarrollen competencias lingüísticas adecuadas. Estas deficiencias estructurales han perpetuado un ciclo de bajo rendimiento que afecta tanto a estudiantes como a docentes, limitando las oportunidades de mejorar el bilingüismo en el país.

En la actualidad, como resultado de la adaptación forzada durante la pandemia del Covid-19, se ha incrementado el uso de tecnologías educativas como herramientas de aprendizaje. Esto ha transformado los métodos de estudio y ha proporcionado numerosas ventajas y recursos a los docentes. Sin embargo, también ha surgido una resistencia al cambio, una barrera común en cualquier proceso de innovación educativa. Algunos docentes muestran escepticismo respecto a la eficacia de estas herramientas en comparación con los métodos tradicionales de enseñanza, lo que ha llevado a la implementación de políticas restrictivas sobre el uso de dispositivos electrónicos en el aula.

Estas restricciones pueden dificultar la integración de las tecnologías y generar inquietud sobre el entorno de aprendizaje, ya que a menudo se perciben como distractores y fuentes de contenido inapropiado, en lugar de herramientas útiles en un entorno educativo cada vez más digitalizado. Esta percepción negativa puede afectar la capacidad de involucrar y motivar a los estudiantes.

A pesar de las estrategias implementadas y el énfasis en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en Colombia durante las últimas dos décadas, los resultados de las pruebas SABER siguen mostrando un desempeño muy bajo en esta área. Desde 2004, se han promovido diversas políticas educativas y programas de formación para mejorar las competencias lingüísticas en inglés de los estudiantes. Sin embargo, los datos más recientes

indican que solo entre el 10% y el 11% de los estudiantes alcanzan los niveles B1 y B+ en inglés, lo cual es insuficiente para una comunicación efectiva.

Un análisis de la Universidad Javeriana en 2024 reveló que el inglés es el área con menor desempeño entre todas las evaluadas en 2023 y años anteriores, destacando que la habilidad de comunicarse en inglés es casi nula para el 90% de los estudiantes colombianos. Esta situación no solo limita las oportunidades académicas y profesionales de los jóvenes, sino que también representa un desafío para el desarrollo del país en un contexto globalizado donde el inglés es una herramienta clave de comunicación.

En el contexto actual, marcado por la transformación digital, la incorporación de tecnologías educativas se ha convertido en un elemento clave para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras como el inglés. La I.E.T. Soledad Medina, ubicada en Chaparral, se enfrenta al desafío de aprovechar de manera más efectiva las herramientas tecnológicas disponibles para enriquecer sus prácticas pedagógicas. Aunque cuenta con recursos como tabletas con software bilingüe y un equipo docente capacitado, aún persisten retos relacionados con la innovación metodológica y la eficacia en el aula.

Por ello, resulta fundamental identificar enfoques pedagógicos que respalden esta integración tecnológica y permitan comprender su verdadero impacto en el aprendizaje del idioma. Más allá de mejorar los resultados académicos, el uso consciente y estratégico de la tecnología busca fomentar experiencias de aprendizaje más significativas, sostenibles y centradas en las necesidades reales de los estudiantes.

Es fundamental investigar cómo los docentes perciben la integración de teorías de aprendizaje al emplear tecnologías educativas y comprender las experiencias de los estudiantes con estas herramientas. Además, es necesario identificar las estrategias y métodos que los docentes consideran más efectivos para promover el uso de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés. En efecto, esta propuesta doctoral pretende generar un constructo para el aprendizaje del inglés a través de la integración de la tecnología educativa, desde el planteamiento de estas preguntas generadoras:

¿Qué concepciones pedagógicas y teorías de aprendizaje sustentan el uso didáctico de las tecnologías educativas por parte de los docentes de inglés en la I.E.T. Soledad Medina?

¿Cómo integran los docentes las tecnologías educativas en sus experiencias didácticas durante el proceso de enseñanza del inglés como lengua extranjera?

¿De qué manera incide el uso didáctico de herramientas tecnológicas en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes de básica secundaria y media técnica?

¿Qué constructos teóricos emergen de las concepciones y prácticas docentes y estudiantiles en torno al uso de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés en la I.E.T. Soledad Medina?

Objetivos

General

Generar constructos teóricos sobre la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a partir de las experiencias y concepciones de los docentes de la I.E.T. Soledad Medina, en Chaparral.

Específicos

Develar las concepciones pedagógicas que orientan la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Describir las experiencias didácticas de los docentes en el uso de herramientas tecnológicas para el desarrollo de competencias comunicativas en inglés.

Interpretar la manera en que las prácticas docentes mediadas por tecnologías educativas contribuyen al fortalecimiento de competencias comunicativas en inglés.

Elaborar constructos teóricos que integren las concepciones y prácticas docentes, orientados a la innovación pedagógica mediante el uso de tecnologías educativas.

Justificación e importancia

La globalización ha generado transformaciones profundas en todos los ámbitos del desarrollo humano, y la educación no ha sido ajena a estos cambios. En el contexto actual, el dominio del inglés como lengua extranjera se ha consolidado como una competencia

esencial para acceder a mayores oportunidades académicas, laborales y sociales. En Colombia, su aprendizaje se asocia con el fortalecimiento del capital cultural y profesional de los individuos, lo que favorece su inserción en entornos competitivos y globalizados (MEN, 2016; British Council, 2015). Sin embargo, persisten desigualdades significativas entre los contextos urbanos y rurales en cuanto a las condiciones para la enseñanza del idioma, especialmente en lo referente al uso didáctico de tecnologías educativas.

El panorama posterior a la pandemia evidenció la urgencia de incorporar de manera efectiva las tecnologías en los procesos pedagógicos. Las instituciones educativas, y en particular las rurales, debieron afrontar el reto de transitar hacia prácticas más flexibles, mediadas por entornos digitales y recursos tecnológicos. En este marco, la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, ubicada en Chaparral, Tolima, representa un escenario significativo para el análisis, pues a pesar de disponer de recursos tecnológicos como tabletas y programas bilingües, enfrenta limitaciones en la conectividad y en la formación docente para la integración didáctica de dichas herramientas. Este contexto permite reflexionar sobre cómo las tecnologías pueden contribuir al fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés, siempre que su uso esté acompañado de una orientación pedagógica adecuada.

Autores como García (2003) sostienen que la incorporación de tecnologías en la educación no constituye en sí misma una innovación, sino que requiere de un cambio metodológico profundo que transforme las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En la misma línea, Cabero (2022) enfatiza que las tecnologías educativas adquieren sentido pedagógico cuando se articulan con teorías del aprendizaje y con procesos de alfabetización digital docente que promuevan un aprendizaje significativo y sostenible. Por tanto, la presente investigación asume el reto de comprender cómo los docentes del área de inglés integran las tecnologías educativas en sus prácticas, y de qué manera estas inciden en la formación de competencias comunicativas en sus estudiantes.

El estudio resulta pertinente porque busca revelar las concepciones y experiencias de los docentes respecto a la mediación tecnológica en la enseñanza del inglés, e identificar las estrategias didácticas que consideran más efectivas para potenciar el aprendizaje. Además, se pretende analizar los factores que limitan o favorecen dicha integración, a fin de

construir constructos teóricos contextualizados que orienten procesos de innovación pedagógica y alfabetización tecnológica docente en instituciones con características similares a la I.E.T. Soledad Medina.

Desde el punto de vista social y educativo, la investigación responde a la necesidad de fortalecer la enseñanza del inglés en contextos rurales, donde los desafíos estructurales y de conectividad suelen afectar el acceso equitativo al aprendizaje de una lengua extranjera. El estudio aporta elementos para reducir brechas educativas, mejorar la calidad de la enseñanza y generar oportunidades de aprendizaje más inclusivas, alineadas con las exigencias de una sociedad global e interconectada.

En el plano científico y académico, la tesis contribuye al cuerpo de conocimiento sobre la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza de idiomas, ofreciendo una lectura teórica y empírica desde el enfoque interpretativo. A través del análisis de las teorías de aprendizaje y de la sistematización de experiencias docentes, se busca generar nuevos constructos teóricos que expliquen la relación entre mediación tecnológica y desarrollo de competencias comunicativas. Estos aportes podrán orientar futuras investigaciones y servir como referente para el diseño de programas de formación docente en el área de lenguas extranjeras.

Desde una perspectiva ontológica, la investigación aborda la realidad de la práctica docente en su contexto específico, reconociendo las dinámicas, tensiones y oportunidades que emergen al integrar tecnologías educativas en un entorno rural. Comprender cómo estas transformaciones inciden en la identidad profesional y en las prácticas pedagógicas de los docentes permitirá promover una implementación más consciente y coherente con la cultura institucional de la comunidad educativa Solmedinista.

En el plano epistemológico, el estudio amplía el conocimiento sobre la relación entre las teorías del aprendizaje y la mediación tecnológica en la enseñanza del inglés. Al construir constructos teóricos basados en la experiencia docente, se genera un conocimiento situado, contextual y transferible, que aporta tanto a la comprensión del fenómeno como al desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas en la era digital.

En síntesis, la presente investigación se justifica por su potencial impacto en tres niveles: (a) Académico, al fortalecer la comprensión teórica sobre la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés; (b) Práctico, al ofrecer orientaciones y estrategias pedagógicas aplicables a contextos educativos rurales; (c) Social, al contribuir a la equidad educativa y al desarrollo de competencias comunicativas que favorezcan la inserción de los estudiantes en entornos globalizados; (d) Este estudio se articula con el Núcleo de Investigación Didáctica y Tecnología Educativa (NIDTE05) y su línea “Las TIC como Intermediación Didáctica” (LITID05), aportando al desarrollo de investigaciones orientadas a la innovación educativa mediante el uso reflexivo de tecnologías. En conjunto, se espera que sus resultados fortalezcan la práctica docente, promuevan la alfabetización tecnológica y favorezcan un aprendizaje del inglés más significativo, equitativo y pertinente para los desafíos del siglo XXI.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

Todo proyecto de investigación necesita una base teórica que le dé validez, rigor científico y coherencia conceptual. En este contexto, el marco referencial es fundamental, ya que organiza, interpreta y contextualiza el objeto de estudio dentro de un conjunto de conocimientos previos que lo respaldan. Según Hernández et al. (2006), en el marco referencial:

se especifican el conjunto de proposiciones que sirven de referencia al tema de investigación y que al estar ligadas entre sí constituyen el ámbito teórico dentro del cual el investigador formula sus proposiciones específicas, así como también describe e interpreta los hechos que le interesan (p. 45).

El marco se estructura a partir de fundamentos teóricos, legales, epistemológicos, axiológicos y sociológicos. Estos fundamentos permiten entender el estado del arte en la enseñanza de la lengua extranjera - inglés y el uso de herramientas tecnológicas en contextos escolares. En línea con los objetivos de la investigación, se interpretarán teorías de aprendizaje, se examinará el impacto de las tecnologías en el proceso educativo, se identificarán estrategias pedagógicas efectivas y se generarán constructos teóricos que reflejen las experiencias vividas en la Institución Educativa Técnica Soledad Medina de Chaparral.

Antecedentes del estudio

Nivel internacional

En este sentido, encontramos la investigación adelantada por Diego Apolo en el 2019, titulada “Tecnología y educación: un largo camino por recorrer. Puntos de acuerdo, tensiones y disputas entre estudiantes, docentes y autoridades para los usos juveniles de internet con fines educativos”; la cual se llevó a cabo en el Colegio Nacional Eloy Alfaro, localizado en Quito – Ecuador. Su objetivo principal es comprender como su título lo indica, cuáles son los puntos de acuerdo y desacuerdo entre la comunidad educativa con respecto al uso del internet con fines netamente educativos.

El diseño de la investigación fue de carácter mixto, puesto que consideraba que los dos enfoques investigativos contribuían a la validez y utilidad en la investigación. Se llevó a cabo a través de tres momentos; en el primero se enmarcó dentro del enfoque cuantitativo, haciendo uso de la encuesta para recoger información acerca del uso y frecuencia del internet por parte de los estudiantes; en el segundo momento, siguiente al análisis de la información, se realizó una entrevista semiestructurada a directivos y docentes para determinar que usos le dan a los recursos tecnológicos y que acciones consideran que deben o no permitirse dentro del aula. Adicionalmente, se entrevistaron dos expertos locales quienes compartieron sus aportes y reflexiones con base en su experiencia.

En el tercer momento, teniendo en cuenta los resultados de las entrevistas, se usaron grupos focales de estudiantes, con el ánimo de obtener información aproximada de como el internet aporta a los aprendizajes informales y que lo que es legítimo o no. A partir de las controversias y tensiones que surgieron entre los involucrados se procedió a concluir que a pesar de los avances que hemos tenido, sigue primando el tradicionalismo y conductismo en las aulas; que no existe una capacitación efectiva con respecto al uso del internet por parte de los docentes; que la legitimidad de la información debe basarse en una adecuada citación de la fuente; y finalmente, que el uso de las herramientas desarrolla autonomía promoviendo la interacción y aprendizaje significativo.

También en este mismo nivel, encontramos a José Intriago en el 2023, que desarrolló su tesis doctoral titulada “TIC en la enseñanza y el autoaprendizaje del inglés en los Estudios de Educación Superior”, presentada en la Universidad de Córdoba, España. El propósito central de esta investigación fue analizar cómo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) influyen en los procesos de enseñanza y autoaprendizaje del idioma inglés en contextos universitarios, así como determinar su impacto en la motivación, autonomía y desarrollo de competencias lingüísticas de los estudiantes.

El estudio se enmarcó en un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, orientado a comprender las percepciones y experiencias tanto de docentes como de estudiantes frente al uso pedagógico de las TIC. La recolección de información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y análisis documental, lo que

permitió obtener una visión profunda de las prácticas educativas y del papel que desempeña la tecnología en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Los resultados evidenciaron que el uso de las TIC facilita significativamente la enseñanza del inglés al promover entornos de aprendizaje interactivos, autónomos y colaborativos. Asimismo, se destacó que las plataformas digitales, las aplicaciones móviles y los recursos multimedia no solo optimizan la práctica del idioma, sino que también incrementan la motivación y el compromiso de los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo. No obstante, el autor señala que la efectividad de estas herramientas depende en gran medida de la formación docente y de la integración pedagógica consciente de las TIC en el diseño curricular, lo que exige repensar los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje del inglés.

El estudio concluye que las tecnologías educativas constituyen un medio transformador dentro de la educación superior, pues fortalecen la independencia cognitiva del estudiante y su capacidad de autorregulación, además de facilitar el acceso a contextos comunicativos reales. De esta forma, la investigación resalta la importancia de las TIC no solo como soporte didáctico, sino como agentes dinamizadores de un aprendizaje más significativo, inclusivo y sostenible en la enseñanza del inglés.

Nivel nacional

De igual modo, Solano (2023), desarrollo su tesis doctoral denominada *“Estrategia metodológica para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes de la educación superior colombiana”* la investigación tomó lugar en la Institución Unidades Tecnológicas de Santander (UTS) en Bucaramanga, Colombia. El objetivo de esta tesis consistía en desarrollar una estrategia metodológica que permitiera integrar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras fortalecía la competencia digital de un grupo de docentes universitarios.

El desarrollo metodológico se enmarcó dentro del enfoque de investigación mixto; a través del enfoque cualitativo, se buscó comprender e interpretar la realidad de la población elegida y a partir de ella generar una propuesta de mejora de la competencia digital. Por el otro lado, a partir del enfoque cuantitativo, se realizó el diagnostico de necesidades

formativas, a través del análisis de procesos estadísticos. El alcance de esta investigación fue de tipo descriptivo y transversal.

Para la recolección de información se realizó un cuestionario de autopercepción y para la validación de la propuesta final, se aplicaron encuestas a los 4 grupos focales de cada semestre. Para la presente, se utilizó la Investigación Basada en Diseño (IBD), pues se orientó a la innovación educativa a través de la transformación de la educación dirigiéndose a teorías o modelos disponibles que propongan solución a la problemática y posteriormente se apoyó en el modelo ADDIE (Análisis, Diseño, Desarrollo, Implementación y Evaluación) para desarrollar las cinco fases de la investigación y fundamentar el proyecto formativo que tenía por objetivo.

Con base en lo anterior, resultó un proyecto formativo constituido por cuatro seminarios que se incluyeron en la planeación semestral de los cursos ofertados a los docentes de la UTS. Luego del análisis de datos a través del software Atlas.Ti, se confirmó la necesidad de desarrollar proyectos formativos que orienten el enriquecimiento de las competencias digitales de los docentes, usando los cursos ofrecidos por la universidad como medio y promoviendo el uso transversal de las TIC en los procesos de enseñanza de los docentes en sus respectivas aulas de clase.

Por otro lado, Mosquera (2022) llevó a cabo en Cúcuta, Norte de Santander, Colombia un estudio el cual tituló: *“La enseñanza del idioma inglés desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria”* cuyo objetivo apuntaba a generar un constructo teórico desde la práctica pedagógica en la Educación Básica Secundaria en el Colegio Simón Bolívar.

Esta investigación fue desarrollada a la luz de la perspectiva cualitativa y tuvo en cuenta el método fenomenológico para hacer un análisis descriptivo a partir de lo que se conoce, mediante el estudio de las experiencias compartidas y generar un constructo teórico utilizando herramientas como la entrevista que incluía in guion con preguntas abiertas que generaba conversaciones guiadas por el investigador, donde los informantes claves fueron seis docentes seleccionados de la institución. El análisis de la información se

llevó a cabo a través de cuatro fases denominadas, cotejo de datos, asociación de categorías con subcategorías, demarcación de la teoría y redacción de la teoría emergente.

Una vez recopilada la información se procedió a hacer su evaluación mediante la aplicación de los procesos de categorización y codificación. Para ello, se plantearon tres categorías cada una de ellas relacionada con propósitos específicos. La primera, correspondía a “enseñanza” que a su vez se dividió en tres subcategorías: función docente, cualidad en el aprendizaje, y actitud hacia la orientación de estudiantes; La segunda a “prácticas pedagógicas”; y la tercera a “Rasgos personales del docente”.

Dentro de los hallazgos arrojados, se encuentra que es importante que los docentes sean eclécticos, pues de esta manera no se limitan a aplicar un solo método sino que tienen en cuenta que los estudiantes son mundos diferentes que tienen diversos ritmos y formas de aprender; asimismo, se encuentra que es importante que los docentes utilicen métodos comunicativos para la enseñanza con el ánimo de no brindar clases monótonas, descontextualizadas y aburridas que hacen que se pierda el objetivo principal dentro del aula de clase.

Adicionalmente, Martínez (2021), efectuó en Bucaramanga, Colombia la investigación denominada *“constructos teóricos para la enseñanza de la lengua extranjera desde la interacción con entornos virtuales de aprendizaje”* cuyo objetivo fue generar teoría sobre la adquisición de nuevas perspectivas sobre los Entornos Virtuales de Aprendizaje (EVA) como herramientas para potencializar y favorecer el aprendizaje de la lengua dentro y fuera del aula de clase, transversalizando el proceso con su cotidianidad.

El estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Bicentenario, fue de carácter cualitativo y se enfocó en el método fenomenológico hermenéutico, teniendo en cuenta que a través de este se puede comprender el comportamiento humano y lo que sucede en su entorno cercano tratando de conservar al máximo su legitimidad. La investigación fue desarrollada a la luz de tres fases: descriptiva, estructural y expositiva teórica que, a su misma vez, tuvieron sub fases.

Para la recolección de información se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada haciendo uso de los instrumentos guion de entrevista y grupos focales

que fueron aplicados a tres estudiantes de grado undécimo y dos docentes del área. Para el análisis de la información los mecanismos usados fueron la categorización, estructuración y comparación. Además, se implementó el método comparativo constante con el ánimo de desglosar conceptos que posteriormente serían explorados, interrelacionados entre sí e integrados al constructo generado.

Esta investigación dio por resultado la pedagogía tradicional sigue primando en las aulas de clase y que pese a las demandas que se generan a partir de la pandemia del covid-19, los docentes no cuentan con estrategias efectivas que permitan integrar esos recursos tecnológicos a aula; es por ello que a través de las reflexiones hechas por el autor, se invita a replantear el rol del docente pues se hace necesario una transformación urgente de la práctica pedagógica hacia caminos que abarquen una didáctica transcompleja y transdisciplinar.

Nivel local

Con respecto al nivel local, se realizó una exhaustiva búsqueda en el repositorio de la Universidad de Tolima que es la única a nivel local que ofrece doctorados, pero ninguno de las investigaciones realizadas se acerca al objeto de estudio planteado para la presente investigación.

Fundamentación diacrónica del estudio

Fundamentación ontológica

La perspectiva ontológica de esta investigación se centra en la comprensión del “ser docente” y del “ser estudiante” en su proceso de relación con las tecnologías educativas como mediadoras del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Desde esta postura se sostiene que la realidad educativa no es una entidad objetiva y unívoca, sino una construcción situada que emerge de las prácticas, experiencias y significados compartidos por los actores involucrados en la cotidianidad escolar. En consecuencia, el objeto de estudio remite a realidades pluralizadas, formas de existencia y acción docente que se manifiestan en las interacciones pedagógicas, en las decisiones didácticas y en las apropiaciones tecnológicas que realizan los docentes en contextos específicos.

Esta orientación ontológica parte de dos presupuestos centrales. El primero reconoce al sujeto (docente/estudiante) como agente activo en la construcción de sentido: no se le concibe como receptor pasivo de tecnologías o contenidos, sino como actor que interpreta, resignifica y reconfigura las herramientas digitales en función de sus propósitos formativos, valores y condiciones contextuales. Así, las prácticas tecnológicas son simultáneamente instrumentales y constitutivas de la identidad profesional y de las prácticas pedagógicas; dichas prácticas configuran modos de ser docente que incorporan nuevas rutinas, dilemas éticos y criterios de decisión pedagógica.

El segundo presupuesto sitúa a la tecnología como mediadora y co-constituyente de la realidad educativa: las herramientas digitales no actúan como simples extensiones neutrales del docente, sino que transforman las relaciones comunicativas, los marcos de actividad y las posibilidades de acción en el aula. Desde una perspectiva de mediación (heredera de la tradición histórico-cultural y re-interpretada en investigaciones contemporáneas), las tecnologías reconfiguran los objetos de enseñanza, las modalidades de interacción y las condiciones de accesibilidad y sentido del inglés como práctica comunicativa. Por ello, comprender el «ser» docente implica analizar cómo las tecnologías reconfiguran tanto las prácticas didácticas como las expectativas profesionales y los modos de evaluación del aprendizaje.

Esta ontología situada tiene implicaciones metodológicas y analíticas: obliga a privilegiar enfoques interpretativos que capten la experiencia vivida, la reflexividad docente y la pluralidad de sentidos asociados al uso didáctico de tecnologías. Desde esta mirada, el interés no es medir un efecto causal lineal entre tecnología y logro lingüístico, sino mostrar cómo las tecnologías, las teorías del aprendizaje y las condiciones contextuales se entrelazan para producir efectos educativos concretos, en ocasiones esperados y en otros imprevistos que transforman la práctica docente y la trayectoria formativa de los estudiantes. Asimismo, esta aproximación reconoce la existencia de tensiones y contradicciones (p. ej., entre recursos tecnológicos disponibles y sus usos pedagógicos, entre intención normativa y praxis real), elementos que resultan constitutivos de la ontología del fenómeno investigado.

En el caso del inglés como objeto de enseñanza, la dimensión ontológica adquiere una relevancia adicional: la lengua se configura no sólo como contenido curricular sino como una práctica social y cultural que abre accesos simbólicos (conocimiento, cultura, interacción global). Desde esta perspectiva, la mediación tecnológica puede ampliar los horizontes comunicativos del estudiante, pero su alcance dependerá de las concepciones docentes sobre lo que significa “enseñar inglés” en un contexto rural y de las capacidades reales para integrar didácticamente dichas herramientas. Autores clásicos y contemporáneos sobre la centralidad del inglés como lingua franca y su papel en la educación refuerzan la idea de que dominar esta lengua constituye tanto una competencia técnica como una dimensión de la proyección social y profesional del sujeto.

Finalmente, adoptar una ontología situada orienta la construcción de constructos teóricos que sean sensibles a la complejidad del contexto: estos constructos deben articular las voces docentes, las condiciones institucionales y las mediaciones tecnológicas para proporcionar descripciones teóricas que expliquen cómo se constituye la identidad y la práctica docente mediada por tecnología en la enseñanza del inglés. Así, la investigación contribuye a describir y teorizar formas concretas de “ser docente” en la era digital, reconociendo la coexistencia de posibilidades emancipadoras (mayor acceso, variedad de materiales, prácticas auténticas) y limitaciones estructurales (brechas de conectividad, formación insuficiente, presiones evaluativas) que configuran la realidad educativa local.

Fundamentación epistemológica

En el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las tecnologías educativas encuentran su sustento en diversas teorías del aprendizaje que han evolucionado a lo largo del tiempo. El constructivismo, propuesto por Piaget (1952) y ampliado por Vygotsky (1978), sostiene que el conocimiento se construye activamente a través de la experiencia y la interacción social. En este sentido, las herramientas digitales permiten crear entornos de aprendizaje dinámicos, donde los estudiantes pueden explorar, colaborar y construir significados de manera autónoma y significativa. Plataformas como wikis, foros y simuladores lingüísticos fomentan este tipo de aprendizaje activo y contextualizado.

Por su parte, el socio constructivismo de Vygotsky (1978) enfatiza la importancia del lenguaje y la mediación social en el desarrollo cognitivo. Esta perspectiva respalda el uso de tecnologías que facilitan la interacción entre pares y con hablantes nativos, como las video llamadas, chats educativos y redes sociales académicas. Estas herramientas no solo promueven la competencia comunicativa, sino que también permiten al estudiante participar en comunidades de práctica, lo cual es esencial para el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos reales y significativos.

Otra teoría relevante es la del aprendizaje multimedia, desarrollada por Mayer (2001), quien argumenta que las personas aprenden mejor cuando la información se presenta mediante una combinación de texto, imágenes y sonido. Esta teoría justifica el uso de recursos audiovisuales, aplicaciones móviles y plataformas interactivas que integran distintos canales sensoriales para facilitar la comprensión y retención del idioma. Herramientas como *Duolingo*, *Quizlet* o videos subtítulos en inglés son ejemplos concretos de cómo esta teoría se aplica en la práctica educativa.

Finalmente, el conectivismo, propuesto por Siemens y Downes (2005), plantea que el aprendizaje en la era digital se basa en la capacidad de establecer conexiones entre fuentes de información distribuidas en la red. Desde esta perspectiva, el estudiante se convierte en un nodo activo dentro de una red de conocimiento, donde la tecnología no solo es un medio, sino también un entorno de aprendizaje en sí mismo. Esta visión se alinea con el uso de entornos virtuales, blogs, podcasts y plataformas de intercambio lingüístico, que permiten al aprendiz desarrollar autonomía, pensamiento crítico y habilidades digitales esenciales para el siglo XXI.

Estas aproximaciones epistemológicas y pedagógicas de las diferentes teorías convergen con el enfoque de competencias que promueve el Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. En su documento de Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: inglés, el MEN (2006) establece que "aprender inglés hoy no es un lujo, es una necesidad para acceder a oportunidades de educación, empleo y cultura" (p. 7). Asimismo, sostiene que el propósito de la enseñanza del inglés en Colombia es desarrollar competencias comunicativas reales que permitan a los estudiantes interactuar eficazmente en contextos diversos. El MEN plantea que las TIC son una herramienta estratégica para este

fin, pues “facilitan el acceso a materiales auténticos y variados, así como a contextos comunicativos reales” (MEN, 2006, p. 23).

En el mismo documento, se establece que los estudiantes deben desarrollar competencias en cuatro ejes: comprensión de lectura, comprensión auditiva, producción oral y producción escrita. Estas competencias deben alcanzarse de manera progresiva en los niveles de básica y media, conforme al Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El MEN establece que para los estudiantes de noveno grado el nivel esperado es A2, mientras que para los de grado once, se espera que logren un nivel B1 en habilidades receptivas, productivas e interactivas.

En cuanto a las competencias comunicativas específicas para básica secundaria y media técnica, el MEN promueve un enfoque funcional del lenguaje que prioriza la comunicación efectiva en contextos reales. En el documento que establecen los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016), se define que los estudiantes deben ser capaces de participar en intercambios comunicativos sobre temas familiares y de su entorno, expresar ideas y opiniones, y comprender mensajes escritos y orales relacionados con situaciones cotidianas. Esto implica que el aprendizaje del inglés debe ir más allá del conocimiento gramatical para incluir el uso práctico del idioma en contextos significativos, lo cual se alinea perfectamente con las posibilidades que ofrecen las tecnologías educativas.

Las competencias ciudadanas y laborales también se ven fortalecidas mediante el uso del inglés y las TIC, ya que preparan a los estudiantes para participar activamente en entornos multiculturales, globalizados y digitalizados. Por tanto, esta investigación parte de la premisa de que enseñar inglés con apoyo de las TIC no es solo una mejora metodológica, sino una transformación del rol del estudiante, del docente y del entorno educativo en su conjunto.

Debido a esto, el profesor deja de ser un transmisor de información para convertirse en mediador del aprendizaje. Reigeluth y Beatty (2017) afirman que un diseño centrado en el estudiante debe establecer objetivos claros, ofrecer retroalimentación constante y promover entornos de participación activa. Asimismo, Laurillard (2016) señala que la

integración de tecnologías debe ir acompañada de prácticas pedagógicas reflexivas, interactivas y evaluativas.

La evolución de los modelos educativos da cuenta de esta transformación. El modelo presencial tradicional se ha enriquecido con herramientas como tableros digitales, plataformas educativas y recursos multimedia que, según Bartolomé (2002) y García (2020), adquieren sentido cuando se integran con metodologías activas como el aula invertida o el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Estas estrategias permiten usar el inglés de forma funcional y contextualizada, más allá de ejercicios gramaticales fragmentados.

El modelo de *e-learning*, como modalidad completamente virtual, ha demostrado ser una alternativa eficaz y autónoma. Liaw (2021) destaca que estos entornos virtuales favorecen el desarrollo de competencias lingüísticas al facilitar el acceso a contenidos multimedia y fomentar la comunicación sincrónica y asincrónica. Plataformas como edX, Coursera, Open English o Future Learn son ejemplos de espacios que permiten mejorar las habilidades en inglés sin las restricciones del aula física.

El modelo *b-learning*, o semipresencial, ha sido reconocido por Dörnyei y Ryan (2021) como una estrategia que conjuga lo mejor del aprendizaje presencial con el apoyo virtual. Este modelo posibilita una atención más personalizada y fomenta la autonomía del estudiante. Sharma y Barrett (2022) destacan el potencial de herramientas como la inteligencia artificial y la realidad aumentada para enriquecer este enfoque, al adaptar contenidos y ofrecer experiencias inmersivas significativas.

A su vez, el *m-learning*, basado en el uso de dispositivos móviles, representa una forma flexible de aprendizaje adaptada al ritmo del estudiante. Según Kukulska-Hulme y Traxler (2020), las aplicaciones móviles, juegos y plataformas adaptadas incrementan la motivación, la autonomía y la práctica del inglés en contextos reales. No obstante, este modelo también enfrenta desafíos relacionados con el acceso, la conectividad y la formación docente.

El *u-learning*, o aprendizaje ubicuo, elimina las barreras de tiempo y espacio, permitiendo que el estudiante acceda a contenidos y experiencias reales en cualquier momento y lugar. Chen et al., (2021) indican que esta modalidad permite que el estudiante

interactúe con el inglés en contextos simulados mediante herramientas como la realidad aumentada, lo que fortalece no solo la competencia lingüística, sino también su rol como agente activo del proceso.

En consecuencia, el desarrollo de estas competencias comunicativas en inglés, articulado con el uso de tecnologías educativas, no solo favorece la apropiación de una segunda lengua, sino que también potencia habilidades del siglo XXI como la autonomía, el pensamiento crítico, la colaboración y la competencia digital.

Fundamentación axiológica

Desde una perspectiva axiológica, la presente investigación se sustenta en una profunda valoración de la tecnología educativa como una herramienta que va más allá de su dimensión técnica; se concibe como un instrumento transformador al servicio de la equidad, la inclusión y el desarrollo integral del estudiante. En este sentido, la tecnología no se utiliza simplemente para mejorar la enseñanza, sino para resignificarla desde principios éticos que promuevan una educación más humana, participativa y justa.

El uso ético de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) implica reconocer su potencial para derribar barreras históricas de acceso al conocimiento, especialmente en contextos rurales y vulnerables, como el que enmarca el objeto de este estudio. Como lo afirman Hodges et al., (2020) “llevar la enseñanza al entorno virtual puede permitir la flexibilidad de enseñar y aprender en cualquier momento y lugar (...) esta transición a la instrucción en línea no tiene precedentes y es asombrosa” (párr. 2). Esta posibilidad de aprender sin restricciones geográficas ni temporales representa una oportunidad inédita para democratizar el conocimiento y asegurar que todos los estudiantes, sin importar su ubicación o condición social, puedan ejercer su derecho a una educación de calidad.

En esta línea, Wang y Huang (2021) destacan que los recursos multimedia en línea y las plataformas digitales no solo diversifican el acceso a contenidos, sino que también potencian procesos de aprendizaje más autónomos, activos y colaborativos. La tecnología educativa, lejos de ser un fin en sí misma, se convierte en un medio para repensar la enseñanza desde una lógica más dialógica, participativa y centrada en el estudiante. Esto no

implica ignorar sus desafíos, sino afrontarlos con responsabilidad ética y visión transformadora.

Una manifestación concreta de este enfoque ético es el uso de los Recursos Educativos Abiertos (REA), los cuales constituyen un eje estratégico para garantizar el acceso libre y universal a materiales de calidad. Según la UNESCO (2021), los REA:

son una oportunidad estratégica de mejorar el intercambio de conocimientos, la creación de capacidades y el acceso universal a recursos de aprendizaje y enseñanza de calidad (...) y son materiales de enseñanza, aprendizaje e investigación que utilizan herramientas apropiadas, como las licencias abiertas, para permitir su libre reutilización, su mejora continua y su adaptación por terceros con fines educativos (p. 8).

En el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras, los REA cobran aún mayor sentido al facilitar la interacción con contenidos auténticos y actualizados, permitiendo que los estudiantes se apropien del idioma desde sus propios intereses y necesidades. Sin embargo, Zancanaro et al., (2023) advierten sobre los retos éticos que conlleva su implementación, como la falta de infraestructura digital, la formación insuficiente de los docentes y la resistencia institucional al cambio. Estos obstáculos deben ser abordados desde un compromiso colectivo con la equidad, la innovación y la justicia educativa.

Asimismo, la competencia digital docente aparece como un componente esencial para garantizar el uso ético y significativo de la tecnología. No se trata únicamente de manejar plataformas o herramientas, sino de comprender su impacto pedagógico y social. Como sostienen Voogt et al., (2021) y Janssen et al., (2022) esta competencia implica una sensibilidad ética frente al uso de la tecnología, una mirada crítica que permita tomar decisiones responsables, inclusivas y pedagógicamente fundadas. En este mismo sentido, Cabero y Marín (2020) subrayan la necesidad de que esta competencia digital esté apoyada por políticas institucionales de formación continua, así como por recursos y condiciones que permitan a los docentes ejercer un rol activo como mediadores éticos del conocimiento.

Desde esta perspectiva, el valor de la tecnología educativa no radica únicamente en su capacidad de innovar las prácticas de aula, sino en su potencial para humanizar la educación, promoviendo el respeto a la diversidad, la equidad de oportunidades y la

formación de ciudadanos críticos, creativos y solidarios, capaces de transformar su entorno desde el conocimiento y el compromiso ético.

Bases teóricas

La enseñanza del inglés como lengua extranjera ha experimentado transformaciones metodológicas relacionadas con los cambios sociales, pedagógicos y tecnológicos presentes en cada momento histórico. Inicialmente, predominaron enfoques centrados en la memorización, la traducción y la repetición mecánica de estructuras lingüísticas, como ocurrió con el método de Gramática-Traducción y posteriormente con el método audiolingüe. Estas perspectivas privilegiaban el dominio formal de la lengua sobre los procesos de interacción y comunicación.

A partir de la consolidación de los enfoques comunicativos, la enseñanza del inglés comenzó a orientarse hacia el uso significativo del idioma en situaciones reales de interacción. En este contexto, el aprendizaje dejó de comprenderse exclusivamente como adquisición de reglas gramaticales y pasó a centrarse en el desarrollo de competencias comunicativas relacionadas con la comprensión, la producción y la participación activa de los estudiantes dentro de experiencias contextualizadas.

Paralelamente, el avance de las tecnologías digitales transformó progresivamente las dinámicas educativas y amplió las posibilidades de acceso, interacción y construcción de conocimiento dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras. Herramientas como plataformas virtuales, recursos multimedia, aplicaciones móviles, videos interactivos y ambientes digitales comenzaron a incorporarse en los procesos de enseñanza del inglés, favoreciendo nuevas formas de mediación pedagógica y participación comunicativa.

En palabras de Richards y Rodgers (2014), “la comunicación es el propósito central del lenguaje” (p. 90), aspecto que permite comprender la necesidad de integrar estrategias pedagógicas y tecnologías educativas orientadas al fortalecimiento de competencias comunicativas más allá de usos instrumentales o transmisivos. En el contexto colombiano, estas transformaciones han estado acompañadas por políticas públicas relacionadas con el bilingüismo, la innovación educativa y la integración tecnológica, promoviendo el fortalecimiento de competencias comunicativas en inglés mediante el uso pedagógico de tecnologías digitales. No obstante, las experiencias institucionales continúan mostrando

tensiones relacionadas con conectividad, formación docente, disponibilidad de recursos y apropiación pedagógica de las tecnologías.

Desde esta perspectiva, la presente investigación doctoral se sitúa en la necesidad de comprender cómo los docentes integran tecnologías educativas dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera y de qué manera dichas mediaciones contribuyen al fortalecimiento de competencias comunicativas en contextos educativos específicos.

Tecnología como integración didáctica

La integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés no puede reducirse al uso instrumental de dispositivos o aplicaciones digitales dentro del aula. Desde una perspectiva pedagógica, las tecnologías adquieren sentido cuando funcionan como mediaciones didácticas orientadas a favorecer procesos de interacción, construcción de conocimiento y desarrollo de competencias comunicativas. Tomando a Coll (2008) afirma que “las TIC median las relaciones entre estudiantes, profesores y contenidos” (p. 115), planteamiento que permite comprender que el valor educativo de las tecnologías no depende exclusivamente de la herramienta utilizada, sino de las formas de mediación pedagógica que el docente construye dentro de la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, las tecnologías educativas transforman las dinámicas de enseñanza y aprendizaje al ampliar las posibilidades de interacción, acceso a la información, participación y producción comunicativa; sin embargo, dichas herramientas no generan innovación por sí mismas, ya que requieren una integración pedagógica intencionada y contextualizada que responda a las necesidades formativas de los estudiantes. En consecuencia, la presente investigación comprende las tecnologías educativas como mediaciones didácticas que posibilitan experiencias de aprendizaje más activas, participativas y comunicativas dentro de la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Modelo TPACK y la integración didáctica de tecnologías

Uno de los modelos más relevantes para comprender la integración didáctica de tecnologías educativas es el modelo TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge), propuesto por Mishra y Koehler (2006). Este modelo plantea que la integración pedagógica de tecnologías requiere la articulación de tres tipos de conocimiento: el conocimiento

disciplinar, relacionado con el contenido que se enseña; el conocimiento pedagógico, vinculado con las estrategias y métodos de enseñanza; y el conocimiento tecnológico, asociado al uso de herramientas digitales.

Desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés mediada por tecnologías educativas no depende únicamente del dominio del idioma ni del manejo técnico de aplicaciones digitales. Lo fundamental consiste en la capacidad del docente para integrar pedagógicamente dichos conocimientos con el propósito de favorecer experiencias comunicativas significativas; Mishra y Koehler (2006) sostienen que “la enseñanza efectiva con tecnología requiere comprender las relaciones entre tecnología, contenido y pedagogía” (p. 1029).

Este planteamiento resulta especialmente pertinente para la presente investigación, debido a que permite interpretar las diferencias existentes entre prácticas tecnológicas instrumentales y experiencias pedagógicas donde las herramientas digitales son utilizadas para fortalecer competencias comunicativas en inglés, por lo tanto, el modelo TPACK aporta una base conceptual importante para comprender la integración tecnológica como un proceso pedagógico complejo, situado y mediado por las decisiones didácticas del docente.

Competencia digital docente

La integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés también exige el fortalecimiento de competencias digitales docentes orientadas al diseño, implementación y evaluación de experiencias pedagógicas mediadas por herramientas tecnológicas. En este sentido, la competencia digital docente no se limita al manejo técnico de dispositivos o plataformas, sino que involucra la capacidad de seleccionar recursos pertinentes, diseñar actividades interactivas, acompañar procesos de aprendizaje y utilizar las tecnologías desde criterios pedagógicos y éticos.

El MEN (2013) plantea que las competencias TIC para el desarrollo profesional docente implican procesos de apropiación tecnológica relacionados con dimensiones pedagógicas, comunicativas, investigativas y de gestión educativa. Desde esta perspectiva, el docente de inglés requiere desarrollar capacidades que le permitan integrar tecnologías educativas de manera contextualizada y orientada al fortalecimiento de competencias comunicativas. Asimismo, el MEN ha promovido estrategias digitales para apoyar el

aprendizaje del inglés en educación básica y media, entre ellas la aplicación *#BeThe1Challenge*, orientada a fortalecer habilidades comunicativas mediante recursos interactivos y dinámicas digitales de aprendizaje.

En consecuencia, la competencia digital docente se convierte en un elemento fundamental para comprender las formas en que los profesores resignifican el uso de tecnologías educativas dentro de sus prácticas pedagógicas y construyen experiencias de aprendizaje mediadas por herramientas digitales en la enseñanza del inglés.

Teoría de la competencia comunicativa

La teoría de la competencia comunicativa constituye uno de los fundamentos centrales para comprender la enseñanza del inglés como lengua extranjera desde una perspectiva orientada al uso significativo del lenguaje; este enfoque surge como respuesta a las limitaciones de modelos estructuralistas centrados exclusivamente en la gramática y en la memorización de reglas lingüísticas, planteando que aprender una lengua implica desarrollar la capacidad de interactuar y comunicarse eficazmente en contextos reales. El concepto de competencia comunicativa fue propuesto inicialmente por Hymes (1972), quien cuestionó la visión lingüística tradicional centrada únicamente en la competencia gramatical planteada por Chomsky.

Desde esta perspectiva, Hymes sostuvo que el aprendizaje de una lengua no puede reducirse al dominio formal de estructuras lingüísticas, sino que debe incluir la capacidad de utilizar el lenguaje de manera adecuada según las situaciones sociales y culturales en las que ocurre la comunicación. En palabras de Hymes (1972) “existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales serían inútiles” (p.278). Esta postura permitió comprender el lenguaje como una práctica social situada y no solamente como un sistema abstracto de normas.

Posteriormente, Canale y Swain (1980) ampliaron esta teoría al proponer un modelo compuesto por varias dimensiones interrelacionadas. La primera corresponde a la competencia gramatical, vinculada con el dominio de vocabulario, pronunciación, estructuras sintácticas y reglas lingüísticas. La segunda es la competencia sociolingüística, relacionada con la capacidad de utilizar el idioma de manera apropiada según el contexto social y cultural. La tercera dimensión es la competencia discursiva, entendida como la

habilidad para construir mensajes coherentes y cohesionados. Finalmente, la competencia estratégica hace referencia al uso de estrategias comunicativas para resolver dificultades durante la interacción.

Estas dimensiones resultan especialmente relevantes para la enseñanza del inglés en educación básica secundaria y media, debido a que permiten comprender el aprendizaje del idioma más allá de la repetición mecánica de contenidos. Desde esta mirada, enseñar inglés implica promover escenarios en los que el estudiante pueda escuchar, interpretar, producir y negociar significados dentro de situaciones comunicativas auténticas; en relación con ello, Richards (2006) afirma que “el objetivo de la enseñanza comunicativa es desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes” (p.3), lo cual supone generar oportunidades reales de interacción oral y escrita dentro del aula. Esta perspectiva se articula con el interés de la presente investigación, centrada en comprender cómo las tecnologías educativas son integradas didácticamente por los docentes para fortalecer competencias comunicativas en inglés.

Desde esta lógica, las tecnologías educativas adquieren relevancia pedagógica cuando favorecen experiencias de comunicación auténtica y participación activa. Herramientas como plataformas virtuales, videos interactivos, aplicaciones móviles, audios, juegos digitales y recursos colaborativos pueden ampliar las oportunidades de exposición e interacción con el idioma, siempre que su uso esté orientado por propósitos pedagógicos claros. De lo contrario, las tecnologías corren el riesgo de limitarse a funciones instrumentales centradas únicamente en la presentación de contenidos.

En el contexto colombiano, esta teoría encuentra correspondencia con los lineamientos del MEN, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras establecen que el aprendizaje del inglés debe orientarse al fortalecimiento de habilidades comunicativas relacionadas con la escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación, promoviendo el uso funcional del idioma en situaciones reales de interacción (MEN, 2006). De esta manera, la competencia comunicativa se convierte en un referente fundamental para interpretar las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías educativas en la enseñanza del inglés.

Enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas

El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas surge como una alternativa a los métodos tradicionales centrados en la memorización de reglas gramaticales, traducción de textos y repetición mecánica de estructuras lingüísticas; esta perspectiva plantea que el aprendizaje de una lengua extranjera debe orientarse hacia el desarrollo de la capacidad de comunicarse de manera efectiva en contextos reales, priorizando el uso significativo del idioma sobre la simple acumulación de conocimientos formales. De acuerdo con Richards y Rodgers (2014), el enfoque comunicativo se fundamenta en la idea de que “el lenguaje es comunicación” (p.90), razón por la cual los procesos de enseñanza deben propiciar escenarios de interacción, negociación de significados y participación activa de los estudiantes.

Desde esta mirada, el aula deja de concebirse únicamente como un espacio de transmisión de contenidos para convertirse en un escenario de construcción comunicativa donde el idioma se utiliza con propósitos auténticos. En este sentido, el enfoque comunicativo comprende el aprendizaje del inglés como un proceso dinámico que involucra la escucha, la producción oral, la comprensión lectora y la escritura dentro de situaciones contextualizadas. Por ello, las actividades pedagógicas adquieren sentido cuando permiten que el estudiante interactúe, exprese ideas, interprete mensajes y participe en experiencias comunicativas vinculadas con su realidad social y educativa.

Según Nunan (2004), “el aprendizaje efectivo ocurre cuando los estudiantes utilizan la lengua para comunicarse” (p.12), esta perspectiva resulta relevante para la presente investigación, debido a que permite analizar si las tecnologías educativas utilizadas por los docentes favorecen procesos reales de interacción y construcción comunicativa o si permanecen limitadas a funciones instrumentales centradas en proyectar contenidos, reproducir audios o reforzar estructuras gramaticales.

Desde el enfoque comunicativo, las tecnologías educativas adquieren valor pedagógico cuando amplían las oportunidades de participación, interacción y producción lingüística. Herramientas como plataformas virtuales, videos interactivos, aplicaciones móviles, simulaciones digitales y recursos colaborativos pueden fortalecer las competencias comunicativas en inglés al facilitar experiencias de aprendizaje más dinámicas y

contextualizadas. No obstante, su impacto depende de la intencionalidad pedagógica que orienta su integración dentro de la práctica docente.

En relación con ello, Harmer (2007) señala que “los estudiantes necesitan oportunidades para usar el lenguaje en situaciones significativas” (p.69), aspecto que exige que el docente diseñe experiencias comunicativas donde las tecnologías funcionen como mediaciones didácticas y no únicamente como recursos de apoyo visual; desde esta perspectiva, la enseñanza del inglés mediada por tecnologías implica promover tareas, diálogos, proyectos y actividades colaborativas que permitan utilizar el idioma con propósitos reales de comunicación.

Asimismo, el enfoque comunicativo se articula con las orientaciones del MEN (2006), particularmente con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras, los cuales establecen que el aprendizaje del inglés debe desarrollarse mediante procesos de interacción comunicativa relacionados con la escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación. De esta manera, la enseñanza del inglés deja de centrarse exclusivamente en contenidos lingüísticos aislados y se orienta hacia el fortalecimiento de competencias comunicativas integrales.

En consecuencia, el enfoque comunicativo constituye un fundamento teórico esencial para la presente investigación, debido a que permite comprender que la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés adquiere sentido cuando favorece experiencias auténticas de comunicación, interacción y construcción de significados dentro del aula.

Teoría sociocultural y mediación pedagógica

La teoría sociocultural propuesta por Vygotsky constituye un referente fundamental para comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés mediados por tecnologías educativas; esta perspectiva plantea que el aprendizaje no ocurre de manera aislada o individual, sino a través de la interacción social, la mediación cultural y la participación activa de los sujetos dentro de contextos históricamente situados. Desde esta mirada, el conocimiento se construye mediante la relación con otros, el uso de

herramientas culturales y los procesos comunicativos que emergen en la experiencia educativa.

Vygotsky (1978) sostiene que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el nivel social y luego en el nivel individual” (p.57), este planteamiento permite comprender que el aprendizaje del inglés se fortalece cuando los estudiantes participan en dinámicas de interacción, colaboración y comunicación que posibilitan la construcción compartida de significados. En consecuencia, el lenguaje deja de entenderse únicamente como contenido académico y adquiere un papel central como herramienta mediadora del pensamiento y de la interacción social.

Uno de los aportes más relevantes de esta teoría corresponde al concepto de mediación, entendido como el proceso mediante el cual el aprendizaje es favorecido a través de instrumentos culturales, signos y relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el docente actúa como mediador pedagógico al orientar experiencias que permitan a los estudiantes avanzar progresivamente en sus procesos de aprendizaje. En este contexto, las tecnologías educativas pueden comprenderse como herramientas mediadoras que amplían las posibilidades de interacción, comunicación y construcción de conocimiento en la enseñanza del inglés.

En relación con ello, Wertsch (1993) afirma que “la acción humana está siempre mediada por herramientas culturales” (p. 24), aspecto que permite interpretar el papel de las plataformas digitales, aplicaciones móviles, videos interactivos y recursos tecnológicos como elementos que intervienen en las formas de aprender y enseñar una lengua extranjera. No obstante, dichas herramientas no poseen valor pedagógico por sí mismas, sino que adquieren significado a partir de la intencionalidad didáctica que orienta su integración dentro del aula.

Otro concepto fundamental de la teoría sociocultural es la zona de desarrollo próximo, definida como la distancia entre lo que el estudiante puede realizar de manera independiente y aquello que logra alcanzar con la orientación de un docente o el apoyo de otros compañeros. Vygotsky (1978) señala que la zona de desarrollo próximo corresponde a “la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial” (p. 86). Este

planteamiento resulta especialmente pertinente para la enseñanza del inglés mediada por tecnologías, debido a que las herramientas digitales pueden favorecer escenarios colaborativos donde los estudiantes interactúan, reciben retroalimentación y desarrollan habilidades comunicativas con acompañamiento pedagógico.

Desde esta lógica, las tecnologías educativas no deben asumirse únicamente como recursos técnicos orientados a transmitir información, sino como mediaciones culturales que facilitan experiencias de interacción lingüística, producción oral y construcción colectiva de significados. Plataformas virtuales, videos, simulaciones, juegos digitales, herramientas colaborativas y aplicaciones móviles pueden ampliar las oportunidades de comunicación en inglés cuando son integradas dentro de experiencias pedagógicas contextualizadas y participativas.

Asimismo, esta teoría se relaciona directamente con el enfoque fenomenológico de la presente investigación, debido a que permite comprender las experiencias docentes desde las interacciones, significados y mediaciones construidas dentro del contexto educativo. En este sentido, la integración tecnológica en la enseñanza del inglés se interpreta como una experiencia situada que involucra relaciones pedagógicas, prácticas comunicativas y procesos de apropiación cultural mediados por herramientas digitales, por lo tanto, la teoría sociocultural aporta elementos esenciales para interpretar cómo los docentes resignifican el uso de tecnologías educativas en función del desarrollo de competencias comunicativas en inglés, reconociendo que el aprendizaje emerge de la interacción social, la mediación pedagógica y las experiencias compartidas dentro del aula.

Aprendizaje basado en tareas comunicativas

El aprendizaje basado en tareas comunicativas constituye un enfoque pedagógico orientado a promover el uso significativo del idioma mediante la realización de actividades auténticas vinculadas con situaciones reales de comunicación. Esta perspectiva surge como una evolución del enfoque comunicativo y plantea que los estudiantes aprenden una lengua extranjera de manera más efectiva cuando participan en tareas que requieren comprender, producir e intercambiar significados dentro de contextos funcionales y contextualizados.

De acuerdo con Nunan (2004), una tarea comunicativa es “un trabajo de aula que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción o interacción en la lengua meta” (p. 4). Desde esta mirada, el aprendizaje del inglés no se centra únicamente en memorizar vocabulario o practicar estructuras gramaticales aisladas, sino en utilizar el idioma para resolver situaciones, expresar ideas, participar en diálogos, interpretar información y desarrollar acciones con propósitos comunicativos concretos.

Este enfoque reconoce que el lenguaje adquiere sentido cuando es utilizado en experiencias cercanas a la realidad del estudiante. Por ello, las actividades pedagógicas deben favorecer procesos de interacción y construcción de significados mediante tareas auténticas como describir experiencias, grabar audios, participar en conversaciones, elaborar presentaciones, resolver problemas, interpretar videos o producir textos relacionados con contextos cotidianos.

En relación con ello, Willis (1996) sostiene que “las tareas proporcionan un propósito para el uso del lenguaje” (p. 23), permitiendo que el estudiante utilice el inglés como herramienta de comunicación y no únicamente como contenido académico. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para la presente investigación, debido a que posibilita analizar si las tecnologías educativas son utilizadas como simples apoyos instrumentales o si realmente favorecen experiencias comunicativas orientadas a la participación activa y al desarrollo de competencias lingüísticas.

Desde el aprendizaje basado en tareas comunicativas, las tecnologías educativas pueden ampliar significativamente las posibilidades de interacción y producción en inglés. Recursos digitales como plataformas virtuales, aplicaciones móviles, videos interactivos, herramientas colaborativas, códigos QR, juegos digitales y simulaciones permiten diseñar actividades donde los estudiantes utilizan el idioma para investigar, crear contenidos, resolver situaciones y participar en dinámicas comunicativas contextualizadas.

En este sentido, Ellis (2003) afirma que “las tareas ofrecen oportunidades para que los estudiantes procesen y utilicen el lenguaje con fines comunicativos” (p.16), dicho planteamiento permite comprender que el valor pedagógico de las tecnologías no depende únicamente de la presencia de recursos digitales, sino de la manera en que el docente

diseña experiencias orientadas hacia la interacción y la construcción significativa del aprendizaje. Asimismo, este enfoque contribuye a diferenciar entre prácticas tecnológicas superficiales y mediaciones didácticas intencionadas; mientras algunas experiencias limitan el uso de tecnologías a la proyección de contenidos o repetición de ejercicios, otras favorecen dinámicas de participación activa donde el estudiante utiliza el inglés para comunicar ideas, resolver tareas y construir aprendizajes contextualizados.

De igual manera, el aprendizaje basado en tareas comunicativas guarda relación con los lineamientos del MEN, los cuales orientan el desarrollo de competencias comunicativas en inglés mediante actividades relacionadas con la escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación (MEN, 2006). Desde esta perspectiva, las tecnologías educativas pueden fortalecer dichos procesos cuando son integradas como mediaciones didácticas que favorecen experiencias auténticas de comunicación y participación. Por ello, el aprendizaje basado en tareas comunicativas constituye un fundamento relevante para la presente investigación, debido a que permite comprender cómo la integración didáctica de tecnologías educativas puede contribuir al fortalecimiento de competencias comunicativas en inglés mediante experiencias activas, contextualizadas y orientadas al uso significativo del lenguaje.

Integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés

La integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés constituye un proceso pedagógico orientado a incorporar herramientas digitales como mediaciones didácticas que favorezcan la interacción, la construcción de conocimiento y el fortalecimiento de competencias comunicativas en lengua extranjera. Desde esta perspectiva, las tecnologías no se comprenden únicamente como recursos técnicos o instrumentales, sino como elementos que adquieren sentido pedagógico cuando son articulados con propósitos formativos, estrategias metodológicas y experiencias significativas de aprendizaje.

En las últimas décadas, la incorporación de tecnologías digitales ha transformado las dinámicas educativas y las formas de acceder, producir y compartir información dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el campo de la enseñanza del inglés, estas transformaciones han ampliado las posibilidades de interacción lingüística mediante el uso

de plataformas virtuales, aplicaciones móviles, recursos multimedia, videos interactivos, simulaciones digitales, herramientas colaborativas y ambientes virtuales de aprendizaje.

En relación con ello, Mayer (2009) sostiene que “las personas aprenden mejor a partir de palabras e imágenes que solo a partir de palabras” (p. 223). Este planteamiento permite comprender el valor pedagógico de los recursos multimedia dentro de la enseñanza del inglés, especialmente en el fortalecimiento de habilidades relacionadas con la escucha, la comprensión oral y la interacción comunicativa. No obstante, el potencial de estas herramientas depende de la manera en que el docente organiza y orienta las experiencias de aprendizaje.

Desde una perspectiva pedagógica, la integración tecnológica implica superar visiones reduccionistas centradas exclusivamente en el uso técnico de dispositivos digitales. Al respecto, Coll (2008) afirma que “las TIC pueden mediar las relaciones entre profesores, contenidos y estudiantes” (p. 115), aspecto que evidencia que su verdadero valor educativo no radica únicamente en la disponibilidad de recursos, sino en las formas de mediación pedagógica que posibilitan la construcción de aprendizajes significativos.

De manera complementaria, el conectivismo propuesto por Siemens (2004) plantea que el aprendizaje en contextos digitales ocurre mediante redes de interacción, acceso a información y construcción colaborativa del conocimiento. Según Siemens (2004) “el aprendizaje puede residir fuera de nosotros” (p. 5), lo cual permite comprender cómo los estudiantes acceden al idioma inglés mediante múltiples fuentes digitales, plataformas y entornos virtuales que amplían las posibilidades de exposición e interacción lingüística.

En el campo específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque conocido como Computer Assisted Language Learning (CALL) ha permitido integrar tecnologías digitales dentro de los procesos de aprendizaje del inglés; este enfoque reconoce que las herramientas tecnológicas pueden fortalecer la práctica comunicativa, la retroalimentación inmediata y el acceso a experiencias auténticas de interacción lingüística. En palabras de Warschauer y Healey (1998), “la tecnología puede facilitar oportunidades para el uso auténtico del lenguaje” (p. 63), favoreciendo dinámicas más participativas y colaborativas dentro del aula.

Sin embargo, diversos estudios advierten que la presencia de tecnologías educativas no garantiza por sí misma procesos de innovación pedagógica. En este sentido, Selwyn (2021) señala que “la tecnología nunca es neutral” (p. 14), debido a que sus efectos dependen de las condiciones sociales, institucionales y pedagógicas en las que es utilizada. Este planteamiento resulta pertinente para la presente investigación, ya que permite comprender que la integración tecnológica en la enseñanza del inglés se encuentra influenciada por factores como la formación docente, la conectividad, la infraestructura institucional y las concepciones pedagógicas que orientan la práctica educativa.

Desde esta perspectiva, la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés debe comprenderse como un proceso situado y contextualizado que involucra decisiones pedagógicas, formas de mediación docente y dinámicas de apropiación tecnológica. Herramientas como plataformas virtuales, videos, audios, aplicaciones móviles, gamificación, simulaciones digitales y recursos interactivos pueden favorecer el fortalecimiento de competencias comunicativas cuando son utilizadas dentro de experiencias orientadas a la participación, la interacción y el uso significativo del idioma.

Asimismo, esta perspectiva guarda relación con los lineamientos del MEN, particularmente con los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras y las políticas de integración tecnológica orientadas al fortalecimiento del bilingüismo y la innovación educativa, dichos lineamientos promueven el uso pedagógico de tecnologías digitales para favorecer procesos de aprendizaje más dinámicos, participativos y contextualizados en la enseñanza del inglés; la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés no puede reducirse al uso de herramientas digitales dentro del aula, sino que debe entenderse como una mediación pedagógica intencionada que busca fortalecer las competencias comunicativas mediante experiencias de aprendizaje significativas, interactivas y contextualizadas.

Política pública del bilingüismo en Colombia

La política pública del bilingüismo en Colombia constituye uno de los referentes fundamentales para comprender las transformaciones curriculares, pedagógicas y didácticas relacionadas con la enseñanza del inglés en el sistema educativo colombiano. En las últimas décadas, el Estado colombiano ha impulsado diversas estrategias orientadas al

fortalecimiento de competencias comunicativas en lengua extranjera, reconociendo el aprendizaje del inglés como una herramienta relevante para la participación académica, social, cultural y laboral en contextos globalizados.

Uno de los principales antecedentes normativos corresponde a la Ley General de Educación 115 de 1994, la cual establece dentro de los fines de la educación el desarrollo de habilidades comunicativas y el acceso al conocimiento científico y tecnológico. Esta ley reconoce la importancia de las lenguas extranjeras dentro de la formación integral de los estudiantes y promueve la incorporación de procesos pedagógicos orientados al fortalecimiento de competencias comunicativas en diferentes contextos educativos.

Posteriormente, el MEN impulsó el Programa Nacional de Bilingüismo con el propósito de mejorar los niveles de desempeño en inglés dentro de las instituciones educativas del país, por ende, en este marco, se adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual establece niveles de desempeño relacionados con las habilidades de comprensión y producción lingüística. En relación con ello, el MEN (2006) señala que “ser competente en otra lengua implica poder interactuar comunicativamente” (p. 11), planteamiento que evidencia que la enseñanza del inglés debe trascender el aprendizaje memorístico de estructuras gramaticales y orientarse hacia el uso funcional del idioma en situaciones reales de comunicación.

En Colombia, el bilingüismo ha sido concebido por el MEN como una estrategia orientada al fortalecimiento de competencias comunicativas en una segunda lengua, especialmente inglés, dentro del sistema educativo formal. En este marco, el Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019 buscó elevar la calidad de la enseñanza de lenguas extranjeras mediante la definición de estándares, niveles de desempeño y referentes internacionales para los diferentes niveles educativos.

El MEN estableció que el bilingüismo se fundamenta en tres pilares esenciales: lengua, comunicación y cultura, reconociendo que el aprendizaje del inglés trasciende la adquisición instrumental de vocabulario o estructuras gramaticales y se relaciona con la posibilidad de interactuar en contextos interculturales y participar en dinámicas académicas y sociales globales. No obstante, el propio MEN reconoce que el bilingüismo no debe

reducirse exclusivamente al fortalecimiento del inglés, debido a que también involucra la diversidad lingüística, las lenguas nativas y las dinámicas interculturales presentes en el contexto colombiano. Esta precisión resulta relevante para evitar comprensiones limitadas del bilingüismo asociadas únicamente al dominio funcional de una lengua extranjera.

Como parte de esta política pública, el MEN formuló los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés, los cuales organizan el aprendizaje del idioma desde habilidades comunicativas relacionadas con la escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación. Estos lineamientos constituyen un referente importante para la presente investigación, debido a que permiten interpretar cómo las prácticas docentes mediadas por tecnologías educativas contribuyen al fortalecimiento de competencias comunicativas en inglés.

Asimismo, la Ley 1651 de 2013 fortaleció las políticas de bilingüismo en el país al promover el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras dentro de los diferentes niveles educativos. Esta normativa reconoce la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, especialmente en contextos donde las dinámicas sociales y tecnológicas exigen nuevas formas de interacción y comunicación; en articulación con estas políticas, el Ministerio de Educación Nacional también ha promovido el uso pedagógico de tecnologías educativas mediante programas relacionados con innovación educativa, competencias digitales y fortalecimiento de ambientes virtuales de aprendizaje. Dichas orientaciones reconocen que las tecnologías pueden favorecer procesos de acceso al conocimiento, interacción comunicativa y participación activa de los estudiantes cuando son integradas desde criterios pedagógicos contextualizados.

No obstante, diversos estudios han evidenciado tensiones entre las políticas públicas de bilingüismo y las condiciones reales presentes en las instituciones educativas colombianas. En este sentido, García (2009) sostiene que “las políticas lingüísticas deben considerar las realidades sociales y culturales de los contextos educativos” (p. 38), aspecto que permite comprender que la implementación del bilingüismo no depende únicamente de lineamientos normativos, sino también de factores relacionados con infraestructura, conectividad, formación docente y acceso a recursos pedagógicos.

Estas tensiones resultan especialmente relevantes en contextos educativos rurales o con limitaciones tecnológicas, donde los procesos de integración didáctica de tecnologías educativas se desarrollan bajo condiciones diferenciadas. En consecuencia, las experiencias docentes adquieren un papel fundamental para comprender cómo las políticas de bilingüismo son interpretadas, apropiadas y resignificadas dentro de las prácticas pedagógicas cotidianas.

Desde esta perspectiva, la política pública del bilingüismo en Colombia no puede comprenderse únicamente como un conjunto de disposiciones normativas, sino como un marco orientador que interactúa con las realidades institucionales, las prácticas docentes y las dinámicas contextuales presentes en la enseñanza del inglés. Por ello, la presente investigación se sitúa en la necesidad de comprender cómo los docentes integran tecnologías educativas dentro de sus experiencias pedagógicas para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas en lengua extranjera.

Estándares de competencias comunicativas en inglés para básica secundaria y media

Los Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés constituyen uno de los principales referentes pedagógicos para la enseñanza del inglés en el sistema educativo colombiano. Estos lineamientos, formulados por el MEN, establecen los desempeños que los estudiantes deben alcanzar progresivamente en relación con las competencias comunicativas en lengua extranjera dentro de los diferentes niveles de formación escolar.

Los estándares organizan el aprendizaje del inglés a partir de cinco habilidades fundamentales: escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación; la habilidad de escucha se relaciona con la comprensión de instrucciones, audios, conversaciones e ideas generales según el nivel educativo. La lectura implica comprender textos, identificar información explícita e inferir significados en contexto. La escritura comprende la producción de frases, descripciones y textos breves con intención comunicativa. Los monólogos se orientan a la expresión oral individual de experiencias, opiniones e ideas, mientras que la conversación involucra procesos de interacción y participación comunicativa con otros interlocutores.

Para básica secundaria, especialmente entre los grados sexto y noveno, el MEN establece progresiones orientadas hacia niveles iniciales e intermedios del Marco Común Europeo de Referencia, con expectativas cercanas al nivel A2 al finalizar el grado noveno. En educación media, particularmente en grados décimo y undécimo, las metas de aprendizaje se orientan hacia un nivel B1, relacionado con mayores niveles de autonomía comunicativa, comprensión textual y participación oral.

Desde esta perspectiva, la presente investigación reconoce que las tecnologías educativas adquieren relevancia pedagógica cuando favorecen experiencias orientadas al fortalecimiento de dichas competencias comunicativas. Por ello, el análisis fenomenológico desarrollado posteriormente permite interpretar de qué manera las prácticas docentes mediadas por herramientas digitales contribuyen o limitan el desarrollo de habilidades comunicativas en inglés dentro de contextos educativos específicos.

Relación teórico interpretativa entre categorías y fundamentos conceptuales

Las bases teóricas desarrolladas en la presente investigación permitieron construir referentes de comprensión para interpretar las categorías emergentes relacionadas con la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés. De igual forma, las teorías de aprendizaje, los modelos de integración tecnológica y las políticas de bilingüismo constituyeron horizontes interpretativos que facilitaron el análisis de las experiencias docentes sin subordinar la comprensión fenomenológica de los hallazgos.

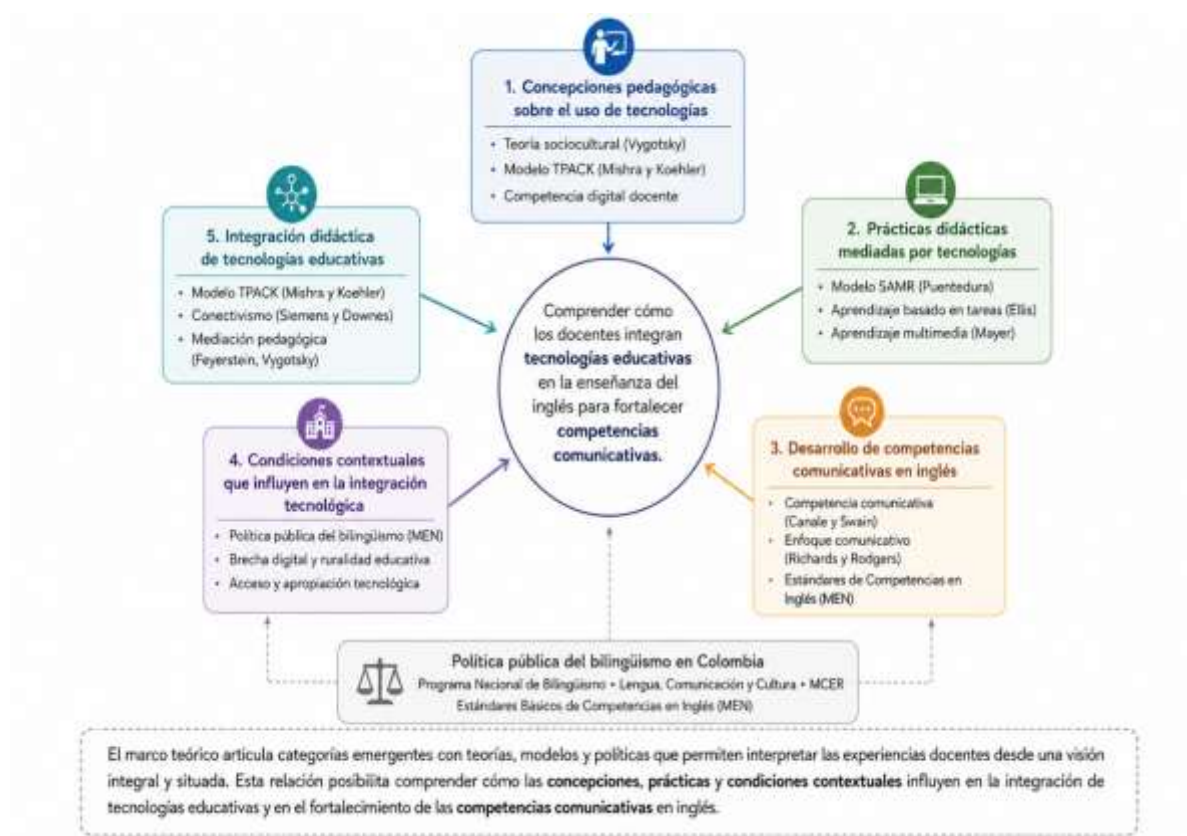
Las concepciones pedagógicas sobre el uso de tecnologías fueron comprendidas a partir de aportes relacionados con la teoría sociocultural, el modelo TPACK y la competencia digital docente, permitiendo interpretar cómo los docentes configuran su rol mediador frente a la enseñanza del inglés y la integración tecnológica. Las prácticas didácticas mediadas por herramientas digitales dialogaron con referentes asociados al aprendizaje multimedia, el aprendizaje basado en tareas comunicativas y los modelos de integración tecnológica, favoreciendo el análisis de las formas en que las herramientas digitales son utilizadas para apoyar o transformar las experiencias comunicativas dentro del aula.

De igual manera, el desarrollo de competencias comunicativas en inglés fue interpretado desde la teoría de la competencia comunicativa, el enfoque comunicativo y los

estándares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional, permitiendo comprender cómo las prácticas pedagógicas fortalecen habilidades relacionadas con escucha, lectura, escritura, monólogos y conversación. Finalmente, las condiciones contextuales presentes en la investigación fueron comprendidas desde perspectivas relacionadas con política pública, brecha digital y apropiación tecnológica, reconociendo que factores como conectividad, recursos institucionales y formación docente influyen significativamente en los procesos de integración tecnológica en la enseñanza del inglés.

Figura 1.

Relación entre categorías y fundamentos teóricos



Nota. La figura presenta la relación teórico-interpretativa entre las categorías emergentes del estudio y los fundamentos conceptuales que orientan la comprensión de la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés. En ella se articulan teorías de aprendizaje, modelos de integración tecnológica, competencias comunicativas y condiciones contextuales que permiten interpretar las experiencias docentes desde una perspectiva pedagógica, situada y coherente con el enfoque fenomenológico de la investigación. Elaboración propia, Corrales (2025).

Bases legales

El desarrollo de esta investigación se sustenta en un marco jurídico y normativo que orienta la enseñanza del inglés como lengua extranjera y el uso de tecnologías educativas como mediadoras del aprendizaje, en el marco del derecho a la educación de calidad, inclusiva y equitativa. Estas disposiciones se estructuran desde el ámbito internacional hasta el nacional e institucional, garantizando coherencia con los principios de legalidad y pertinencia pedagógica que rigen el sistema educativo colombiano.

En el contexto global, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), a través de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, promueve en su Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) N.º 4 la garantía de una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y el fomento de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. Este objetivo subraya la importancia de la alfabetización digital y la competencia comunicativa en lenguas extranjeras como pilares de la formación integral en la sociedad contemporánea (ONU, 2015).

Asimismo, la UNESCO (2021) ha reiterado en su *“Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial y en la Declaración de París sobre la Transformación Digital en la Educación”* (UNESCO, 2022) la necesidad de integrar las tecnologías de manera ética, pedagógica y contextualizada, fortaleciendo el rol del docente como mediador del conocimiento. La enseñanza de idiomas mediante entornos digitales es considerada un medio esencial para la inclusión lingüística y cultural en la era global.

Por otra parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2020) destacan que la competencia comunicativa en inglés constituye un factor determinante para la movilidad académica y laboral, al tiempo que el uso pedagógico de las tecnologías favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas en los estudiantes. Estas orientaciones internacionales respaldan la pertinencia de explorar la relación entre la tecnología educativa y el desarrollo de competencias comunicativas en inglés en contextos escolares.

En Colombia, el fundamento jurídico de la educación se establece en la Constitución Política de (1991), la cual en su artículo 67 consagra la educación como un derecho de la persona y un servicio público con función social, que busca el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y los demás bienes y valores de la cultura. Este mandato constitucional orienta las políticas de formación integral, garantizando el acceso a una educación pertinente y de calidad, apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) refuerza estos principios al disponer que la educación debe responder a las necesidades del individuo y de la sociedad, y promover el desarrollo de habilidades comunicativas y tecnológicas. En su artículo 21, la ley establece como objetivo de la educación básica el desarrollo de la capacidad para comprender y utilizar sistemas simbólicos, entre ellos el lenguaje extranjero, y el uso de herramientas tecnológicas como apoyo al aprendizaje.

Por su parte, la Ley 1341 de (2009), modificada por la Ley 1978 de 2019, define los lineamientos para el fortalecimiento de la sociedad de la información y la promoción del acceso, uso y apropiación de las TIC como herramientas para la formación ciudadana y el mejoramiento de la calidad educativa. Estas normas vinculan directamente la política educativa con el desarrollo digital y la alfabetización tecnológica docente.

En concordancia con estos principios, el Decreto 1075 de (2015), compilatorio del sector educación, reglamenta el uso de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje, señalando la responsabilidad del Estado en garantizar su integración en todos los niveles educativos. Asimismo, el Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026 (MEN, 2017) plantea como eje estratégico la transformación de las prácticas pedagógicas mediante el uso didáctico de las tecnologías, promoviendo la formación docente continua y la investigación educativa contextualizada.

En el ámbito de la enseñanza del inglés, el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), actualizado en la Política Nacional de inglés “Colombia Bilingüe 2020–2025” (MEN, 2020), establece lineamientos para fortalecer las competencias comunicativas en inglés desde una perspectiva intercultural, apoyándose en entornos virtuales de aprendizaje y recursos

digitales interactivos. Este programa reconoce la relevancia de la mediación tecnológica en la formación lingüística de los estudiantes, especialmente en contextos rurales, donde se busca reducir brechas de acceso y calidad educativa.

En el marco de la política educativa actual, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha expedido múltiples lineamientos orientados al desarrollo de competencias digitales docentes. Entre ellos se destacan el Marco de Referencia de Competencias TIC para Docentes (MEN, 2013) y las Orientaciones para el Desarrollo de Competencias Digitales (MEN, 2022), que establecen estándares para la apropiación crítica y pedagógica de las tecnologías. Estos documentos reafirman la función del docente como diseñador de experiencias de aprendizaje apoyadas en entornos virtuales, lo cual resulta esencial para el desarrollo de esta investigación.

De igual forma, el Decreto 1330 de 2019 (MEN) enfatiza la necesidad de incorporar tecnologías educativas como componente transversal en los procesos de formación, asegurando su coherencia con los propósitos institucionales y los perfiles de formación profesional. Esta normativa refuerza la obligación de las instituciones de garantizar procesos de innovación educativa y uso ético de las tecnologías en el aula.

La Institución Educativa Técnica Soledad Medina, en su Proyecto Educativo Institucional (PEI, 2023), establece dentro de su misión y visión el compromiso de promover una educación integral, incluyente y orientada al desarrollo de competencias comunicativas en lenguas extranjeras, mediante la incorporación gradual y contextualizada de tecnologías educativas. En coherencia con las políticas nacionales, la institución impulsa proyectos de aula apoyados en plataformas digitales, software educativo bilingüe y formación docente en estrategias didácticas mediadas por TIC, alineadas con los objetivos del *Plan de Educación Municipal de Chaparral 2021–2030*.

Este conjunto de normas, políticas y orientaciones desde los organismos internacionales hasta las instancias locales, sustenta jurídicamente la pertinencia de la presente investigación. Su propósito se inscribe en los esfuerzos nacionales e internacionales por garantizar una educación de calidad mediada por tecnologías,

fortaleciendo la competencia comunicativa en inglés como elemento clave para la inclusión, la movilidad académica y la transformación social.

SECCIÓN III

MARCO METODOLÓGICO

En el presente marco metodológico se describe de manera detallada el paradigma, enfoque y perspectiva que componen el método aplicado durante el proceso de investigación del estudio. Seguidamente, se hace mención del escenario donde se llevó a cabo el estudio, los actores de la investigación que participaron para obtener información cualitativa pertinente, las técnicas y los instrumentos para la recolección de la misma, la credibilidad de la investigación, procedimientos que se siguieron para la recolección, análisis e interpretación de la información. Asimismo, en el presente apartado se describe la metodología que fue empleada y contribuyó en la generación de la aproximación teórica sobre los procesos de enseñanza de la lengua extranjera inglés mediante el uso de tecnología educativa como recurso didáctico en los procesos de enseñanza de básica secundaria y media técnica de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina de la ciudad de Chaparral.

Naturaleza del estudio

En la contemporaneidad, el conocimiento se erige como el eje articulador del progreso humano, científico y educativo. Como lo afirma Ruiz (2010), “el verdadero empoderamiento de la libertad y la autonomía reposa en el conocimiento” (p.35). Esta afirmación cobra especial relevancia en una sociedad globalizada en la que la ciencia amplía los horizontes de la ignorancia y fortalece la capacidad de resolver los desafíos que emergen de la complejidad social y tecnológica del presente. En este sentido, la investigación actúa como catalizador del pensamiento crítico y la creatividad, promoviendo una educación transformadora que sustituye el aprendizaje memorístico por procesos de construcción activa del saber.

Desde sus raíces en la Grecia clásica donde la observación, la reflexión filosófica y la experimentación marcaron el inicio de la indagación sistemática, la investigación ha transitado por un proceso de consolidación epistemológica. Durante los siglos XIX y XX, con el auge del método científico y el surgimiento de las ciencias sociales, la investigación

educativa adquirió una identidad propia orientada al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. En palabras de Cohen et al. (2020), “la investigación en educación constituye un proceso riguroso y sistemático que busca comprender, explicar y mejorar la práctica pedagógica” (p.45).

La investigación educativa, por tanto, no solo persigue la generación de conocimiento, sino la transformación de la realidad escolar a través de la reflexión crítica y la acción fundamentada. De acuerdo con Hernández y Mendoza (2023), “la investigación científica en educación se orienta a comprender fenómenos complejos en contextos naturales, con el fin de aportar soluciones contextualizadas y relevantes” (p.62). Este enfoque posiciona al investigador como un agente activo que analiza, interpreta y reconstruye significados en torno a las experiencias humanas y pedagógicas.

Como plantea Gómez (2011), el compromiso investigativo implica “una labor sistemática de generación y organización del conocimiento mediante la observación, la experimentación y el razonamiento en áreas específicas” (p.29). Este compromiso se materializa en la presente investigación al abordar, desde una perspectiva analítica y reflexiva, el uso didáctico de las tecnologías educativas como mediadoras del desarrollo de las competencias comunicativas en inglés. De esta manera, se busca no solo ampliar el cuerpo existente de conocimiento empírico, sino también ofrecer aportes significativos a la práctica educativa mediante la interpretación de los resultados y la formulación de estrategias contextualizadas.

La naturaleza de este estudio se fundamenta en un paradigma interpretativo, el cual, según Denzin y Lincoln (2021), “se centra en comprender el mundo desde las perspectivas de los sujetos, considerando los significados que estos atribuyen a sus experiencias” (p. 14). Este paradigma resulta pertinente para explorar los procesos educativos desde la subjetividad de los actores, comprendiendo sus vivencias, percepciones y construcciones simbólicas dentro del aula.

El estudio adopta un enfoque cualitativo, dado que este permite captar la complejidad de los fenómenos educativos en su contexto natural. En palabras de Flick (2022), “la investigación cualitativa busca interpretar los significados sociales de las acciones

humanas más que medir sus causas o efectos” (p.9). Este enfoque propicia la comprensión profunda de las dinámicas pedagógicas que emergen en la interacción entre docentes y tecnologías educativas en el contexto educativo.

A su vez, se integra el método fenomenológico, el cual posibilita comprender la esencia de las experiencias vividas por los sujetos. Según Moustakas (2020), “la fenomenología pretende describir y comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias, suspendiendo los juicios previos del investigador” (p.26). Este método permite analizar la percepción que los docentes tienen sobre el uso didáctico de las tecnologías digitales y su influencia en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés.

La articulación del paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico ofrece un marco epistemológico sólido para el estudio, al privilegiar la comprensión profunda de los significados que emergen del contexto educativo real. Como sostienen Creswell y Poth (2023), “la investigación cualitativa proporciona una lente interpretativa a través de la cual el investigador examina el mundo, buscando comprender la experiencia humana en su complejidad” (p.17). Así, esta investigación asume una naturaleza comprensiva, hermenéutica y transformadora, orientada a generar conocimiento contextualizado que contribuya al fortalecimiento de las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías educativas.

En consecuencia, la naturaleza del presente estudio trasciende la simple descripción de fenómenos: busca comprender la experiencia educativa desde las voces de sus protagonistas, interpretar sus significados y proyectar mejoras a partir de la reflexión y la acción pedagógica fundamentada.

Enfoque cualitativo

En el ámbito educativo, la investigación representa una vía para interpretar los significados que subyacen en las prácticas pedagógicas, las relaciones humanas y los contextos institucionales, generando comprensiones que favorezcan la transformación social y el mejoramiento de la calidad educativa. Tal como afirma Hernández y Mendoza (2023), “la investigación cualitativa busca explorar, describir y comprender fenómenos

desde la perspectiva de los participantes, considerando sus contextos naturales y las múltiples realidades que los configuran” (p.64).

En este marco, el investigador asume un rol activo y reflexivo, actuando no como un observador distante, sino como un participante que construye conocimiento junto a los sujetos de estudio. La investigación se concibe, por tanto, como una experiencia de interacción y diálogo en la que los saberes emergen del contacto directo con la realidad vivida. Como sostiene Padrón (2020), “el conocimiento no se extrae del objeto de estudio, sino que se construye en la medida en que el sujeto se involucra vitalmente con aquello que desea comprender” (p.103).

La presente investigación se adscribe al enfoque cualitativo, el cual resulta idóneo para abordar los fenómenos educativos desde una mirada interpretativa y contextualizada. Este enfoque permite acceder a la riqueza de las experiencias humanas, comprender los significados atribuidos por los actores educativos y analizar las dinámicas pedagógicas en su entorno natural. De acuerdo con Creswell y Poth (2023) explican que “la investigación cualitativa proporciona una lente interpretativa a través de la cual el investigador examina el mundo, buscando entender cómo las personas construyen significado a partir de su experiencia” (p.21).

A través del enfoque cualitativo, esta tesis busca comprender los procesos de enseñanza del inglés mediados por tecnologías educativas en la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, explorando cómo los docentes experimentan, interpretan y resignifican sus prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías educativas. Este enfoque permite superar la visión fragmentada del conocimiento para adoptar una comprensión holística de la realidad educativa, donde las dimensiones cognitivas, afectivas, tecnológicas y culturales se entrelazan en la construcción del aprendizaje. Martínez (1998) aportaba ya una definición que sigue vigente al señalar que:

La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo no se opone a lo cuantitativo, sino que lo integra, especialmente donde sea importante (p. 8).

Esta concepción se mantiene actual, pues autores recientes como Flick (2022) confirman que “la investigación cualitativa permite descubrir los patrones de significado que los individuos y grupos construyen en torno a su experiencia cotidiana, sin imponer marcos interpretativos externos” (p. 12). En el campo educativo, este tipo de investigación contribuye a revelar las percepciones, valores y significados que configuran la práctica docente, favoreciendo la comprensión de los procesos formativos desde una mirada humana, crítica y contextual.

La investigación cualitativa, además, promueve la transformación de los escenarios pedagógicos. Según Sandín (2020), “comprender los fenómenos educativos desde una mirada cualitativa implica un compromiso ético y profesional con la mejora de la práctica docente y con el empoderamiento de los actores educativos” (p. 67). En este sentido, el conocimiento generado trasciende la mera descripción para convertirse en una herramienta de cambio, orientada a fortalecer la enseñanza del inglés mediante el uso reflexivo y creativo de las tecnologías educativas.

Asimismo, la interacción entre investigador y participantes se convierte en una fuente esencial de conocimiento. Padrón (2020) enfatiza que “la vivencia de la realidad, entendida como relación inmediata entre el sujeto investigador y el objeto investigado, es una condición indispensable para la producción de un conocimiento comprensivo” (p.104). Este principio metodológico se refleja en el trabajo de campo desarrollado en esta tesis, donde la observación, el diálogo y la interpretación se integran para comprender los significados que los docentes otorgan a su experiencia educativa.

Finalmente, como señalan Hernández y Mendoza (2023), “la investigación cualitativa no busca generalizar resultados, sino construir comprensiones profundas que puedan servir de base para el mejoramiento de las prácticas” (p.71). En este estudio, dichas comprensiones se orientan hacia la transformación de las prácticas pedagógicas y la consolidación de una enseñanza del inglés más inclusiva, significativa y coherente con las exigencias del contexto digital contemporáneo.

Paradigma interpretativo

En las últimas décadas, frente a la hegemonía de los enfoques positivistas, han surgido perspectivas más flexibles y comprensivas que buscan captar la complejidad de los fenómenos humanos y educativos. Denzin y Lincoln (2018) señalan que el paradigma interpretativo se consolida como una respuesta crítica al reduccionismo cuantitativo, al promover la comprensión profunda de las experiencias y significados que los sujetos atribuyen a su realidad. Esta visión asume que la investigación en ciencias sociales debe centrarse en el sentido que las personas construyen de su mundo, y no únicamente en la descripción de hechos observables.

La investigación interpretativa, como afirma Flick (2019), se sustenta en una epistemología constructivista, en la que el conocimiento no se descubre, sino que se construye mediante la interacción entre el sujeto y su entorno. Este proceso implica reconocer la multiplicidad de realidades posibles, configuradas a partir de las percepciones, creencias y valores de los individuos. En esta línea, Pérez (1994) advierte que la investigación de la realidad social ha de ser “una actividad sistemática y planificada, cuyo propósito consiste en proporcionar información para la toma de decisiones con vistas a mejorar o transformar la realidad” (p.15). Dicho de otro modo, investigar desde una perspectiva interpretativa no solo implica comprender, sino también transformar de manera reflexiva los contextos donde se inscribe el fenómeno estudiado.

El paradigma interpretativo, según Cohen et al., (2020), se centra en la comprensión del significado de las acciones humanas dentro de su propio contexto. No pretende establecer leyes universales, sino captar la riqueza de las experiencias individuales y colectivas. Desde esta mirada, el investigador se convierte en un mediador que interpreta los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias, considerando las particularidades culturales, emocionales y sociales que intervienen en la construcción del conocimiento.

En consonancia con ello, Schwandt (2000) sostiene que las personas elaboran esquemas interpretativos que otorgan sentido a sus experiencias, y que estos esquemas evolucionan conforme se enfrentan a nuevas vivencias. Por tanto, el conocimiento se concibe como un proceso dinámico, situado y contextualizado. De igual modo, Papert

(1980) complementa esta visión desde su enfoque construccionista, al plantear que el aprendizaje se produce cuando el sujeto “se involucra activamente con su entorno, construyendo cosas externas que puede reflexionar y compartir” (p.10). Así, el conocimiento no es una transmisión pasiva, sino una experiencia personal y socialmente mediada.

En tiempos recientes, Creswell y Poth (2023) reafirman que el paradigma interpretativo se caracteriza por “la búsqueda de significados múltiples, emergentes y contruidos en interacción con los participantes” (p.47), lo que lo convierte en una base idónea para investigaciones educativas centradas en comprender la subjetividad y las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los actores involucrados.

Desde este enfoque, la presente investigación propia de la metodología cualitativa, orientado a comprender las experiencias, significados y percepciones que configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como lo plantea Ricoy (2005), este paradigma permite interpretar y transformar la realidad educativa desde dentro, reconociendo que el conocimiento no es neutro ni objetivo, sino que se construye mediante la interacción entre los sujetos y los contextos donde se desarrollan.

En el caso particular del escenario educativo estudiado, el paradigma interpretativo posibilita acceder a las diversas voces que componen la comunidad escolar, analizando las creencias, emociones y vivencias de los docentes como parte esencial del proceso formativo. No se busca descubrir verdades absolutas, sino interpretar cómo se configuran los saberes dentro de las relaciones humanas y las prácticas cotidianas que estructuran la experiencia educativa.

Método fenomenológico

De acuerdo con Van Manen (2016), “hacer investigación fenomenológica es comprometerse con el mundo de la vida, buscando comprender los significados que subyacen a las experiencias humanas” (p.27). De este modo, la investigación se convierte en un ejercicio de sensibilidad, escucha e interpretación crítica de los sentidos que configuran el quehacer educativo.

Comprender la realidad educativa exige un posicionamiento metodológico que trascienda la simple observación objetiva, y que privilegie la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de quienes lo viven. Por ello, esta investigación adopta el método fenomenológico, el cual se orienta a explorar las experiencias subjetivas de los participantes tal como son vividas, descritas e interpretadas. Como sostienen Giorgi y Giorgi (2021), la fenomenología “pretende acceder a la estructura esencial de la experiencia, suspendiendo los juicios teóricos para dejar que los significados emerjan desde los propios actores” (p.14).

Desde su origen, la fenomenología iniciada por Husserl (1913), se fundamenta en la idea de que la esencia del conocimiento se encuentra en la experiencia vivida. Para el autor, “el mundo no se nos da como una cosa objetiva, sino como algo que se manifiesta en nuestra conciencia” (p.56). Esta postura supone la necesidad de una “epoché” o suspensión de los prejuicios del investigador, con el fin de acceder al fenómeno tal como se muestra en la conciencia del sujeto. Posteriormente, Heidegger (1927) amplía la fenomenología desde una perspectiva existencial, al afirmar que “comprender es siempre interpretar, porque somos seres arrojados al lenguaje y a la historia” (p.102). Así, la comprensión fenomenológica es inseparable de la hermenéutica, pues toda experiencia humana está mediada por el sentido y el contexto histórico del ser.

En esta línea, Gadamer (1960) profundiza la relación entre comprensión y lenguaje, señalando que la interpretación es un proceso dialógico donde confluyen las precomprensiones del investigador y las experiencias del participante. Por su parte, Merleau (1945) introduce una dimensión corporal a la fenomenología, al considerar que “el cuerpo es nuestro medio general para tener un mundo” (p.203), resaltando que la percepción sensorial es el punto de partida para toda comprensión de la realidad.

En el contexto educativo, la fenomenología ha adquirido un renovado valor como enfoque metodológico que busca comprender el sentido vivido de las prácticas pedagógicas. Van Manen (2014) denomina esta orientación como *fenomenología de la práctica*, entendida como “el estudio reflexivo de las experiencias vividas con el propósito de enriquecer la práctica pedagógica y el entendimiento del ser docente y estudiante” (p.41). De manera concordante, Smith et al., (2022) afirman que la fenomenología interpretativa permite “capturar cómo las personas hacen sentido de sus experiencias en

contextos específicos” (p.22), lo que la convierte en una vía idónea para explorar procesos formativos mediados por la tecnología y la interacción humana.

Procedimiento de análisis de la información

En coherencia con el paradigma interpretativo, el enfoque cualitativo y el método fenomenológico asumido en la presente investigación, el análisis de la información se desarrolló a partir de una ruta analítica rigurosa que integró los postulados de la fenomenología con los aportes del análisis cualitativo propuesto por Martínez (1998), particularmente en los procesos de categorización, estructuración y teorización, lo que permitió articular la comprensión fenomenológica con un procedimiento sistemático de análisis cualitativo.

Este proceso no se limitó a la organización de la información en función de los objetivos, sino que implicó una aproximación progresiva, sistemática e interpretativa, centrada en develar los significados emergentes de las experiencias vividas por los actores educativos.

Fase 1. Preparación del corpus

La investigadora asumió una actitud de apertura, dejando de lado presupuestos teóricos o personales, con el propósito de permitir que los significados emergieran directamente de las experiencias narradas (Husserl, 1913). Se realizó la transcripción literal de las entrevistas en profundidad, garantizando la fidelidad de los discursos y el anonimato de los participantes mediante la asignación de códigos identificadores. Posteriormente, se efectuó una lectura inicial de carácter holístico, orientada a lograr una comprensión global de las experiencias narradas.

Fase 2. Epojé o suspensión de juicios

La investigadora adoptó una actitud reflexiva, suspendiendo sus preconcepciones teóricas y experiencias previas, con el propósito de aproximarse al fenómeno desde la perspectiva de los participantes, permitiendo que los significados emergieran de manera auténtica desde sus relatos (Giorgi, 2021).

Fase 3. Reducción fenomenológica

Se busca identificar las estructuras esenciales del fenómeno, depurando los elementos accidentales para conservar aquello que define su naturaleza (Finlay, 2021). A partir de la lectura detallada del corpus, se identificaron unidades de significado mediante un proceso de análisis, destacando fragmentos relevantes que daban cuenta de las experiencias vividas. Estas unidades fueron codificadas inicialmente mediante expresiones cercanas al lenguaje de los participantes (códigos in vivo).

Este proceso trascendió la identificación inicial de unidades de significado, incorporando un ejercicio de variación imaginativa orientado a explorar las distintas posibilidades de sentido contenidas en las experiencias narradas. A través de este procedimiento, se examinaron los elementos constitutivos del fenómeno, distinguiendo aquellos aspectos esenciales de los circunstanciales.

En este sentido, la reducción fenomenológica no se limitó a un proceso técnico de codificación, sino que implicó una profundización interpretativa orientada a develar las estructuras invariantes de la experiencia docente frente a la mediación tecnológica. Como señala Moustakas (1994) “la variación imaginativa permite identificar los significados esenciales que configuran la experiencia” (p.99).

Fase 4. Categorización emergente

Los códigos obtenidos fueron agrupados en subcategorías, atendiendo a su similitud semántica y sentido experiencial. Posteriormente, estas subcategorías se integraron en categorías más amplias, configurando un sistema categorial emergente que permitió organizar y comprender la estructura del fenómeno.

La investigadora realizó una lectura reflexiva de las descripciones, integrando los significados individuales dentro de una comprensión global que diera cuenta del sentido compartido. Si bien el proceso de categorización permitió organizar los significados emergentes, el análisis no se redujo a una clasificación temática. Por el contrario, estas categorías fueron asumidas como vías de acceso a la comprensión de la experiencia vivida, priorizando la interpretación de los sentidos que los docentes atribuyen a su práctica pedagógica mediada por tecnologías.

Fase 5. Estructuración

En esta fase se establecieron relaciones entre las categorías, identificando conexiones de tipo condicionante, mediador y consecuente, lo que permitió reconocer patrones de sentido y construir una comprensión estructural de la experiencia. Asimismo, se determinó una categoría central que sintetiza el núcleo del fenómeno investigado.

Este proceso permitió avanzar hacia la construcción de descripciones estructurales del fenómeno, entendidas como la identificación de las condiciones que configuran la experiencia docente en su relación con la tecnología. De manera complementaria, se integraron descripciones textuales que recogen cómo es vivida dicha experiencia por los participantes, posibilitando así una comprensión más profunda de su significado.

Fase 6. Contrastación

Los hallazgos fueron contrastados con los referentes teóricos del estudio y con investigaciones recientes, estableciendo un diálogo interpretativo que permitió identificar convergencias, divergencias y aportes emergentes.

Fase 7. Teorización

Finalmente, a partir del proceso de análisis, se construyó una aproximación teórica que da cuenta de la integración didáctica de tecnologías educativas en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, configurando un constructo interpretativo sustentado en las experiencias de los participantes.

Rigor científico de la investigación

En correspondencia con los criterios establecidos para la investigación cualitativa, se garantizaron los principios de credibilidad, transferibilidad, confirmabilidad y consistencia. La credibilidad se aseguró mediante la triangulación de fuentes y la validación de los discursos de los participantes; la transferibilidad se favoreció a través de la descripción detallada del contexto; la confirmabilidad se garantizó mediante la trazabilidad del proceso analítico; y la consistencia se sustentó en la coherencia entre los procedimientos metodológicos y los resultados obtenidos.

Descripción del escenario

La investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Técnica Ambiental Soledad Medina, un establecimiento público de larga trayectoria ubicado en el Municipio de Chaparral, Tolima, Colombia. Esta elección se fundamenta en su prestigio, como una de las instituciones educativas más antiguas y con mayor número de estudiantes en el municipio. Según datos recogidos en el primer semestre de 2024, la población estudiantil alcanza los 2,247 alumnos.

La Institución fue fundada bajo el liderazgo de la señorita Carmenza Rocha Castilla y establecida por ordenanza de la Asamblea Departamental el 11 de junio de 1943, iniciando sus actividades el 1 de febrero de 1944. A lo largo de sus 71 años de historia, ha enfrentado períodos difíciles que incluyeron clausuras temporales, pero se ha mantenido como un referente educativo en la comunidad local. Es una institución mixta que opera con 21 sedes, distribuidas en 5 ubicaciones urbanas y 16 rurales de la siguiente manera:

Zona urbana

(a) Sede Principal (Básica Secundaria, Media Técnica y Educación por Ciclos); (b) Andrés Rocha (Preescolar y Básica Primaria); (c) Manuela Beltrán (Preescolar y Básica Primaria); (d) Nuestra Señora Del Rosario - Jornada mañana y tarde (Preescolar y Básica Primaria) y (e) Antonia Santos (Preescolar y Educación Básica con integración de estudiantes con necesidades educativas especiales).

Zona rural

Línea Diamante (Básica secundaria y Media Académica); (b) Las Tapias (Preescolar y Básica Primaria); (c) Hato Viejo (Preescolar y Básica Primaria); (d) Las Cruces (Preescolar y Básica Primaria); (e) Mulicú Las Delicias (Preescolar y Básica Primaria); (f) Copete Delicias (Preescolar y Básica Primaria); (g) Mulicú Las Palmas (Preescolar y Básica Primaria); (h) Mulicú Jardín (Preescolar y Básica Primaria); (i) El Guanábano (Preescolar y Básica Primaria); (j) La Cima (Preescolar y Básica Primaria); (k) Copete Monserrate (Preescolar y Básica Primaria); (l) Copete Oriente (Preescolar y Básica Primaria); (m) Violetas Totumo (Preescolar y Básica Primaria); (n) Brisas Carbonal (Preescolar y Básica Primaria); (o) El Agrado Mulicú (Preescolar y Básica Primaria) y (p) Carbonalito (Preescolar y Básica Primaria).

En estas sedes que se ofrecen los niveles de educación Preescolar, Educación Básica urbana y rural, Educación Básica con integración de estudiantes con necesidades educativas especiales, Media Técnica con especialidad en Educación Ambiental (en convenio con el SENA) en la zona urbana, Bachillerato Académico en la zona rural y Bachillerato de Adultos por ciclos de carácter académico en la jornada nocturna.

La sede principal de la institución abarca una extensión de 50,000 m² y se encuentra ubicada en el barrio Cuira, sobre la avenida de los estudiantes. Aunque su infraestructura física no es óptima, dispone de numerosas comodidades, como amplias zonas verdes, múltiples unidades sanitarias para estudiantes y docentes, dos cocinas, un coliseo, una biblioteca, dos salas de informática, dos cafeterías, laboratorios de física y química (aunque obsoletos), una cancha de fútbol, dos salas de profesores, un vivero, dos lombricultivos, un mariposario en construcción, un bosque nativo y varias oficinas para los directivos docentes y la orientadora escolar.

El horario de clases varía según el nivel y la jornada en la que los estudiantes están matriculados. Los niveles de preescolar y básica primaria tienen dos horarios de ingreso: los de la jornada de la mañana comienzan a las 07:00 a.m. y terminan a las 12:00 m.; mientras que los de la jornada de la tarde ingresan a las 12:30 p.m. y finalizan a las 05:30 p.m. En cuanto a los estudiantes de básica secundaria y media, tanto en la zona urbana como rural, ingresan a las 06:45 a.m. y salen a las 12:45 p.m., mientras que los de la Media Técnica terminan generalmente a las 04:30 p.m., tras iniciar a las 06:45 a.m. Además, reciben alimentación escolar financiada por el gobierno nacional a través del Plan de Alimentación Escolar (PAE). Por último, los estudiantes de bachillerato académico por ciclos tienen clases desde las 06:00 p.m. hasta las 10:00 p.m. todos los días.

La nómina de docentes de la institución cuenta con un total de 108 profesionales. En la sede principal, este equipo está compuesto por 45 docentes, incluidos los directivos. Además, la institución cuenta con personal de apoyo en diversas áreas y un equipo de vigilancia interno. En relación al área de inglés, hay asignados cuatro docentes cuya asignación académica mayor es en inglés (20 horas), y un docente del área de ciencias naturales con especialización en educación bilingüe que ha asumido nueve horas de enseñanza de inglés debido a necesidades del servicio.

El modelo pedagógico que orienta las prácticas educativas en esta institución es el Modelo Inter-Estructurante Humanista, una propuesta que reconoce al ser humano como el eje del proceso formativo y promueve una educación centrada en su desarrollo integral. Esta perspectiva concibe la formación no solo como un ejercicio intelectual, sino también como un proceso afectivo y práctico, en el que se estimulan de manera equilibrada la inteligencia cognitiva, afectiva y práxica, formando así ciudadanos críticos, conscientes de sus capacidades y comprometidos con el bienestar propio, colectivo y ambiental.

Este modelo fomenta el desarrollo de una conciencia ética y ecológica, al tiempo que impulsa la gestión de proyectos que contribuyan al desarrollo sostenible y a la mejora de la calidad de vida, con una visión de futuro para las próximas generaciones. En este sentido, no solo se busca formar estudiantes competentes, sino seres humanos capaces de relacionarse armónicamente consigo mismos, con los otros y con el entorno natural. Como lo destaca Beinstein (2012), este enfoque pedagógico “resalta la interacción entre el conocimiento y la experiencia, favoreciendo el aprendizaje mediante la cooperación, el diálogo y la valoración de la diversidad” (p.84), lo que lo convierte en un modelo coherente con las exigencias de una educación verdaderamente humanizadora.

Desde el año 2021, bajo el acompañamiento del rector Carlos Arturo Prieto Cárdenas, la intensidad horaria del área de inglés paso de una a dos horas en el nivel de básica primaria y de dos a tres horas en el nivel de básica secundaria y media técnica. Lo que ha traído como resultado un mejor desempeño de los estudiantes en las pruebas SABER cómo se evidencia en la tabla 1 (Sede 1), lo que le ha permitido a la institución sostenerse en el primer lugar del municipio y escalar a nivel departamental.

Tabla 1.*Niveles de desempeño*

Nivel de agregación	Niveles de desempeño				
	A-	A1	A2	B1	B+
Establecimiento educativo [EE]	41%	40%	18%	1%	0%
Sede 1	40% ▲	40% ●	19% ▼	2% ▼	0% ●
Sede 1 / Jornada 1	40% ▲	40% ●	19% ▼	2% ▼	0% ●
Sede 2	60% ▼	40% ●	0% ▲	0% ▲	0% ●
Sede 2 / Jornada 1	60% ▼	40% ●	0% ▲	0% ▲	0% ●
Colombia	42% ▼	31% ▲	16% ▲	9% ▼	3% ▼
ETC	56% ▼	31% ▲	9% ▲	3% ▼	1% ▼
Oficiales urbanos ETC	53% ▼	34% ▲	10% ▲	3% ▼	0% ●
Oficiales rurales ETC	68% ▼	26% ▲	5% ▲	1% ●	0% ●
Privados ETC	37% ▲	27% ▲	21% ▼	12% ▼	2% ▼
GC 1 ETC	74% ▼	22% ▲	4% ▲	0% ▲	0% ●
GC 2 ETC	57% ▼	32% ▲	8% ▲	2% ▼	0% ●
GC 3 ETC	24% ▲	29% ▲	26% ▼	17% ▼	4% ▼

Nota. tomado de reporte de resultados por aplicación del examen saber 11° para establecimientos educativos.

En el marco de los encuentros realizados por la red de docentes de inglés de la institución, se ha evidenciado una preocupación compartida en torno a las dificultades persistentes que enfrentan los estudiantes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés. Dichos procesos, frecuentemente percibidos como complejos y desmotivadores, se han visto aún más desafiados por los cambios sociales y educativos derivados de la pandemia por COVID-19.

Uno de los aspectos más relevantes identificados en estas reuniones es el uso intensivo que los estudiantes hacen de sus dispositivos móviles, generalmente desvinculado de propósitos educativos. Esta tendencia plantea una tensión importante en el entorno escolar, ya que dichos recursos tecnológicos para la mayoría de los docentes, lejos de potenciar el aprendizaje, se convierten en distractores permanentes dentro y fuera del aula. Frente a este panorama, surge la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que no solo reconozcan esta realidad, sino que también reorienten el uso

de las tecnologías móviles hacia fines didácticos, transformando estos dispositivos en herramientas pedagógicas eficaces. Se propone, por tanto, el establecimiento de medidas que se articulen con las dinámicas actuales del estudiantado, de manera que fortalezcan el proceso educativo, resignifiquen el rol de la tecnología en el aula y favorezcan un aprendizaje más significativo, activo y participativo.

Actores de la investigación

En toda investigación cualitativa, seleccionar a los informantes clave es un proceso que va más allá de cumplir un requisito metodológico, es una decisión ética y estratégica que define la profundidad, riqueza y pertinencia del conocimiento que se construirá. No se trata simplemente de elegir participantes, sino de reconocer voces que, desde su experiencia directa, pueden ofrecer una mirada auténtica y significativa sobre el fenómeno investigado.

En el caso de este estudio, se optó por una selección intencionada de informantes claves, representados por los docentes de inglés (Véase, tabla 2) de educación básica secundaria y media técnica. Los cinco (5) docentes son seleccionados por su trayectoria pedagógica, su compromiso con el trabajo académico y su experiencia en la incorporación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del idioma. La diversidad de perfiles aseguró una comprensión más amplia y plural del contexto investigado.

Tal como lo explican Creswell y Poth (2018), el proceso de selección debe garantizar la relevancia y el valor interpretativo de las experiencias aportadas por los participantes. Los autores afirman:

Los participantes deben ser seleccionados porque pueden aportar una comprensión profunda del fenómeno. Esto significa que los investigadores buscan individuos que hayan experimentado el fenómeno directamente y que sean capaces de articular esas experiencias de manera reflexiva y significativa. Es preferible contar con menos participantes, pero con una riqueza mayor en la información que pueden ofrecer (p.155).

Tabla 2.*Informantes claves*

Código informante clave	Sexo	Edad	Perfil formativo	Tiempo de experiencia	Dominio del idioma
DOC1	F	52	Licenciado en inglés con especialización en enseñanza en lengua extranjera: inglés	22 años	B1
DOC2	F	53	Profesional en negocios internacionales	13 años	B1
DOC3	M	68	Licenciado en lengua extranjera inglés con maestría en didáctica de la enseñanza del inglés	38 años	B2
DOC4	M	47	Licenciado en ciencias naturales con maestría en enseñanza del inglés	4 años	B1
DOC5	F	31	Licenciado en inglés con maestría en neuropsicología y educación y doctor en educación	10 años	C1

Nota. Información tomada de la institución educativa. Corrales, (2025).

Desde esta mirada, se entiende que no se buscan respuestas generales ni representaciones estadísticas, sino narrativas vivas que permitan comprender las dinámicas reales de la enseñanza del inglés mediada por tecnología educativa, dentro del contexto específico de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina. Esta elección, reflejada en la tabla 2 del presente capítulo, representa un compromiso con la rigurosidad, la escucha activa y la valoración de la experiencia de quienes viven cotidianamente el fenómeno de estudio.

Es importante precisar que, si bien en una fase inicial del diseño se contempló la participación de estudiantes como posibles informantes, durante el desarrollo del trabajo de campo se tomó la decisión metodológica de centrar el análisis exclusivamente en los docentes de inglés. Esta decisión respondió a la necesidad de profundizar en la experiencia pedagógica desde la perspectiva de quienes diseñan, implementan y reflexionan sobre el uso de tecnologías educativas en el aula. En consecuencia, el presente estudio se configura como una investigación focalizada en informantes clave los docentes, garantizando coherencia entre el diseño metodológico, la recolección de la información y el análisis de resultados.

Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

En el ámbito de la investigación educativa cualitativa, la elección cuidadosa de las técnicas e instrumentos para recabar información constituye un pilar metodológico esencial, ya que permite acceder a las voces de los actores involucrados y comprender en profundidad sus realidades y experiencias. Este proceso no se limita a la aplicación de herramientas, sino que implica una disposición ética y empática por parte del investigador, quien debe propiciar espacios de confianza, escucha activa y respeto por la diversidad de perspectivas.

Para este estudio, centrado en los procesos de enseñanza del inglés mediados por la integración de la tecnología educativa en contextos de educación básica secundaria y media técnica, se adoptó el método fenomenológico. Esta perspectiva permite explorar los significados atribuidos por los sujetos a sus vivencias cotidianas dentro del ámbito escolar. En palabras de Fuster (2019), este método “favorece una lectura comprensiva del mundo de vida de los sujetos y permite generar procesos de transformación en la práctica pedagógica” (p.112), consolidándose como una herramienta potente para llevar a cabo un análisis reflexivo y crítico de los fenómenos presentes en el sistema educativo actual.

Dentro de este marco, se opta por la entrevista como técnica principal, dada su capacidad para generar narrativas ricas, espontáneas y situadas. Este tipo de entrevista, en su modalidad semiestructurada, ofrece flexibilidad al entrevistador para adaptar el orden, forma y contenido de las preguntas según la fluidez de la conversación, lo que permite captar aspectos emergentes que podrían pasar desapercibidos en otro tipo de formatos. Tomando a Kvale y Brinkmann (2021) destacan que esta técnica “ofrece una estructura lo suficientemente abierta como para explorar temas emergentes, manteniendo al mismo tiempo un enfoque en los objetivos de la investigación” (p.87).

En la implementación del trabajo de campo, se contempla la grabación de las entrevistas individuales con los docentes seleccionados y las reuniones que competen al área de inglés. Las entrevistas individuales permitieron profundizar en las percepciones de los docentes desde la privacidad y la confianza, garantizando un espacio propicio para la expresión sin barreras. En paralelo, las reuniones de área brindaron un entorno colectivo

para dialogar con los docentes sobre las prácticas pedagógicas, los desafíos actuales y el papel de la tecnología en la enseñanza del idioma.

Adicional, se implementó la observación directa, la cual proporcionó información contextualizada y en tiempo real sobre el comportamiento de los informantes claves en su entorno. En el campo educativo, esta técnica permitió acceder a la complejidad de las interacciones que se producen en el aula, observando no solo lo que los participantes dicen, sino también lo que hacen, cómo lo hacen y en qué situaciones se desarrollan dichas acciones. A través de esta técnica, fue posible complementar la información obtenida en las entrevistas, contrastándola con lo que sucede efectivamente durante la práctica pedagógica.

Todos los aspectos que fueron observados por la investigadora se registraron en diario de campo para mantener la información recolectada. Esta técnica se fundamenta en los aportes teóricos de Angrosino (2020), quien resalta su relevancia dentro de los métodos cualitativos actuales. En palabras del autor;

La observación no debe entenderse simplemente como una técnica pasiva de recogida de datos, sino como una práctica deliberada y teóricamente informada que permite al investigador captar la complejidad de las conductas sociales y su significado en contextos particulares. Observar con atención y con una guía bien definida facilita la comprensión profunda de fenómenos culturales y educativos que, de otro modo, podrían pasar desapercibidos (p.98).

Las observaciones se realizaron en las aulas a las que pertenecen los informantes claves seleccionados de básica secundaria y media técnica durante las clases de inglés. Cada sesión de observación mantuvo una duración de 110 minutos, lo que permitió captar un ciclo completo de planeación, desarrollo y cierre de clase. El proceso se extendió durante un período de cuatro semanas por grado, con el fin de lograr una comprensión amplia y detallada de las dinámicas propias de cada nivel educativo.

Este enfoque busca no solo recolectar información empírica, sino también interpretar los significados que se construyeron en la interacción entre los sujetos y los recursos tecnológicos, enmarcados en un contexto educativo específico. De esta forma, se fortaleció la validez del estudio al triangular la información obtenida a través de múltiples

técnicas e instrumentos, lo que permitió arribar a conclusiones más rigurosas y representativas del objeto de estudio.

En el marco de esta investigación, se analizaron documentos tales como el PEI, los PICC, planes de aula, guías didácticas, informes de desempeño académico, proyectos transversales y actas de reuniones de la red pedagógica de inglés. La selección de estos materiales respondió a la pertinencia frente a la enseñanza del inglés y la mediación de la tecnología educativa en los niveles de básica secundaria y media técnica.

Los documentos fueron recopilados con el permiso y ayuda de los directivos de la I.E.T. Soledad Medina. Se analizaron de manera sistemática utilizando la matriz de análisis documental para identificar patrones y tendencias en el uso de la tecnología educativa en la enseñanza del inglés. Este análisis permitió contrastar y enriquecer los hallazgos obtenidos a través de las entrevistas y guías de observaciones.

La combinación de entrevistas profundas, observaciones y análisis de documentos permitió una triangulación de información que brindo validez y confiabilidad de los hallazgos, contribuyendo a la generación de una aproximación teórica sólida y fundamentada en la realidad educativa de los estudiantes de básica secundaria y media técnica de la I.E.T. Soledad Medina.

Procedimientos a seguir para la recolección de la información

El proceso de recolección de información en una investigación cualitativa basada en el enfoque fenomenológico exige una planificación cuidadosa, sensible al contexto y centrada en las experiencias de los participantes. En el marco de este estudio, se adopta el método fenomenológico, cuyo propósito es explorar en profundidad las vivencias y significados que los actores educativos atribuyen al uso de la tecnología en la enseñanza del inglés.

A partir del enfoque metodológico previamente establecido, se reconoce que el método fenomenológico se organiza en distintas etapas que orientan la investigación desde la identificación del problema hasta la comprensión e interpretación de los hallazgos. Según Martínez (1991), las fases principales del método fenomenológico son: (a) Fase Descriptiva;

(b) Fase Estructural y (c) Fase De Discusión. A continuación, se describen cada una de estas fases en el contexto de la presente investigación:

La primera fase del método fenomenológico implica la formulación clara y precisa del problema de investigación, a partir de las percepciones de los informantes clave como lo manifiesta Martínez (1998):

La descripción fenomenológica busca captar lo que los sujetos experimentan en su vida cotidiana, sin mediaciones ni interpretaciones ajenas. El investigador se aproxima con respeto, suspendiendo juicios previos, para dar lugar a un relato auténtico de las experiencias vividas. Se trata de dejar que los protagonistas hablen por sí mismos, con sus propias palabras, emociones y comprensiones, a fin de reconstruir con fidelidad el mundo en el que están inmersos" (p.67).

La primera fase del método fenomenológico, conocida como fase descriptiva, constituye el punto de partida para comprender la experiencia vivida de los sujetos en su propio contexto. En esta etapa, el propósito es alcanzar una descripción exhaustiva y objetiva del fenómeno investigado, que refleje fielmente las percepciones y vivencias de los docentes respecto al uso de la tecnología educativa en la enseñanza del inglés, capturando su mundo y situación de manera auténtica. Para ello, según Martínez, se desarrollan los siguientes pasos metodológicos: (a) selección del entorno de investigación; (b) selección de participantes; (c) selección de la técnica de investigación y (d) implementación de la técnica seleccionada.

Respecto al primer paso, la selección del entorno investigativo, es fundamental reconocer que todo proceso investigativo se desarrolla en un contexto determinado, el cual condiciona y a la vez posibilita el acceso a la información. Martínez señala que un entorno adecuado se caracteriza por su accesibilidad, entendida como la posibilidad real de obtener información efectiva mediante la interacción con los informantes clave.

Siguiendo esta línea de pensamiento, la expresión "entorno de la investigación" se refiere al contexto donde se desenvuelven los hechos estudiados. En este caso, la investigación se llevó a cabo en la sede principal de la I.E.T. Soledad Medina, en el municipio de Chaparral, Tolima. Antes de iniciar el trabajo de campo, se realizaron gestiones formales con los directivos docentes y administrativos de la institución, a quienes se les presentó un

oficio explicativo sobre los objetivos del estudio. Esta comunicación oficial permitió obtener los permisos necesarios, asegurando que cada actividad de recolección de datos se desarrollara con base en los principios éticos y con pleno respeto hacia los participantes.

En cuanto al segundo paso, la selección de participantes fue esencial para garantizar una representación significativa de las diversas voces de la institución. La intención fue capturar una variedad de experiencias que permitieran construir una visión amplia del fenómeno. Tal como señala Patton (2015), "la riqueza de un estudio cualitativo radica en la profundidad y diversidad de los puntos de vista recogidos" (p.264). Por ello, se optó por un muestreo intencional, que permitió incluir a los docentes de básica secundaria y media técnica con trayectorias distintas en el uso de tecnologías educativas. Los consentimientos informados fueron gestionados exclusivamente con los docentes participantes, garantizando los principios éticos de confidencialidad, voluntariedad y uso responsable de la información.

El tercer y cuarto paso explicados paralelamente, selección y aplicación de la técnica de investigación. Primero, se implementó la técnica de la entrevista en profundidad, elegida por su capacidad para propiciar una expresión libre y significativa de las vivencias y percepciones de los participantes. En este proceso, se aplicó el guion diseñado para docentes (Anexo 1) previamente definidos como informantes clave. Posteriormente, las grabaciones fueron transcritas de manera rigurosa, respetando fielmente las palabras y el contexto de cada intervención, con el fin de garantizar la autenticidad del análisis posterior.

En cuanto a la observación directa, se organizaron cuidadosamente las notas de campo obtenidas durante las sesiones de clases enfocadas en el idioma inglés. Este material permitió registrar de manera sistemática las categorías planteadas, contribuyendo así a visibilizar las condiciones reales en las que se desarrolla la enseñanza del inglés y la mediación de la tecnología educativa en el contexto institucional.

Adicionalmente, se sistematizaron las anotaciones obtenidas del análisis documental, tal como se describió en el apartado correspondiente. Este procedimiento complementó los hallazgos obtenidos mediante entrevistas y observaciones, proporcionando evidencia sobre la planificación pedagógica, los recursos tecnológicos

utilizados y los resultados académicos. En conjunto, esta triangulación metodológica permitió construir una visión integral, coherente y fundamentada del fenómeno investigado.

Profundización del proceso analítico e interpretación fenomenológica

El análisis de la información en la presente investigación se orientó desde el paradigma interpretativo y el método fenomenológico, considerando que el interés fundamental del estudio radica en comprender los significados que los docentes atribuyen a la integración didáctica de tecnologías educativas en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés. Este enfoque reconoce que la realidad educativa es construida intersubjetivamente y que su comprensión exige interpretar las experiencias vividas en sus contextos naturales.

Desde esta perspectiva, la fenomenología interpretativa busca comprender la experiencia humana desde el significado que los sujetos le otorgan. En este sentido, se reconoce que la fenomenología constituye una estrategia cualitativa orientada a explorar las experiencias vividas para develar los significados inherentes que los individuos atribuyen a los fenómenos (Hossain, 2024). Asimismo, se concibe como un enfoque que permite investigar los fenómenos educativos desde la experiencia vivida de los actores, lo cual la convierte en una metodología pertinente para comprender los sentidos y las intencionalidades presentes en las prácticas pedagógicas (Montes, 2024).

En coherencia con estos planteamientos, el proceso analítico se desarrolló mediante fases articuladas que favorecieron la comprensión profunda del fenómeno investigado:

Organización y preparación de la información

Inicialmente se realizó la transcripción textual de las entrevistas, procurando conservar la fidelidad discursiva, expresiones contextuales y matices comunicativos de los participantes. Paralelamente, los registros consignados en el diario de campo fueron sistematizados considerando descripciones situadas, reflexiones investigativas y observaciones relacionadas con las prácticas docentes mediadas por tecnologías educativas. Este proceso permitió la conformación del corpus de análisis, entendido como el conjunto

integrado de narrativas experienciales que reflejan la vivencia docente en el contexto educativo estudiado.

Lectura fenomenológica e inmersión interpretativa

Posteriormente, se efectuó una lectura profunda, reiterativa y reflexiva de los textos obtenidos, asumiendo una actitud fenomenológica orientada a comprender el significado de la experiencia docente. La fenomenología interpretativa reconoce que el investigador participa activamente en la interpretación, dado que el análisis implica comprender cómo las personas construyen sentido sobre lo que viven y experimentan (Willis y Harvey, 2025).

En esta fase se procuró mantener una postura reflexiva crítica, registrando memorandos analíticos que permitieran identificar intuiciones interpretativas iniciales sin perder la fidelidad al discurso de los participantes.

Identificación de unidades de significado

Seguidamente, se identificaron unidades de significado emergentes en los relatos docentes. Estas unidades corresponden a fragmentos discursivos que expresan percepciones, experiencias, valoraciones, tensiones y aprendizajes relacionados con: (a) La integración pedagógica de tecnologías educativas; (b) Las estrategias didácticas en la enseñanza del inglés; (c) Las competencias comunicativas desarrolladas; y (d) Las condiciones contextuales que influyen en la práctica docente.

Este procedimiento responde al carácter interpretativo del análisis fenomenológico, el cual se centra en comprender cómo los individuos elaboran sentido sobre sus experiencias en contextos específicos (Tavakol y Sandars, 2025).

Construcción de categorías temáticas

Posteriormente, las unidades de significado fueron agrupadas en categorías emergentes mediante un proceso inductivo e interpretativo. Esta categorización implicó comparaciones constantes entre entrevistas y registros del diario de campo, favoreciendo la triangulación de fuentes y la consolidación de interpretaciones consistentes. La fenomenología interpretativa se sustenta precisamente en la articulación entre fenomenología, hermenéutica e idiografía, lo que permite analizar las experiencias

individuales antes de formular comprensiones más amplias del fenómeno (Willis y Harvey, 2025).

En este marco, el análisis se orientó a la construcción de descripciones densas de la experiencia docente, integrando no solo lo que los participantes expresan, sino cómo significan, sienten y reflexionan sobre su práctica. Esta aproximación permitió transitar desde una lógica descriptiva hacia una comprensión fenomenológica, centrada en la vivencia subjetiva y en las tensiones que emergen en la interacción entre pedagogía y tecnología. En palabras de Van Manen (2016), “la fenomenología busca captar la esencia de la experiencia tal como es vivida” (p.40).

Síntesis interpretativa y construcción de constructos

Finalmente, se elaboró una síntesis interpretativa orientada a develar la esencia del fenómeno investigado, integrando: (a) Las descripciones textuales de la experiencia docente; (b) La interpretación contextual de dichas experiencias; y (c) La articulación con el marco teórico de la investigación. Esta síntesis permitió la construcción de constructos interpretativos sobre la relación entre tecnologías educativas y desarrollo de competencias comunicativas en inglés, fundamentados en la experiencia vivida del profesorado.

Criterios de rigor metodológico

Para garantizar la calidad científica del proceso analítico se consideraron criterios propios de la investigación cualitativa interpretativa: (a) Credibilidad: revisión constante del corpus y coherencia interpretativa; (b) Triangulación: contraste entre entrevistas y diario de campo; (c) Reflexividad investigativa: registro sistemático de decisiones analíticas; y (d) Coherencia epistemológica: correspondencia entre paradigma interpretativo, método fenomenológico e instrumentos utilizados.

Este proceso analítico permitió garantizar la coherencia entre el enfoque fenomenológico y la interpretación de los resultados, asegurando que las categorías y constructos emergieran de la experiencia vivida de los participantes y no de supuestos teóricos previos, fortaleciendo así la validez interpretativa del estudio.

SECCIÓN IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN FENOMENOLÓGICA DE LOS HALLAZGOS

El presente capítulo expone el análisis e interpretación de los hallazgos derivados del proceso investigativo, en coherencia con el objetivo general orientado a generar constructos teóricos sobre la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, a partir de la experiencia y concepción de los docentes de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina, ubicada en Chaparral.

Desde el paradigma interpretativo, la investigación se orienta a comprender los significados que los actores atribuyen a sus experiencias, reconociendo que la realidad pedagógica es construida socialmente y solo puede ser interpretada desde las vivencias de quienes participan en ella. En correspondencia, el enfoque fenomenológico permitió develar los sentidos pedagógicos que emergen de las prácticas docentes mediadas por tecnologías educativas.

El análisis se desarrolló siguiendo las fases del método fenomenológico: descriptiva, estructural y de teorización, lo cual permitió transitar desde las narrativas individuales hacia la construcción de categorías emergentes, relaciones significativas y la configuración de un constructo teórico. La información fue obtenida mediante entrevistas semiestructuradas y registros en diario de campo aplicados a cinco docentes del área de inglés, seleccionados intencionalmente por su experiencia en el uso de tecnologías educativas. La triangulación de estas fuentes permitió fortalecer la credibilidad interpretativa y lograr una comprensión integral del fenómeno estudiado.

Desde el paradigma interpretativo, la investigación educativa se orienta a comprender los significados contruidos por los sujetos en su interacción con la realidad. En este sentido, Creswell y Poth (2022) sostienen que este enfoque permite interpretar las experiencias humanas desde su complejidad contextual. En coherencia con ello, el método fenomenológico posibilita comprender la esencia de las experiencias vividas, ya que, como afirma Van Manen (2016), la fenomenología “busca describir el significado de la experiencia

tal como es vivida” (p.27). El análisis se desarrolló siguiendo las fases del método fenomenológico: descriptiva, estructural y de teorización, lo cual permitió transitar desde las experiencias narradas por los docentes hacia la construcción de categorías emergentes y la configuración de un constructo teórico.

Las entrevistas realizadas a los docentes participantes se presentan de manera íntegra en los anexos del estudio, con el propósito de garantizar transparencia metodológica y permitir al lector acceder directamente a las narrativas que fundamentan el análisis fenomenológico desarrollado en este capítulo.

Etapas de reflexividad y ejercicio epoché

En el desarrollo del proceso analítico, se asumió una postura reflexiva frente al rol de la investigadora como docente de inglés en la misma institución donde se llevó a cabo el estudio. Esta condición implicó reconocer la existencia de precomprensiones relacionadas con el uso de las tecnologías educativas, construidas a partir de la experiencia profesional, las dinámicas institucionales y las propias creencias pedagógicas.

En lugar de asumir una suspensión absoluta de dichas preconcepciones, se adoptó una actitud consciente de ellas, procurando no imponerlas sobre la interpretación de las experiencias de los participantes. Este ejercicio implicó un proceso constante de vigilancia epistemológica, mediante el cual se contrastaron las interpretaciones emergentes con los discursos de los docentes y los registros de observación, evitando anticipar conclusiones o forzar significados.

Desde esta perspectiva, la comprensión del fenómeno se construyó en un diálogo entre la experiencia de los participantes y la mirada interpretativa de la investigadora, en lo que Gadamer denomina una “fusión de horizontes”, donde las precomprensiones no se eliminan, sino que se hacen explícitas para enriquecer el proceso comprensivo. Este ejercicio de reflexividad permitió abordar el análisis fenomenológico reconociendo tanto las posibilidades como los riesgos de investigar en el propio contexto, favoreciendo una interpretación más consciente, situada y transparente del fenómeno estudiado.

Etapas de reducción fenomenológica

El proceso de reducción fenomenológica implicó un análisis detallado de las transcripciones de las entrevistas y los registros del diario de campo, a partir de una lectura reiterada orientada a identificar unidades de significado relevantes para la comprensión del fenómeno. Este ejercicio se desarrolló mediante un análisis de la información, en el cual se seleccionaron fragmentos que expresaban experiencias significativas relacionadas con la mediación tecnológica en la enseñanza del inglés.

Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de variación imaginativa, mediante el cual se exploraron distintas posibilidades de interpretación de dichas unidades de significado, con el propósito de distinguir aquellos elementos esenciales de los aspectos circunstanciales de la experiencia. Este procedimiento permitió avanzar desde la descripción inicial hacia la identificación de estructuras de sentido que configuran la vivencia docente. Con el fin de garantizar transparencia analítica, este proceso se ejemplifica en el anexo metodológico, donde se presenta el recorrido seguido desde la transcripción hasta la construcción de significados, evidenciando los criterios utilizados para la selección e interpretación de la información.

Etapas descriptiva: configuración de las experiencias docentes

En coherencia con el enfoque fenomenológico adoptado en la investigación, la presente etapa descriptiva se orienta a la exposición de las experiencias vividas por los docentes participantes, priorizando la voz de los informantes y la comprensión de los significados que emergen de sus narrativas. En este momento del análisis, se suspende deliberadamente la incorporación de referentes teóricos, con el propósito de permitir que la experiencia se manifieste en su propia densidad y complejidad.

Desde esta perspectiva, la descripción no se limita a la presentación de citas aisladas, sino que busca reconstruir el sentido de la vivencia docente, integrando sus percepciones, emociones, tensiones y formas de significar la relación con la tecnología educativa en el aula. Este ejercicio responde al principio fenomenológico de atender a la experiencia tal como es vivida, privilegiando una aproximación comprensiva que antecede a cualquier proceso de categorización o teorización.

Con el propósito de ofrecer mayor claridad metodológica sobre el proceso analítico desarrollado, a continuación, se presenta la ruta fenomenológica seguida para la comprensión e interpretación de las experiencias docentes.

Figura 2.

Análisis de investigación.



Nota. Proceso fenomenológico para el análisis de la información. Corrales, (2026).

Experiencia de docentes frente a la tecnología educativa y enseñanza de inglés

Experiencia docente 1 (DOC1). La experiencia de DOC1 frente al uso de la tecnología educativa se configura desde una postura de cautela pedagógica, en la que el recurso digital es reconocido como útil, pero no como elemento central del proceso de enseñanza. Al afirmar que “la tecnología no reemplaza al docente... sirve para reforzar contenidos”, la docente no solo expresa una idea funcional, sino que revela una comprensión profunda de su rol profesional, en la que la figura del docente continúa siendo el eje articulador del aprendizaje.

Esta afirmación, lejos de constituir una simple opinión, permite entrever una trayectoria pedagógica construida a lo largo de los años, en la que la experiencia ha consolidado formas específicas de enseñar y de comprender el acto educativo. En este contexto, la tecnología aparece como un recurso que se incorpora de manera prudente, en la medida en que no altere el equilibrio de la práctica pedagógica ni desplace el control del aula.

En su narrativa se percibe una relación ambivalente con las herramientas digitales. Por un lado, reconoce su utilidad para reforzar procesos como la comprensión auditiva y la motivación estudiantil; por otro, se mantiene una preocupación implícita por la posible desestructuración de la dinámica tradicional de enseñanza. Esta tensión sugiere que la experiencia de DOC1 está atravesada por un proceso de negociación constante entre la apertura a la innovación y la preservación de una identidad pedagógica consolidada.

Desde una perspectiva estructural, esta vivencia se encuentra condicionada por factores como la trayectoria profesional, la seguridad en el dominio de las herramientas tecnológicas y las exigencias institucionales asociadas a la innovación pedagógica. La docente no rechaza la tecnología, pero la integra desde un lugar de control y gradualidad, lo que configura una experiencia situada en la transición entre prácticas tradicionales y enfoques mediados por tecnologías educativas.

Tabla 3.

Entrevistas aplicadas

Textos originales de los informantes clave			
N°	Preguntas entrevista	Respuestas Informante 1 (DOC1)	Respuestas Informante 2 (DOC2)
1	¿Qué entiende usted por mediación pedagógica apoyada en tecnologías educativas dentro del área de inglés y cómo se configura esta en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera?	Bueno, yo entiendo la mediación pedagógica con tecnologías como ese apoyo que uno utiliza para facilitar el aprendizaje, ¿sí?, pero siempre teniendo claro que la tecnología no reemplaza al docente. En el área de inglés, pues, yo considero que sirve para reforzar contenidos, para mostrar videos, audios, presentaciones, y que los estudiantes escuchen otros acentos. En mi experiencia, la mediación se da cuando uno planea la clase pensando en que el recurso tecnológico ayude a que el estudiante comprenda mejor, por ejemplo, una estructura gramatical o un vocabulario. Aunque debo decir que al inicio uno lo ve más como un complemento, no como el centro del proceso, porque venimos de una formación más tradicional, entonces ahí uno va aprendiendo poco a poco.	Bueno, cuando uno habla de mediación pedagógica apoyada en tecnologías, yo lo entiendo como ese acompañamiento que se hace al estudiante usando ciertos recursos tecnológicos para facilitar el aprendizaje del inglés. En mi caso, la mediación no es que todo gire alrededor de la tecnología, sino que esta se convierta en una ayuda, en una herramienta que complementa la explicación del docente. En los procesos de enseñanza del inglés, se configura cuando uno planea la clase y piensa: “bueno, aquí un audio, aquí un video, aquí una actividad digital puede ayudar”. Sin embargo, considero que la mediación sigue estando principalmente en el docente, porque es quien orienta, explica y contextualiza el uso de esas herramientas.
2	Desde una perspectiva teórica, ¿qué función cumplen las tecnologías educativas en la formación lingüística en inglés y cuáles son los enfoques o fundamentos pedagógicos que sustentan su integración en los procesos educativos?	Desde lo teórico, yo diría que las tecnologías cumplen una función de apoyo, de refuerzo, incluso de motivación. Se habla mucho de que el estudiante aprende mejor cuando ve, escucha y práctica, y ahí la tecnología entra a jugar un papel importante. Yo no manejo tan profundamente las teorías nuevas, pero sí entiendo que hay enfoques como el constructivismo que dicen que el estudiante construye su aprendizaje, y las tecnologías permiten eso, siempre y cuando uno las use con sentido pedagógico. No es solo poner un video, sino saber para qué se pone y qué se espera que el estudiante haga con eso.	Desde una perspectiva teórica, yo considero que las tecnologías educativas cumplen una función motivadora y facilitadora del aprendizaje. Se habla mucho de teorías donde el estudiante es más activo, donde aprende haciendo, y las tecnologías permiten eso en cierta medida. No soy experta en teorías modernas, pero entiendo que enfoques como el aprendizaje significativo o el constructivismo respaldan el uso de estas herramientas, siempre y cuando se integren de manera consciente. En inglés, las TIC ayudan a que el estudiante tenga más contacto con el idioma, algo que antes era muy limitado.

3	¿Cuáles son los principios pedagógicos, didácticos o contextuales que orientan la selección y articulación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés?	En mi caso, yo selecciono las herramientas pensando mucho en el contexto, en los estudiantes que tengo, en si hay internet o no, porque eso es una realidad. También pienso en que la herramienta sea sencilla, que no complique más la clase. Uno como docente con muchos años de experiencia busca que la tecnología no se vuelva un problema, sino una ayuda. Entonces, el principio para mí es la funcionalidad, que realmente sirva para enseñar el tema que estoy trabajando y que los estudiantes puedan entenderla.	Para mí, los principios que orientan la selección de herramientas tienen que ver mucho con la realidad del contexto. Uno no puede escoger una plataforma muy sofisticada si no hay buena conectividad o si los estudiantes no saben manejarla. También considero importante que la herramienta sea clara, práctica y que no quite más tiempo del que aporta. A veces menos, es más, y una herramienta bien usada logra mejores resultados que muchas usadas sin un propósito claro.
4	¿Qué herramientas tecnológicas emplea en la enseñanza del inglés y con qué propósitos didácticos las integra en su práctica docente?	Yo uso principalmente el computador, el video beam, presentaciones en PowerPoint, algunos videos de YouTube y audios para listening. También uso Classroom cuando se puede, para dejar talleres o actividades. El propósito es reforzar lo visto en clase, que los estudiantes practiquen un poco más en casa. No uso tantas plataformas nuevas porque, la verdad, requieren tiempo para aprenderlas, y a veces uno no cuenta con ese tiempo.	Yo utilizo principalmente el computador, el video beam, presentaciones, audios para listening y algunos videos educativos, y a veces la plataforma de classroom. Creo que es lo que todos hacemos aquí en soledad, a excepción de la compañera más joven que hace mucha cosa con los chicos. Sin embargo, el propósito de todos independientemente de cómo lo hagamos, es apoyar el aprendizaje, reforzar vocabulario y estructuras gramaticales, y dar continuidad al trabajo fuera del aula cuando es posible.
5	¿Qué estrategias o actividades didácticas ha diseñado con apoyo tecnológico para la enseñanza del inglés y con qué intencionalidades pedagógicas las orienta?	He diseñado actividades como guías digitales en teams, sobre todo durante la pandemia, talleres en Classroom, escuchar diálogos y responder preguntas, repetir vocabulario con audios. La intención pedagógica siempre ha sido que el estudiante escuche más el idioma, porque eso es algo que antes no se tenía tanto. También busco que participen, aunque a algunos les cuesta cuando se sale de lo tradicional. Ahí uno va intentando, probando, a ver qué funciona mejor.	He diseñado actividades como talleres digitales, ejercicios de comprensión auditiva, lectura guiada con apoyo de videos y algunas evaluaciones en línea sencillas. La intención pedagógica es reforzar lo visto en clase y darle al estudiante la oportunidad de practicar de manera autónoma, aunque siempre con acompañamiento, porque no todos tienen la misma facilidad para trabajar solos con tecnología.
6	¿Podría describir una experiencia significativa de enseñanza del inglés mediada por	Recuerdo una experiencia con videos cortos en inglés donde los estudiantes tenían que identificar expresiones cotidianas. Fue significativa porque se motivaron bastante, pero también hubo	Una experiencia significativa fue trabajar canciones en inglés con apoyo de videos y letras digitales. Los estudiantes se mostraron más motivados y participativos. Sin embargo,

	tecnología, incluyendo las principales dificultades o limitaciones enfrentadas en su implementación?	dificultades, como el internet que se caía o el sonido que no funcionaba bien. Eso a veces desanima, pero uno aprende a tener un plan B. Aun así, los estudiantes recordaron mejor el vocabulario porque lo vieron en un contexto real y eso los marcó.	hubo dificultades con el acceso a internet y con el manejo del audio. A pesar de eso, se logró que los estudiantes comprendieran mejor el vocabulario y se interesaran más por la pronunciación.
7	¿Qué transformaciones ha experimentado su práctica docente al afrontar los desafíos tecnológicos del contexto educativo relacionados con la infraestructura, la conectividad o el manejo de plataformas digitales, y cómo estos han incidido en la motivación y participación comunicativa en las clases de inglés?	Mi práctica ha cambiado en el sentido de que ahora planeo pensando si puedo apoyar la clase con algún recurso tecnológico. Antes no era así. También he tenido que aprender a usar plataformas básicas, lo cual no ha sido fácil, pero se hace por los estudiantes. Eso ha ayudado a que algunos participen más, sobre todo los que son más visuales, aunque todavía hay limitaciones fuertes por la conectividad.	Mi práctica docente ha cambiado en el sentido de que ahora intento integrar más recursos tecnológicos que antes no utilizaba. Ha sido un proceso gradual, no fácil, porque implica aprender cosas nuevas. Esto ha incidido positivamente en la motivación de algunos estudiantes, aunque todavía hay quienes prefieren el método tradicional.
8	Desde su práctica docente, ¿de qué manera el uso de tecnologías educativas favorece el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés (escucha, habla, lectura y escritura)?	Las tecnologías favorecen sobre todo la escucha y la lectura, porque hay muchos recursos disponibles. El habla y la escritura requieren más acompañamiento, pero los videos y audios ayudan a que los estudiantes se familiaricen con el idioma. Yo he notado que cuando escuchan más inglés, se atreven un poco más a hablar, aunque sea con errores, y yo les digo, aunque sea machetien el inglés con spanglish, pero hagan el deber de hablar.	Las tecnologías favorecen principalmente la competencia de escucha y lectura. A través de audios y textos digitales, los estudiantes se exponen más al idioma. El habla y la escritura requieren un trabajo más guiado, pero la tecnología sirve como apoyo para iniciar esos procesos.

9	¿De qué manera una herramienta tecnológica puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas más allá de su uso técnico en el aula de inglés?	Una herramienta tecnológica puede favorecer las competencias cuando se usa con una intención clara. No es solo prender el computador, sino generar interacción, preguntas, reflexión. Por ejemplo, después de un video, hacer que el estudiante opine, escriba algo, relacione con su contexto. Ahí la tecnología deja de ser solo técnica y se vuelve pedagógica.	Una herramienta tecnológica favorece competencias cuando se usa con una intención pedagógica clara. No se trata solo de usarla, sino de generar reflexión, análisis y participación. Cuando el estudiante entiende para qué sirve, el aprendizaje es más significativo.
10	Desde su perspectiva, ¿qué transformaciones se han configurado en la dinámica pedagógica del aula cuando se integran tecnologías en relación con el desarrollo comunicativo en inglés?	La dinámica cambia porque el estudiante se siente más atraído, la clase no es tan monótona, y para ellos es muy cool. Sin embargo, también exige más control y organización. Cuando se logra, se ve más participación y más interés por comunicarse en inglés, aunque sea de manera básica.	La dinámica del aula se vuelve un poco más activa y participativa ¿cierto? Los estudiantes muestran más interés, aunque también se requiere mayor organización y control, porque a veces se me quieren volver locos y de paso también enloquecerme. Pero no es un secreto que la tecnología cambia el ritmo de la clase y exige una planificación más cuidadosa.
11	¿Cómo inciden los contextos institucionales, sociales o culturales para que las prácticas tecnológicas favorezcan o limiten el desarrollo de competencias comunicativas en inglés?	El contexto institucional influye mucho. Si no hay buena infraestructura, es difícil innovar. También el contexto social, porque muchos estudiantes no tienen internet en casa. Eso limita bastante, aunque uno trata de adaptarse y buscar alternativas.	El contexto institucional influye bastante, sobre todo porque somos un colegio público y a los profes nos toca trabajar con las uñas. La falta de recursos, conectividad y capacitación limita muchas iniciativas. También el contexto social de los estudiantes incide, porque no todos tienen acceso a tecnología en casa y algunos de nuestros estudiantes son de escasos recursos y vienen de zonas rurales.
12	Desde su experiencia, ¿qué orientaciones considera pertinentes para fortalecer la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés en contextos similares al suyo?	Pues la verdad considero que se necesita más capacitación docente, pero desde lo práctico, no tan teórico. También mejorar la infraestructura y entender que la tecnología debe ir de la mano con la pedagogía, no solo como moda. Poco a poco, pero con sentido.	Considero necesario fortalecer la capacitación docente, mejorar la infraestructura y promover un uso pedagógico real de las tecnologías, no solo instrumental. Todo debe estar alineado con los objetivos de aprendizaje del inglés.

Nota. Transcripción del guion de entrevista diseñado y aplicado a los informantes clave con sus respuestas textuales. Corrales, (2025).

Experiencia docente 2 (DOC2). La experiencia de DOC2 en relación con el uso de la tecnología educativa se presenta inicialmente como una práctica mediada por diversos recursos digitales, los cuales, según su propio relato, forman parte de su quehacer pedagógico habitual. La docente menciona el uso de presentaciones, audios, videos y plataformas educativas como herramientas que facilitan la enseñanza del idioma inglés, especialmente en el desarrollo de la comprensión auditiva y la motivación estudiantil.

No obstante, al contrastar esta narrativa con la observación de aula, emerge una discrepancia significativa entre el discurso declarado y la práctica situada. Durante la sesión observada, el uso de la tecnología fue prácticamente inexistente, limitándose a funciones operativas sin incidencia directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta situación no se asume como una inconsistencia, sino como un elemento revelador de la experiencia vivida.

La distancia entre lo que la docente expresa y lo que efectivamente ocurre en el aula permite comprender la existencia de una tensión entre distintas formas de significar su práctica pedagógica. Por un lado, se configura una representación de sí misma como docente que integra la tecnología; por otro, la práctica cotidiana evidencia limitaciones que impiden materializar dicha integración.

Lo anterior evidencia como la coexistencia de un ideal pedagógico asociado a las demandas contemporáneas de innovación, y una práctica situada condicionada por factores como el tiempo, la infraestructura, la seguridad en el manejo tecnológico y la dinámica del grupo. En este sentido, la experiencia de DOC2 no se define por la ausencia de tecnología, sino por la tensión entre intención y acción, lo cual constituye un elemento central para comprender la complejidad del fenómeno estudiado.

Tabla 4.

Entrevistas aplicadas informantes 3 y 4

Textos originales de los informantes clave			
N°	Preguntas entrevista	Respuestas Informante 3 (DOC3)	Respuestas Informante 4 (DOC4)
1	¿Qué entiende usted por mediación pedagógica apoyada en tecnologías educativas dentro del área de inglés y cómo se configura esta en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera?	Bueno... a ver... cuando se habla de mediación pedagógica apoyada en tecnologías, yo siento que hoy en día ese concepto se ha ampliado demasiado. Para mí, la mediación siempre ha estado en el docente, en la explicación clara, en la disciplina del aula y en la exigencia académica. Ahora, si hablamos de tecnología, yo considero que el computador y el video beam ya cumplen perfectamente esa función mediadora. Con eso uno proyecta ejemplos, audios, textos, y listo. No considero que sea necesario complicar más el proceso con tantas plataformas. ¿Sí me entiende? Porque al final, el estudiante aprende cuando hay rigor, no cuando hay tanta distracción tecnológica.	Pues... yo siento que la mediación pedagógica con tecnología es importante, pero también siento que a veces se sobrevalora. En teoría suena muy bonito, pero en la práctica cuesta. Para mí, la mediación se da cuando uno logra que el estudiante entienda, y eso no siempre depende de una plataforma. Yo uso el computador y el video beam, y con eso logro explicar bien los temas. No me siento todavía cómodo usando tantas herramientas digitales.
2	Desde una perspectiva teórica, ¿qué función cumplen las tecnologías educativas en la formación lingüística en inglés y cuáles son los enfoques o fundamentos pedagógicos que sustentan su integración en los procesos educativos?	Desde lo teórico, claro, uno escucha que las tecnologías son importantes, que el estudiante es el centro, que el aprendizaje es más activo... todo eso está muy bien en el papel. Pero en la práctica, uno ve que, si no hay control, si no hay exigencia, el estudiante se relaja demasiado. Yo vengo de una escuela donde se decía, y lo sigo creyendo, que <i>la letra con sangre entra</i> , no en el sentido literal, sino en el sentido del esfuerzo, de la disciplina. Entonces, la tecnología puede apoyar, sí, pero no puede reemplazar la exigencia académica ni bajar la guardia en el aula.	Desde lo teórico, claro, las tecnologías apoyan el aprendizaje, eso uno lo sabe. Pero una cosa es lo que dicen los documentos y otra lo que pasa en el aula. A mí me hablaron mucho de Classroom y Teams, pero cuando intenté usarlos, me enredé bastante. Me costó entender la lógica de las plataformas. Entonces, uno empieza a dudar, a preguntarse si realmente las necesita para enseñar bien.

3	¿Cuáles son los principios pedagógicos, didácticos o contextuales que orientan la selección y articulación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés?	Mis principios son claros: sencillez, control y efectividad. Yo no selecciono herramientas que no domino, porque eso genera desorden. Intenté usar Classroom y Teams, pero sinceramente me costó mucho. Me perdía, no encontraba las tareas, los estudiantes sabían más que uno, y eso no es cómodo. Entonces, opté por seguir trabajando con lo que sé manejar bien: computador, video beam, fotocopias. ¿Para qué complicarse más? Yo ya estoy viejo para ponerme a jugar con eso y pasar colores en el aula como si fuera novato.	Yo selecciono herramientas que pueda manejar con seguridad. Prefiero algo sencillo, que no me haga perder tiempo en la clase. Porque cuando uno no domina la herramienta, se nota, y el estudiante lo percibe. Eso genera inseguridad. Por eso sigo usando fotocopias, guías impresas, computador y video beam.
4	¿Qué herramientas tecnológicas emplea en la enseñanza del inglés y con qué propósitos didácticos las integra en su práctica docente?	Yo uso el computador para preparar mis clases, el video beam para proyectar textos, ejercicios, audios, y uso muchas fotocopias. La fotocopia sigue siendo una herramienta muy efectiva: el estudiante escribe, subraya, responde. No depende del internet ni de plataformas que fallan. Para mí, con esas herramientas es suficiente para enseñar inglés de manera seria.	Uso computador, video beam, audios, videos cortos. También muchas fotocopias. Intenté Classroom y Teams, pero la verdad se me dificultó bastante. Me perdía en las opciones, no sabía si los estudiantes habían entregado o no. Eso me generaba estrés, entonces decidí no seguir usándolas.
5	¿Qué estrategias o actividades didácticas ha diseñado con apoyo tecnológico para la enseñanza del inglés y con qué intencionalidades pedagógicas las orienta?	Mis estrategias se basan en ejercicios escritos, traducción, lectura guiada, repetición, análisis gramatical. Uso audios proyectados desde el computador y guías impresas. La intención pedagógica es que el estudiante trabaje, se esfuerce y no se distraiga. Yo considero que aprender un idioma requiere constancia y disciplina, no solo juegos y tecnología.	Diseño talleres impresos, haciendo uso de mucho material físico que he ido coleccionando durante mis años de trabajo, ejercicios escritos, actividades de lectura y escucha con apoyo del video beam. La intención es que el estudiante trabaje paso a paso. Me siento más seguro así. Tal vez no sea lo más moderno, pero funciona.
6	¿Podría describir una experiencia significativa de enseñanza del inglés mediada por tecnología, incluyendo las principales dificultades o limitaciones enfrentadas en su implementación?	Intenté una vez trabajar con Classroom porque era una exigencia institucional. La experiencia, siendo honesto, fue frustrante. No lograba subir bien las actividades, los estudiantes decían que no les aparecía, otros que sí. Perdimos mucho tiempo. Al final, volví a la fotocopia y al trabajo en clase. Ahí todo fluye mejor. ¿Será que uno está viejo para eso? Puede ser, pero también hay que ser realistas y eso	Mi experiencia con plataformas fue más bien negativa. Recuerdo una clase donde intenté usar Teams para hacer una llamada con estudiantes de otro país que están con una compañera que estudió conmigo y que vive en estados unidos y no pude compartir bien la pantalla. Perdimos tiempo y los estudiantes se dispersaron y desilusionaron porque querían tener contacto con gringos. Al final, volví al tablero y a la

		todos lo tenemos a la mano, es más fácil.	fotocopia. Ahí sentí alivio, sinceramente.
7	¿Qué transformaciones ha experimentado su práctica docente al afrontar los desafíos tecnológicos del contexto educativo relacionados con la infraestructura, la conectividad o el manejo de plataformas digitales, y cómo estos han incidido en la motivación y participación comunicativa en las clases de inglés?	Mi práctica ha cambiado poco en ese sentido. He incorporado más uso del video beam y audios digitales, eso sí. Reconozco que el contexto exige avanzar, adaptarse, pero no es fácil después de tantos años enseñando de una forma que ha dado resultados. A veces siento que se exige más tecnología, pero menos profundidad académica.	Soy consciente de que necesito avanzar, adaptarme, actualizarme. No lo niego. Pero me cuesta. A veces siento que no tuve la formación suficiente para manejar estas herramientas. Uno quiere hacerlo bien, pero el miedo a equivocarse está ahí. ¿Eso les pasa a muchos profes, ¿no? Ay espero no ser el único de mis compañeros diciendo estas cosas. A veces se siente uno muy neófito digital al lado de esos muchachos.
8	Desde su práctica docente, ¿de qué manera el uso de tecnologías educativas favorece el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés (escucha, habla, lectura y escritura)?	Las competencias comunicativas se desarrollan con práctica constante. El listening lo trabajo con audios, el reading con textos impresos, el writing con ejercicios escritos. El speaking se da en el aula, cara a cara. No considero que una plataforma digital sea indispensable para eso, esos mugres dispositivos lo único que hacen es distráelos.	Las competencias comunicativas se pueden trabajar sin tanta tecnología. Yo lo hago con ejercicios escritos, lectura, escucha guiada. El speaking se trabaja en clase, con role-plays y simulaciones.
9	¿De qué manera una herramienta tecnológica puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas más allá de su uso técnico en el aula de inglés?	Una herramienta tecnológica solo sirve si no le quita autoridad al docente. Cuando el estudiante siente que todo es juego, pierde el respeto por el proceso. Yo creo que no hay que bajar la guardia. ¿Usted no cree que a veces se exagera con tanta tecnología?	Una herramienta no garantiza aprendizaje. Si el docente no se siente seguro, la herramienta se vuelve un obstáculo. Yo creo que primero uno debe dominar lo básico antes de avanzar a cosas más complejas.
10	Desde su perspectiva, ¿qué transformaciones se han configurado en la dinámica	La dinámica cambia, sí, pero no siempre para bien. Se vuelve más dispersa. Yo prefiero un aula ordenada, donde el estudiante sepa que viene a aprender, no a jugar con	Cuando intento usar tecnología que no manejo bien, la clase se desordena y me da pena con los muchachos que son los que terminan manejando todo. En

	pedagógica del aula cuando se integran tecnologías en relación con el desarrollo comunicativo en inglés?	el celular o la plataforma, que ellos sepan que no tienen por qué pagarle a otra persona para que les hagan o hacer ahí a las patadas las cosas.	cambio, con métodos más tradicionales, la dinámica es más controlada. Eso me da tranquilidad y siento que puedo tenerlos bajo control ¿si me entiende?
11	¿Cómo inciden los contextos institucionales, sociales o culturales para que las prácticas tecnológicas favorezcan o limiten el desarrollo de competencias comunicativas en inglés?	El contexto institucional presiona mucho el uso de tecnología, pero no siempre ofrece la capacitación real. El contexto cultural también influye: los estudiantes quieren todo fácil, rápido, y aprender un idioma no es así.	El contexto institucional exige el uso de tecnología, pero no siempre acompaña el proceso. El contexto social también influye, porque muchos estudiantes no tienen acceso constante a internet y cuando lo tienen, acá es chaparral la conectividad es perversamente inestable.
12	Desde su experiencia, ¿qué orientaciones considera pertinentes para fortalecer la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés en contextos similares al suyo?	Yo diría que la integración debe ser gradual, respetando la experiencia docente. No se puede imponer la tecnología sin acompañamiento real, que a veces es lo que quiere hacer el rector y la SEDTOLIMA. Y siempre, sin perder el rigor académico.	Yo recomendaría más acompañamiento, menos presión y más formación práctica. Quiero avanzar, sí, pero a mi ritmo. No es resistencia total, es dificultad real y Carlos (el rector) a veces no logra entender. Para él es fácil mandar desde el escritorio, pero cuando se viene uno a la práctica y al campo es donde se da cuenta que esa no es la mama del chivo (así no son las cosas).

Nota. Transcripción del guion de entrevista diseñado y aplicado a los informantes clave con sus respuestas textuales. Corrales, (2025).

Experiencia docente 3 (DOC3). La experiencia de DOC3 frente a la integración de la tecnología educativa en la enseñanza del inglés se configura desde una postura de resistencia fundamentada en una concepción tradicional del proceso pedagógico. En su discurso, la mediación educativa se sitúa de manera clara en la figura del docente, entendida como la capacidad de explicar, exigir y mantener la disciplina dentro del aula. La tecnología, en este marco, no se percibe como un elemento transformador, sino como un recurso accesorio que puede cumplir funciones básicas sin alterar la estructura de la enseñanza.

Al referirse al uso de herramientas digitales, el docente reconoce únicamente aquellas que puede controlar y dominar, como el computador o el video beam, los cuales utiliza para proyectar contenidos, audios o ejercicios. Sin embargo, expresa de manera explícita su rechazo a la incorporación de plataformas digitales más complejas, asociándolas con desorden, pérdida de control y dificultades operativas. Esta percepción no se limita a una opinión técnica, sino que refleja una vivencia marcada por la incomodidad y la desestabilización de su rol tradicional.

En su narrativa emergen elementos que evidencian una relación tensa con la tecnología. El hecho de que los estudiantes puedan manejar con mayor facilidad ciertas herramientas digitales genera una sensación de desplazamiento que afecta su seguridad pedagógica. Esta situación se manifiesta en expresiones donde el docente reconoce sentirse superado por las dinámicas tecnológicas contemporáneas, lo cual lo lleva a reafirmar su preferencia por estrategias tradicionales como la repetición, la traducción y el trabajo escrito.

Desde su experiencia, el aprendizaje del idioma inglés se vincula directamente con la disciplina, el esfuerzo y la constancia, aspectos que considera pueden verse debilitados por el uso excesivo de herramientas tecnológicas. En este sentido, la tecnología no solo es percibida como innecesaria, sino potencialmente contraproducente, al asociarse con distracción y superficialidad en el aprendizaje.

Desde una perspectiva estructural, esta experiencia se encuentra profundamente condicionada por la trayectoria profesional del docente, construida en un contexto donde la

autoridad pedagógica, el control del aula y la transmisión del conocimiento han sido los pilares fundamentales de la enseñanza. A ello se suma una limitada apropiación de competencias digitales, así como experiencias previas frustrantes en el uso de plataformas educativas, lo que refuerza su decisión de mantenerse en prácticas que le resultan seguras y efectivas. En consecuencia, la vivencia de DOC3 no puede entenderse como un rechazo absoluto a la tecnología, sino como una forma de preservar una identidad pedagógica consolidada frente a un entorno educativo que exige transformaciones para las cuales no se siente plenamente preparado.

Experiencia docente 4 (DOC4). Los hallazgos encontrados de DOC4 frente al uso de la tecnología educativa se caracteriza por una tensión constante entre el reconocimiento de su importancia y la dificultad para integrarla de manera efectiva en la práctica pedagógica. A diferencia de una postura abiertamente resistente, en su discurso se evidencia una disposición al cambio, acompañada de una sensación persistente de inseguridad en el manejo de herramientas digitales.

El docente reconoce que la tecnología puede contribuir al proceso de enseñanza del inglés, pero al mismo tiempo expresa que su implementación en el aula no resulta sencilla. Las experiencias previas con plataformas digitales han estado marcadas por dificultades técnicas, confusión en su uso y situaciones que generan incomodidad frente a los estudiantes. Esta vivencia se traduce en una percepción de vulnerabilidad, donde el error no solo afecta el desarrollo de la clase, sino también su imagen como docente.

En su práctica cotidiana, opta por el uso de herramientas que le ofrecen mayor control y seguridad, como el computador, el video beam y materiales impresos. Estas decisiones no responden únicamente a una preferencia metodológica, sino a la necesidad de mantener un ambiente de enseñanza estructurado, donde pueda desenvolverse con confianza. La tecnología, en este caso, es utilizada de manera limitada y funcional, evitando escenarios que impliquen incertidumbre o improvisación.

A lo largo de su narrativa, se hace evidente una autopercepción de insuficiencia en la formación digital, lo cual influye directamente en su disposición para innovar. El docente no niega la necesidad de actualizarse, pero reconoce que el proceso de adaptación implica un

esfuerzo que no siempre se ve acompañado por las condiciones institucionales necesarias. Esta situación genera una experiencia ambivalente, donde el deseo de avanzar coexiste con el temor a no lograrlo adecuadamente.

Desde una perspectiva estructural, esta vivencia está mediada por factores como la formación inicial recibida, las oportunidades de capacitación, la presión institucional por incorporar tecnologías y las condiciones reales del contexto educativo. La falta de acompañamiento efectivo y las dificultades de conectividad refuerzan la decisión de mantenerse en prácticas pedagógicas que, aunque tradicionales, garantizan el desarrollo de la clase sin contratiempos. En este sentido, la experiencia de DOC4 no se configura como una resistencia al cambio, sino como un proceso de transición incompleta, en el que la integración de la tecnología se ve limitada por condiciones personales y contextuales que influyen en la manera en que el docente vive, interpreta y ejecuta su práctica pedagógica.

Tabla 5.

Entrevista aplicada informante 5

Textos originales de los informantes clave		
N°	Preguntas entrevista	Respuestas Informante 5 (DOC5)
1	¿Qué entiende usted por mediación pedagógica apoyada en tecnologías educativas dentro del área de inglés y cómo se configura esta en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera?	Para mí, la mediación pedagógica con tecnologías es el puente entre el contenido y la experiencia del estudiante. O sea, no se trata solo de usar una herramienta digital por usarla, sino de pensar cómo esa herramienta facilita que el estudiante interactúe con el idioma de forma más natural y significativa. En inglés, la mediación se da cuando la tecnología permite que el estudiante escuche, hable, lea y escriba en contextos reales o simulados. Yo lo veo muy ligado al aprendizaje activo, donde el estudiante deja de ser solo receptor y pasa a ser protagonista.
2	Desde una perspectiva teórica, ¿qué función cumplen las tecnologías educativas en la formación lingüística en inglés y cuáles son los enfoques o fundamentos pedagógicos que sustentan su integración en los procesos educativos?	Desde lo teórico, las tecnologías cumplen una función mediadora del aprendizaje, muy relacionada con enfoques como el constructivismo, el conectivismo y el aprendizaje significativo. Las TIC permiten que el estudiante construya conocimiento, conecte saberes previos y aprenda haciendo. En la formación lingüística, facilitan la exposición constante al idioma, algo clave para desarrollar competencias comunicativas reales.

3	¿Cuáles son los principios pedagógicos, didácticos o contextuales que orientan la selección y articulación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés?	Yo selecciono herramientas pensando en la didáctica, la motivación y la accesibilidad. Me pregunto: ¿esta herramienta permite interacción?, ¿genera participación?, ¿se adapta al nivel del estudiante? También considero el contexto, la conectividad y el objetivo de la clase. No todas las herramientas sirven para todo, entonces la clave está en saber articularlas con la intención pedagógica.
4	¿Qué herramientas tecnológicas emplea en la enseñanza del inglés y con qué propósitos didácticos las integra en su práctica docente?	Uso Kahoot, Quizizz, actividades con códigos QR, Bouncy Balls, juegos interactivos, videos cortos, plataformas como English Central y Classroom. Cada herramienta tiene un propósito: evaluar de forma lúdica, reforzar vocabulario, practicar listening, promover la oralidad o fomentar el trabajo colaborativo.
5	¿Qué estrategias o actividades didácticas ha diseñado con apoyo tecnológico para la enseñanza del inglés y con qué intencionalidades pedagógicas las orienta?	He diseñado retos comunicativos, estaciones de aprendizaje y juegos de búsqueda del tesoro con códigos QR, juegos de roles apoyados en videos, quizzes gamificados y actividades donde los estudiantes crean contenido. La intencionalidad es que aprendan inglés casi sin darse cuenta, jugando, compitiendo sanamente y usando el idioma como medio de comunicación, no solo como contenido.
6	¿Podría describir una experiencia significativa de enseñanza del inglés mediada por tecnología, incluyendo las principales dificultades o limitaciones enfrentadas en su implementación?	Una experiencia muy significativa fue un proyecto donde los estudiantes crearon videos cortos en inglés para tik tok, por supuesto teniendo el consentimiento de sus padres usando sus celulares. Al inicio hubo miedo y dificultades técnicas, pero al final se apropiaron del proceso. La mayor dificultad fue la conectividad, pero se resolvió trabajando por equipos. El impacto en la confianza para hablar en inglés fue enorme, pero se sintieron felices y creídos compartiendo cosas en su tik tok en inglés
7	¿Qué transformaciones ha experimentado su práctica docente al afrontar los desafíos tecnológicos del contexto educativo relacionados con la infraestructura, la conectividad o el manejo de plataformas digitales, y cómo estos han incidido en la motivación y participación comunicativa en las clases de inglés?	Mi práctica se ha transformado totalmente. Ahora planeo pensando en experiencias, no solo en contenidos. La tecnología me ha permitido diversificar estrategias y responder mejor a distintos estilos de aprendizaje. He notado mayor motivación y participación, incluso en estudiantes que antes no hablaban nada en inglés. Ahora al menos hacen el deber, y le han perdido mucho el miedo, se lanzan al ruedo sin problema.
8	Desde su práctica docente, ¿de qué manera el uso de tecnologías educativas favorece el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés (escucha, habla, lectura y escritura)?	Las tecnologías favorecen todas las competencias. El listening con videos y audios reales, el speaking con juegos, podcast y grabaciones, el reading con textos interactivos y el writing con producciones digitales. Todo se integra de forma más natural y contextualizada, además, que me parece super ventajoso tomar las herramientas que son cómodas para ellos.

9	¿De qué manera una herramienta tecnológica puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas más allá de su uso técnico en el aula de inglés?	Una herramienta favorece competencias cuando se usa para generar reflexión, interacción y sentido. No es el Kahoot en sí, sino cómo se usa: para discutir respuestas, justificar ideas, equivocarse sin miedo. Ahí se da el verdadero aprendizaje. Además, la sana competencia y los puntos positivos que ganan los motivan a poner atención y sacarle provecho al juego. A veces pongo ejercicios similares y solo cambio los nombres o los lugares, y me da gusto escucharlos repetir las explicaciones concretas que en algún momento les brinde a través del juego. Mira que cuando eso sucede, yo siento que sopla el viento de la rosa de Guadalupe por mi rostro jajaja.
10	Desde su perspectiva, ¿qué transformaciones se han configurado en la dinámica pedagógica del aula cuando se integran tecnologías en relación con el desarrollo comunicativo en inglés?	La dinámica se vuelve más horizontal, más participativa. El docente deja de ser el centro y el estudiante asume un rol activo, y es cierto más allá de lo que la teoría dice. El aula se transforma en un espacio de comunicación real en inglés.
11	¿Cómo inciden los contextos institucionales, sociales o culturales para que las prácticas tecnológicas favorezcan o limiten el desarrollo de competencias comunicativas en inglés?	El contexto puede ser un reto o una oportunidad. Cuando la institución apoya, todo fluye mejor. Cuando no, uno busca alternativas. La cultura digital de los estudiantes ayuda mucho, porque ellos ya vienen con habilidades tecnológicas.
12	Desde su experiencia, ¿qué orientaciones considera pertinentes para fortalecer la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés en contextos similares al suyo?	Es clave formar a los docentes desde la práctica, promover comunidades de aprendizaje, mejorar infraestructura y entender que la tecnología no es el fin, sino el medio para desarrollar competencias comunicativas reales en inglés, a veces somos muy reacios al cambio, pero los estudiantes evolucionan y nosotros no podemos quedarnos atrás.

Nota. Transcripción del guion de entrevista diseñado y aplicado a los informantes clave con sus respuestas textuales. Corrales, (2025).

Experiencia docente 5 (DOC5). Las vivencias encontradas de DOC5 frente a la integración de la tecnología educativa en la enseñanza del inglés se configura desde una comprensión activa, dinámica y profundamente articulada entre pedagogía y mediación digital. A diferencia de otras posturas más cautelosas o resistentes, en su narrativa la tecnología no aparece como un recurso complementario, sino como un elemento central que posibilita la construcción de experiencias de aprendizaje significativas.

Al referirse a la mediación pedagógica, la docente la concibe como un puente entre el contenido y la experiencia del estudiante, lo que implica una transformación en la manera de entender la enseñanza del idioma. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de centrarse en la transmisión de contenidos para orientarse hacia la interacción, la participación y el uso contextualizado del inglés. La tecnología, en este caso, no se limita a facilitar procesos, sino que redefine la relación del estudiante con el conocimiento.

En su práctica pedagógica, se evidencia una intencionalidad clara en la selección y uso de herramientas digitales, orientada a promover la motivación, la participación activa y el desarrollo de competencias comunicativas. Las actividades diseñadas como: retos, juegos interactivos, producción de contenidos y dinámicas colaborativas, permiten que el estudiante se involucre en el aprendizaje de manera natural, integrando el idioma en experiencias cercanas a su realidad.

Un elemento significativo en su experiencia es la manera en que asume los desafíos tecnológicos no como obstáculos, sino como oportunidades de aprendizaje. Las dificultades asociadas a la conectividad o al manejo de herramientas digitales no detienen su práctica, sino que son integradas dentro del proceso pedagógico, promoviendo soluciones colectivas y fortaleciendo el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

En su narrativa se percibe una transformación en la concepción del rol docente, que pasa de ser transmisor de contenidos a facilitador de experiencias de aprendizaje. Esta transición se refleja en una dinámica de aula más participativa, donde el estudiante asume un papel activo y el idioma se utiliza como medio de comunicación en contextos reales o simulados. Desde una perspectiva estructural, esta experiencia se encuentra mediada por una alta apropiación de competencias digitales, una actitud favorable hacia la innovación y

una disposición constante al aprendizaje. A ello se suma una lectura contextual que reconoce las características de los estudiantes y aprovecha su familiaridad con la tecnología como un recurso pedagógico.

Desde esta mirada, la vivencia de DOC5 no solo evidencia una integración tecnológica avanzada, sino una reconfiguración del sentido de la enseñanza del inglés, en la que la tecnología actúa como mediadora de experiencias comunicativas auténticas, favoreciendo la construcción de un aprendizaje más significativo, contextualizado y participativo.

Hallazgo revelador entre discurso y práctica. En el proceso de análisis emergió un hallazgo particularmente significativo al contrastar el discurso de uno de los docentes con la práctica observada en el aula. Mientras que en la entrevista se describe una integración frecuente de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés, el registro de observación evidencia una presencia mínima de dichas mediaciones durante la clase.

Esta divergencia no se interpreta como una inconsistencia, sino como una expresión de la complejidad de la experiencia docente. En términos fenomenológicos, permite comprender la distancia que puede existir entre la representación que el docente construye sobre su práctica y las condiciones reales en las que esta se desarrolla.

La situación evidencia una tensión entre un “yo pedagógico ideal”, asociado a las expectativas institucionales y a los discursos contemporáneos sobre innovación, y un “yo pedagógico situado”, condicionado por factores como la seguridad en el manejo tecnológico, las dinámicas del aula y las condiciones contextuales. Esta tensión no debilita el análisis, sino que lo enriquece, al revelar que la integración tecnológica no es un proceso lineal, sino una experiencia atravesada por contradicciones, ajustes y resignificaciones constantes.

Etapas estructurales: configuración de categorías y relaciones

En una primera fase se realizó la transcripción literal de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a cinco docentes del área de inglés de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina. Este proceso buscó preservar la riqueza discursiva, expresiones contextuales, matices lingüísticos y significados implícitos en las narrativas docentes.

Paralelamente, se sistematizaron los registros del diario de campo elaborados durante las observaciones de aula, los cuales permitieron complementar las entrevistas con descripciones situadas de las prácticas pedagógicas mediadas por tecnologías educativas. La articulación entre entrevistas y observaciones favorece una comprensión holística del fenómeno educativo, fortaleciendo la credibilidad interpretativa del estudio (Denzin y Lincoln, 2018).

El proceso de categorización se desarrolló a partir de la identificación de unidades de significado derivadas del análisis fenomenológico, las cuales fueron agrupadas progresivamente en categorías que permiten comprender la estructura del fenómeno estudiado. Por ello, estas categorías no fueron definidas a priori, sino que emergieron del diálogo entre las experiencias docentes, los registros de observación y el análisis documental, lo que permitió configurar núcleos de sentido en torno a la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés.

En este proceso se identificaron cuatro categorías centrales: (a) concepciones pedagógicas sobre el uso de tecnologías; (b) prácticas didácticas mediadas por herramientas digitales; (c) desarrollo de competencias comunicativas en inglés y (d) condiciones contextuales que influyen en la integración tecnológica. Por lo tanto, estas categorías se comprenden como dimensiones interrelacionadas del fenómeno, en la medida en que las concepciones orientan las prácticas, estas inciden en el desarrollo de competencias y, a su vez, se encuentran condicionadas por el contexto institucional y social. En este sentido, la categorización no fragmenta la experiencia, sino que permite comprenderla en su complejidad estructural.

Como señalan Creswell y Poth (2022), “las categorías emergen a partir del análisis inductivo de la información y permiten organizar los significados en patrones interpretativos” (p. 198), lo cual se corresponde con el enfoque fenomenológico adoptado en el estudio.

Estructuración fenomenológica de las categorías emergentes

La estructuración fenomenológica permitió comprender que las categorías emergentes no funcionan de manera aislada, sino como dimensiones interdependientes que

configuran la experiencia docente frente a la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés. Desde esta perspectiva, las concepciones pedagógicas constituyen el núcleo interpretativo que orienta la manera en que los docentes seleccionan, utilizan y resignifican las herramientas tecnológicas dentro de su práctica educativa. En relación con ello, las prácticas didácticas mediadas por herramientas digitales representan la expresión concreta de dichas concepciones en el aula, evidenciando diferencias entre usos instrumentales, funcionales y experiencias de mediación más activas. A su vez, el desarrollo de competencias comunicativas en inglés emerge como horizonte formativo de la práctica pedagógica, permitiendo reconocer que la tecnología adquiere sentido cuando favorece procesos de interacción, comprensión y producción lingüística contextualizada.

De manera transversal, las condiciones contextuales atraviesan toda la experiencia docente, debido a que aspectos como la conectividad, la infraestructura institucional, la formación digital y las dinámicas socioculturales influyen directamente en las posibilidades reales de integración tecnológica. Por consiguiente, la esencia del fenómeno estudiado no se encuentra únicamente en la presencia de herramientas digitales, sino en la relación dinámica entre concepción pedagógica, mediación didáctica, competencias comunicativas y contexto educativo.

En este sentido, la estructura fenomenológica del fenómeno permitió comprender que la integración tecnológica en la enseñanza del inglés constituye una experiencia situada, diversa y no lineal, mediada por trayectorias profesionales, niveles diferenciados de apropiación pedagógica y formas particulares de comprender el rol docente dentro de los procesos de innovación educativa.

Abordaje de la entrevista

Con el propósito de garantizar rigurosidad metodológica y coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico, se presenta a continuación la sistematización organizada de las entrevistas aplicadas a cinco docentes del área de inglés de la Institución Educativa Técnica Soledad Medina. La organización se realiza por informante y por núcleos temáticos derivados de las preguntas orientadoras de la entrevista, lo cual permitirá posteriormente articular los hallazgos con los objetivos específicos de la investigación.

Matriz categorial comparativa

A través de la siguiente matriz se logró visualizar las convergencias y divergencias de las respuestas obtenidas en las entrevistas, a su vez permitió la identificación de patrones experienciales para la facilitación de la construcción de las categorías emergentes que permitieran fundamentar los constructos teóricos del objetivo 4 de la investigación.

Tabla 6.

Integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés

Categoría de análisis	DOC1	DOC2	DOC3	DOC4	DOC5
Concepción de mediación pedagógica	Tecnología como apoyo complementario; no reemplaza al docente.	Herramienta que complementa la explicación; mediación centrada en el docente.	Mediación centrada en disciplina y rigor; tecnología mínima necesaria.	Tecnología importante pero no determinante; inseguridad en su uso.	Tecnología como puente entre contenido y experiencia; mediación activa.
Fundamento pedagógico implícito	Constructivismo guiado, con base tradicional.	Aprendizaje significativo y constructivismo moderado.	Enfoque tradicional-conductista; disciplina y control.	Tradicional con intención de actualización.	Constructivismo, conectivismo y aprendizaje activo.
Criterios de selección de herramientas	Funcionalidad, sencillez y contexto.	Pertinencia contextual y claridad.	Control, dominio personal y efectividad.	Seguridad en el manejo y simplicidad.	Intencionalidad didáctica, interacción y motivación.
Herramientas utilizadas	PowerPoint, videos, audios, Classroom.	Videos, audios, canciones, Classroom básico.	Video beam, audios, fotocopias.	Video beam, audios, fotocopias.	Kahoot, Quizizz, QR, videos interactivos, plataformas diversas.
Nivel de integración tecnológica	Funcional-complementaria.	Funcional moderada.	Instrumental mínima.	Limitada por inseguridad digital.	Transformadora e innovadora.
Estrategias didácticas mediadas por TIC	Listening, refuerzo gramatical, videos contextualizados.	Canciones, comprensión auditiva, lectura guiada.	Traducción, repetición, ejercicios escritos.	Talleres impresos con apoyo audiovisual.	Gamificación, retos comunicativos, producción digital.
Impacto en listening	Alto impacto.	Alto impacto.	Uso tradicional con audios.	Uso tradicional con audios.	Integrado y contextualizado.
Impacto en speaking	Moderado; requiere acompañamiento.	Moderado; apoyo indirecto.	Cara a cara sin TIC.	Role-plays tradicionales.	Alto impacto; confianza comunicativa.
Impacto en reading	Refuerzo digital.	Refuerzo digital.	Textos impresos.	Guías físicas.	Textos interactivos.

Impacto en writing	Actividades digitales básicas.	Trabajo autónomo supervisado.	Ejercicios escritos tradicionales.	Producción escrita tradicional.	Producción digital contextualizada
Actitud frente a la innovación tecnológica	Apertura gradual.	Apertura prudente.	Resistencia parcial.	Deseo de avanzar con temor.	Alta disposición innovadora
Barreras identificadas	Conectividad y formación práctica.	Infraestructura y desigualdad social.	Capacitación insuficiente y presión institucional.	Inseguridad digital y conectividad.	Conectividad limitada, pero adaptabilidad alta.
Modelo pedagógico predominante	Tradicional con apoyo tecnológico.	Tradicional con integración moderada.	Tradicional rígido.	Tradicional estructurado.	Modelo activo, participativo y comunicativo.

Nota. Información tomada de las respuestas suministradas por los actores clave durante la aplicación de las entrevistas. Corrales, (2025).

La matriz categorial comparativa permitió reconocer patrones experienciales, tensiones pedagógicas y niveles diferenciados de apropiación tecnológica entre los docentes participantes. No obstante, desde la perspectiva fenomenológica adoptada en la investigación, dichas categorías no se comprenden como clasificaciones rígidas, sino como estructuras de significado que emergen de las experiencias vividas y que adquieren sentido en relación con las trayectorias pedagógicas, las condiciones contextuales y las formas particulares de comprender la enseñanza del inglés mediada por tecnologías educativas.

Las categorías emergentes permitieron identificar estructuras de significado que posteriormente dieron origen a los constructos teórico-interpretativos desarrollados en la fase de teorización fenomenológica.

Figura 3.

Relación de categorías.



Nota. Análisis e interpretación de las categorías. Corrales, (2025).

Explicación de las categorías de análisis

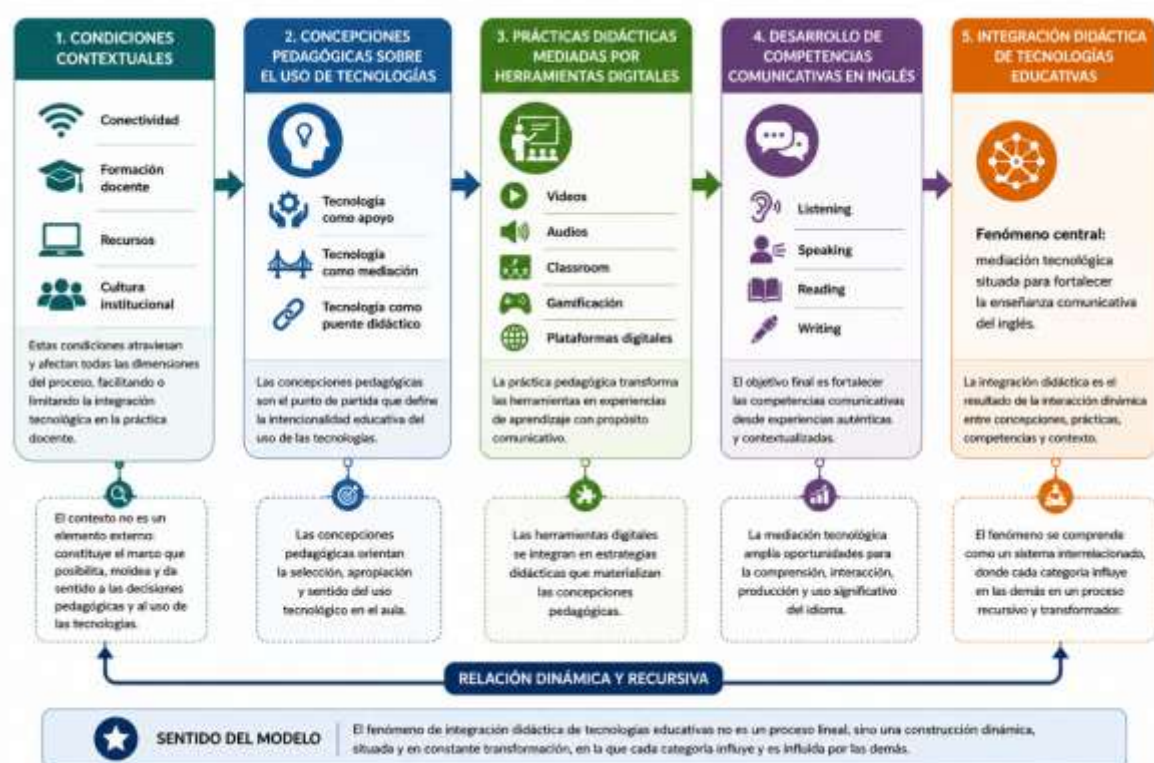
Las categorías de análisis emergieron a partir del proceso de reducción fenomenológica y de la interpretación de las experiencias docentes relacionadas con la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés. Su construcción permitió organizar los significados identificados en las entrevistas, observaciones y documentos institucionales, posibilitando una comprensión más amplia del fenómeno estudiado. En este sentido, las categorías no se asumieron como elementos aislados, sino como dimensiones interrelacionadas que evidencian las tensiones, convergencias y particularidades presentes en las prácticas pedagógicas analizadas. A partir de ellas, fue posible avanzar hacia la construcción de los constructos teórico-interpretativos que orientan la comprensión global de la investigación.

Con el propósito de evidenciar las relaciones estructurales entre las categorías emergentes identificadas durante el análisis fenomenológico, se presenta la siguiente figura

integradora, en la cual se visualizan las conexiones entre las concepciones pedagógicas, las prácticas mediadas por tecnologías, el desarrollo de competencias comunicativas y las condiciones contextuales que atraviesan la experiencia docente.

Figura 4.

Estructura relacional de las categorías emergentes sobre la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés



Nota. La figura representa la articulación estructural de las categorías emergentes derivadas del análisis fenomenológico. Las condiciones contextuales atraviesan el proceso de integración tecnológica; las concepciones pedagógicas orientan la selección y uso de herramientas; las prácticas didácticas concretan la mediación en el aula; y el desarrollo de competencias comunicativas expresa el horizonte formativo de la enseñanza del inglés. La relación entre estas dimensiones configura la esencia del fenómeno estudiado. Corrales (2026).

Concepción de mediación pedagógica. El análisis de la categoría “concepción de mediación pedagógica” permitió identificar diferencias significativas en la manera en que se comprende el papel de las tecnologías educativas en la enseñanza del inglés. Mientras algunas configuraciones conciben la tecnología como un recurso complementario que apoya la explicación del docente, otras la asumen como una posibilidad de transformación de la experiencia de aprendizaje.

En las configuraciones de carácter más tradicional, la mediación continúa centrada en la figura docente, donde la tecnología cumple funciones de apoyo visual o refuerzo de contenidos, sin modificar sustancialmente la dinámica pedagógica. En contraste, otras experiencias evidencian una mediación más activa, en la que las herramientas digitales favorecen la interacción, la participación y la construcción de experiencias comunicativas contextualizadas; estas diferencias permiten comprender que la integración tecnológica no depende exclusivamente del acceso a herramientas, sino de la concepción pedagógica que orienta su uso. Como plantea Diana Laurillard (2022), “la tecnología adquiere valor educativo cuando transforma las formas de interacción y aprendizaje” (p.78).

Esta diversidad se evidencia en narrativas donde algunos docentes comprenden la tecnología como un apoyo complementario para reforzar contenidos y mantener la organización tradicional del aula, mientras otros la interpretan como una posibilidad de generar interacción, participación y experiencias comunicativas más activas. En las voces de los informantes emergen expresiones asociadas a la cautela, la inseguridad, la adaptación gradual y la innovación pedagógica, revelando que las diferencias en la mediación tecnológica se encuentran profundamente vinculadas con las trayectorias profesionales y las formas de comprender el rol docente dentro del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, la categoría se articula posteriormente con el constructo de Mediación Tecnológica Pedagógicamente Intencionada (MTPI), en la medida en que evidencia que el sentido pedagógico otorgado a la tecnología define el alcance de su integración en el aula.

Fundamento pedagógico explícito. Asimismo, esta categoría permitió identificar la coexistencia de diversas orientaciones pedagógicas que configuran la manera en que las tecnologías educativas son incorporadas en la enseñanza del inglés. Aunque en algunas configuraciones persisten rasgos asociados a modelos tradicionales centrados en la transmisión de contenidos, el control y la repetición, también emergen aproximaciones que integran principios constructivistas orientados hacia la participación activa y el aprendizaje significativo.

Esta diversidad evidencia que la integración tecnológica no transforma automáticamente las prácticas pedagógicas, ya que las herramientas digitales suelen adaptarse a las concepciones previas del docente. En las configuraciones de orientación más tradicional, la tecnología se utiliza principalmente como apoyo para reforzar explicaciones, mantener la disciplina o facilitar la presentación de contenidos, sin modificar sustancialmente la estructura de la clase. En contraste, otras aproximaciones evidencian una apertura hacia metodologías más activas, donde las tecnologías favorecen la interacción, la autonomía y la construcción colaborativa del conocimiento.

Asimismo, el análisis permitió identificar tensiones pedagógicas asociadas al tránsito entre modelos tradicionales y enfoques contemporáneos. Estas tensiones se reflejan en configuraciones donde existe intención de actualización pedagógica, pero persisten inseguridades frente al uso de herramientas digitales o dificultades para transformar las dinámicas tradicionales de enseñanza. En este sentido, la apropiación tecnológica aparece vinculada no solo al dominio técnico, sino a procesos de resignificación pedagógica que se desarrollan de manera gradual.

Como señala Vygotsky (1978), “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica” (p. 88), lo que implica reconocer la importancia de experiencias interactivas y contextualizadas en el desarrollo del aprendizaje. Desde esta perspectiva, las configuraciones pedagógicas más cercanas al constructivismo evidencian mayores posibilidades de mediación tecnológica significativa. De igual forma, Julio Cabero Almenara y Verónica Marín Díaz (2020) afirman que “la integración de tecnologías requiere transformaciones metodológicas y no solo instrumentales” (p. 112), lo cual permite

comprender por qué algunas prácticas mantienen estructuras tradicionales aun cuando incorporan herramientas digitales.

En consecuencia, esta categoría se articula con el constructo Continuo de Apropriación Tecnológico-Pedagógica Docente (CATDP), en la medida en que evidencia que la apropiación de tecnologías educativas no ocurre de manera homogénea, sino como un proceso progresivo en el que convergen creencias pedagógicas, experiencias formativas y niveles diferenciados de actualización docente.

Criterios de selección de herramientas. Por otra parte, esta categoría de análisis permitió comprender que la elección de recursos tecnológicos en la enseñanza del inglés no responde únicamente a la disponibilidad de aplicaciones o dispositivos, sino a decisiones pedagógicas condicionadas por factores personales, contextuales y didácticos. Las configuraciones identificadas muestran que los docentes priorizan herramientas que les generen confianza en su manejo, que resulten funcionales dentro de las dinámicas del aula y que puedan adaptarse a las condiciones reales del contexto educativo.

En las prácticas con menor nivel de apropiación tecnológica, la selección de recursos se orienta hacia herramientas sencillas, conocidas y de fácil control, debido a la necesidad de mantener seguridad durante el desarrollo de la clase. En estos casos, el uso de tecnologías se concentra en presentaciones, audios o recursos audiovisuales básicos que permiten reforzar contenidos sin alterar significativamente la estructura pedagógica tradicional.

Otras configuraciones evidencian procesos de selección más vinculados con la intencionalidad didáctica y las posibilidades de interacción que ofrecen las herramientas digitales. Desde esta perspectiva, los recursos tecnológicos son escogidos no solo por su funcionalidad técnica, sino por su capacidad para favorecer la participación, motivación y producción comunicativa de los estudiantes. Esto se refleja en la incorporación de plataformas interactivas, actividades gamificadas y estrategias orientadas al aprendizaje activo.

Del mismo modo, el contexto institucional y social influye de manera significativa en las decisiones pedagógicas relacionadas con la tecnología. Aspectos como la conectividad, el

acceso a dispositivos, las características de los estudiantes y las condiciones de infraestructura condicionan las posibilidades reales de implementación, generando ajustes permanentes en la selección de herramientas. En relación con ello, Selwyn (2021) sostiene que “la tecnología educativa debe entenderse en función de los contextos en los que se utiliza” (p.14), lo que implica reconocer que las decisiones didácticas no pueden desligarse de las realidades institucionales y sociales.

A su vez, Laurillard (2022) plantea que “el valor pedagógico de la tecnología depende del propósito educativo que orienta su uso” (p. 78), permitiendo comprender que la selección de herramientas adquiere sentido cuando responde a objetivos formativos concretos. Esta categoría guarda relación con el constructo Mediación Tecnológica Pedagógicamente Intencionada (MTPI), al evidenciar que las herramientas digitales son elegidas en función del sentido pedagógico que orienta la mediación. Paralelamente, se vincula con el constructo Innovación Pedagógica Contextualmente Situada (IPCS), debido a que las condiciones institucionales y contextuales influyen directamente en las posibilidades de integración tecnológica y en las decisiones didácticas asumidas durante la práctica educativa.

Nivel de integración tecnológica. Por ende, esta categoría evidenció diferentes formas de incorporación de las tecnologías educativas en la enseñanza del inglés, las cuales oscilan entre usos instrumentales, funcionales y transformadores. Estas variaciones permitieron reconocer que la presencia de herramientas digitales en el aula no implica necesariamente innovación pedagógica, ya que el alcance de su integración depende de la manera en que son articuladas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En las configuraciones de carácter instrumental, las tecnologías se utilizan principalmente como soporte operativo para presentar contenidos, reproducir audios o proyectar información, manteniendo estructuras pedagógicas centradas en la explicación magistral y el control del aula. Bajo esta lógica, los recursos digitales cumplen una función complementaria, sin generar modificaciones significativas en la dinámica comunicativa ni en la participación estudiantil. En un nivel funcional, las herramientas tecnológicas comienzan a integrarse como apoyo didáctico que favorece ciertas actividades de comprensión auditiva, lectura guiada o refuerzo temático.

Aunque persiste una organización tradicional de la clase, se observa una mayor apertura hacia el uso de recursos digitales con fines pedagógicos específicos, particularmente en el fortalecimiento de habilidades comunicativas. Las configuraciones de carácter transformador evidencian una integración más amplia y significativa de las tecnologías, donde estas dejan de ser recursos accesorios para convertirse en mediadoras activas del aprendizaje. En este nivel, las herramientas digitales posibilitan dinámicas de interacción, producción colaborativa, gamificación y construcción contextualizada del conocimiento, favoreciendo experiencias comunicativas más participativas y autónomas.

Estas diferencias reflejan que la integración tecnológica constituye un proceso gradual y dinámico, atravesado por las concepciones pedagógicas, las experiencias formativas y las condiciones de apropiación docente. En este sentido, Mishra y Koehler (2006) señalan que la integración tecnológica efectiva surge de la articulación entre conocimiento pedagógico, disciplinar y tecnológico, más allá del simple uso de herramientas digitales.

De manera complementaria, Almenara (2020) afirma que “la innovación educativa no depende de la tecnología en sí misma, sino de cómo esta se incorpora metodológicamente” (p. 95), aspecto que permite comprender las diferencias identificadas entre los distintos niveles de integración. A partir de ello, esta categoría se relaciona con el constructo Continuo de Apropiación Tecnológico-Pedagógica Docente (CATPD), en tanto evidencia que la integración tecnológica no responde a estados fijos, sino a trayectorias progresivas en las que convergen procesos de aprendizaje, adaptación pedagógica y resignificación de la práctica docente.

Estrategias didácticas mediadas por TIC. Seguidamente, con esta categoría se logró reconocer distintas formas de incorporación de las tecnologías en las prácticas de enseñanza del inglés, evidenciando diferencias en la manera en que estas son utilizadas para promover la comprensión, interacción y producción del lenguaje. Las estrategias identificadas reflejan no solo niveles diversos de apropiación tecnológica, sino también concepciones diferenciadas sobre cómo se aprende una lengua extranjera.

En algunas configuraciones pedagógicas, las tecnologías fueron utilizadas principalmente para fortalecer procesos de comprensión auditiva mediante audios, canciones y videos orientados al desarrollo de habilidades de listening. Estas prácticas favorecieron la exposición al idioma y permitieron ampliar las posibilidades de contacto con pronunciaciones y contextos comunicativos diversos, aunque en ciertos casos permanecieron ligadas a dinámicas de repetición y refuerzo estructural.

Otras experiencias mantuvieron estrategias centradas en la traducción, la repetición y el ejercicio escrito como formas predominantes de enseñanza. Bajo este enfoque, las herramientas tecnológicas se incorporaron de manera limitada, funcionando como apoyo visual o reproductor de contenidos sin modificar sustancialmente la lógica tradicional de la clase. De forma distinta, emergieron configuraciones donde las tecnologías posibilitaron experiencias de aprendizaje más activas e interactivas. En estos casos, la gamificación, los retos comunicativos, las plataformas digitales y las actividades colaborativas favorecieron la participación estudiantil y la producción contextualizada del idioma. La incorporación de dinámicas lúdicas permitió fortalecer la motivación, la interacción y la confianza comunicativa, especialmente en actividades orientadas al speaking y al trabajo cooperativo.

Igualmente, se identificaron prácticas en las que las herramientas digitales facilitaron procesos de producción escrita y construcción de contenidos mediante recursos interactivos, ampliando las oportunidades de participación más allá de las actividades tradicionales del aula. Estas variaciones permiten comprender que las tecnologías adquieren relevancia pedagógica cuando se articulan con estrategias que promueven experiencias significativas de comunicación y participación. En esta línea, Prensky (2010) afirma que “los estudiantes aprenden mejor cuando participan activamente en experiencias dinámicas e interactivas” (p.41), aspecto que se relaciona con las estrategias orientadas al aprendizaje activo identificadas en el estudio.

De manera similar, Nunan (2015) sostiene que “el aprendizaje de una lengua se fortalece mediante oportunidades reales de interacción y uso comunicativo” (p.63), lo cual permite interpretar la importancia de estrategias que trascienden la repetición mecánica y favorecen escenarios de comunicación auténtica. En consecuencia, esta categoría se vincula con el constructo Mediación Tecnológica Pedagógicamente Intencionada (MTPI), al

evidenciar que las estrategias didácticas adquieren sentido en función de la intencionalidad pedagógica que orienta la mediación digital. Del mismo modo, guarda relación con el constructo Competencia Comunicativa Expandida mediante Mediación Digital (CCEMD), debido a que las prácticas mediadas por TIC amplían las oportunidades de interacción, producción y participación comunicativa en el aprendizaje del inglés.

Impacto en las competencias comunicativas. Para esta categoría comprender que la mediación tecnológica influye de manera diferenciada en las posibilidades de interacción y uso del idioma inglés dentro del aula. Las prácticas identificadas evidencian que el desarrollo comunicativo no depende únicamente de la presencia de herramientas digitales, sino de las dinámicas pedagógicas que se construyen alrededor de ellas.

En algunas configuraciones, las tecnologías favorecieron principalmente procesos de exposición al idioma mediante recursos audiovisuales, permitiendo fortalecer la comprensión de vocabulario, pronunciación y estructuras lingüísticas. No obstante, cuando las actividades permanecían centradas en ejercicios repetitivos o en la recepción pasiva de contenidos, las posibilidades de interacción comunicativa resultaban limitadas.

Otras aproximaciones mostraron escenarios pedagógicos donde las herramientas digitales facilitaron mayores niveles de participación, intercambio y producción lingüística. La incorporación de actividades interactivas, plataformas digitales y estrategias colaborativas permitió generar espacios en los que los estudiantes utilizaban el idioma en situaciones más cercanas a contextos reales de comunicación, favoreciendo el desarrollo de confianza y autonomía en el uso de la lengua extranjera.

A su vez, se evidenció que las diferencias en la mediación pedagógica inciden directamente en el alcance de las competencias comunicativas. Mientras algunas prácticas mantienen un énfasis estructural centrado en la memorización y reproducción del contenido, otras propician experiencias donde el estudiante asume un rol más activo en la construcción del lenguaje, ampliando las oportunidades de expresión, interacción y producción significativa.

Desde esta perspectiva, las tecnologías educativas posibilitan una expansión comunicativa cuando son integradas como mediadoras de experiencias participativas y

contextualizadas. En relación con ello, Long (2015) plantea que “la interacción constituye un elemento fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa” (p. 211), aspecto que se refleja en las prácticas donde las dinámicas digitales favorecen el intercambio lingüístico.

Del mismo modo, Richards (2017) sostiene que “el aprendizaje de una lengua requiere oportunidades auténticas para usarla con propósitos significativos” (p.29), permitiendo interpretar que el valor de la mediación tecnológica radica en su capacidad para ampliar escenarios reales de comunicación. En consecuencia, esta categoría se articula con el constructo Competencia Comunicativa Expandida mediante Mediación Digital (CCEMD), debido a que evidencia cómo las tecnologías pueden favorecer procesos de interacción, participación y producción lingüística que fortalecen el desarrollo comunicativo en inglés, siempre que su integración responda a propósitos pedagógicos significativos.

Actitud frente a la innovación y barreras. A través de esta categoría se reconoció que la relación con las tecnologías educativas se encuentra atravesada por disposiciones personales, experiencias previas y condiciones contextuales que influyen en la manera en que los docentes asumen los procesos de transformación pedagógica. Las configuraciones analizadas evidenciaron posturas diversas que oscilan entre la apertura progresiva, la cautela, la inseguridad y la resistencia parcial frente a la incorporación de herramientas digitales.

En algunas aproximaciones se identificó disposición favorable hacia la innovación, acompañada de interés por incorporar estrategias diferentes que enriquecieran el aprendizaje del inglés. Sin embargo, esta apertura no siempre se traducía en prácticas consolidadas, debido a limitaciones asociadas al dominio tecnológico, la falta de formación específica o las dificultades para adaptar nuevas dinámicas al contexto escolar.

También emergieron configuraciones donde el temor a equivocarse, la inseguridad frente al manejo de plataformas y la percepción de insuficiente preparación tecnológica generaban prácticas más conservadoras. En estos casos, las tecnologías eran utilizadas de manera restringida, priorizando recursos familiares que ofrecieran mayor control sobre el desarrollo de la clase y disminuyeran la posibilidad de dificultades técnicas.

De igual manera, se evidenciaron posturas de resistencia parcial vinculadas a concepciones tradicionales de enseñanza, en las que la innovación tecnológica era percibida como un elemento secundario frente a la disciplina, el cumplimiento curricular o los métodos convencionales de trabajo. Estas posiciones reflejan tensiones entre las exigencias institucionales de actualización y las formas pedagógicas consolidadas a lo largo de la trayectoria profesional.

Las barreras identificadas no se limitaron al plano individual. Aspectos relacionados con la conectividad, la infraestructura tecnológica, la disponibilidad de dispositivos y las condiciones socioeconómicas del estudiantado incidieron directamente en las posibilidades de implementación pedagógica. Tales condiciones evidencian que la integración tecnológica se desarrolla dentro de contextos complejos que pueden facilitar o restringir los procesos de innovación educativa.

En este sentido, Selwyn (2021) afirma que “las tecnologías educativas están condicionadas por las realidades sociales e institucionales en las que se implementan” (p. 21), lo cual permite comprender las tensiones identificadas entre intención pedagógica y práctica real. Igualmente, Almenara (2020) sostiene que “la actitud del profesorado frente a la tecnología influye directamente en su nivel de integración pedagógica” (p. 134), aspecto que se relaciona con las diferencias observadas en las formas de apropiación tecnológica.

A partir de ello, esta categoría se vincula con el constructo Innovación Pedagógica Contextualmente Situada (IPCS), debido a que evidencia la influencia de las condiciones institucionales y sociales en los procesos de innovación. Asimismo, guarda relación con el constructo Continuo de Apropiación Tecnológico-Pedagógica Docente (CATPD), en tanto las actitudes, inseguridades y disposiciones frente a la tecnología forman parte del proceso gradual mediante el cual se configura la apropiación pedagógica de las herramientas digitales.

Modelo pedagógico predominante. Desde la mirada de esta categoría permitió identificar diversas formas de configuración pedagógica en la enseñanza del inglés mediada por tecnologías educativas. Las prácticas observadas evidenciaron que, aunque existe

incorporación de herramientas digitales en distintos niveles, persisten estructuras metodológicas tradicionales que continúan orientando gran parte de la dinámica de aula.

En varias configuraciones predominó una organización pedagógica centrada en la explicación magistral, el control del grupo y el desarrollo secuencial de contenidos, donde las tecnologías fueron utilizadas como apoyo complementario sin transformar sustancialmente la lógica tradicional de enseñanza. Bajo esta orientación, el docente conserva el papel principal en la transmisión del conocimiento, mientras el estudiante asume una participación más receptiva dentro del proceso formativo.

Paralelamente, se identificaron prácticas caracterizadas por una integración parcial de tecnologías, en las que comienzan a incorporarse estrategias más participativas y recursos digitales orientados al fortalecimiento de determinadas habilidades comunicativas. Estas aproximaciones reflejan procesos de transición pedagógica, donde coexisten elementos tradicionales con intentos de actualización metodológica y apertura hacia dinámicas más activas de aprendizaje.

De manera diferenciada, también emergieron configuraciones pedagógicas sustentadas en enfoques participativos, colaborativos y comunicativos, donde las tecnologías educativas favorecen experiencias centradas en la interacción, la producción y la construcción contextualizada del conocimiento. En estos escenarios, las herramientas digitales dejan de ser recursos accesorios y se convierten en mediadoras de procesos pedagógicos orientados al aprendizaje activo y significativo.

Estas diferencias permiten comprender que la integración tecnológica no produce transformaciones homogéneas en los modelos pedagógicos, ya que las prácticas educativas continúan influenciadas por trayectorias profesionales, concepciones de enseñanza y condiciones contextuales que configuran distintas maneras de comprender el acto educativo. En relación con ello, Freire (2005) sostiene que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción” (p. 47), planteamiento que permite interpretar las diferencias entre modelos centrados en la transmisión y aquellos orientados hacia la construcción activa del aprendizaje.

Del mismo modo, Coll (2008) señala que “las TIC adquieren potencial transformador cuando se integran en prácticas pedagógicas innovadoras” (p. 116), aspecto que se refleja en las configuraciones donde la mediación tecnológica favorece dinámicas comunicativas y participativas.

Esta categoría se relaciona de manera transversal con todos los constructos teórico-interpretativos desarrollados en el estudio; se articula con el constructo Mediación Tecnológica Pedagógicamente Intencionada (MTPI), al evidenciar cómo la concepción pedagógica define el sentido del uso tecnológico; con el Continuo de Apropiación Tecnológico-Pedagógica Docente (CATPD), debido a que los modelos pedagógicos reflejan distintos niveles de apropiación; con la Competencia Comunicativa Expandida mediante Mediación Digital (CCEMD), al mostrar cómo ciertas prácticas favorecen mayores oportunidades de interacción y producción lingüística; y con la Innovación Pedagógica Contextualmente Situada (IPCS), en tanto las dinámicas institucionales y contextuales condicionan las posibilidades de transformación pedagógica.

Contrastación fenomenológica de las categorías emergentes

La contrastación fenomenológica constituyó un proceso interpretativo orientado a poner en diálogo las categorías emergentes derivadas de las experiencias docentes con los antecedentes investigativos y referentes teóricos desarrollados en la investigación. Este ejercicio no tuvo como finalidad validar mecánicamente los hallazgos a partir de la teoría existente, sino ampliar la comprensión del fenómeno mediante la identificación de convergencias, tensiones interpretativas y aportes emergentes contruidos desde las experiencias vividas por los participantes. Desde la perspectiva fenomenológica adoptada, la experiencia docente conservó prioridad interpretativa durante todo el proceso analítico.

Por ello, los referentes teóricos funcionaron como horizontes de comprensión que permitieron profundizar el sentido de las categorías emergentes, sin reducirlas a explicaciones previamente establecidas. En palabras de Max van Manen (2016), “la fenomenología busca comprender el significado de la experiencia vivida” (p.39), lo cual implica reconocer que la interpretación surge del encuentro entre la experiencia y la reflexión crítica. En este sentido, la contrastación permitió reconocer no solo aspectos coincidentes con investigaciones previas y fundamentos teóricos sobre integración

tecnológica y enseñanza del inglés, sino también divergencias y matices particulares relacionados con las condiciones contextuales, las trayectorias pedagógicas y las formas diferenciadas de apropiación tecnológica presentes en la experiencia docente.

Tabla 7.

Contrastación de las categorías con teoría

Categoría emergente	Convergencias teóricas	Tensiones o divergencias	Aporte interpretativo emergente
Concepción de mediación pedagógica	Coincide con Laurillard (2022) respecto al valor pedagógico de la mediación tecnológica.	Algunas experiencias mantienen estructuras tradicionales aun incorporando tecnologías.	La intencionalidad pedagógica resulta más determinante que la presencia tecnológica.
Fundamento pedagógico implícito	Dialoga con Vygotsky (1978) y enfoques constructivistas.	Persisten prácticas centradas en transmisión y control disciplinario.	La apropiación tecnológica ocurre de manera gradual y tensionada.
Criterios de selección de herramientas	Coincide con Selwyn (2021) sobre influencia del contexto.	La elección tecnológica se encuentra limitada por inseguridad docente y recursos institucionales.	La selección de herramientas responde tanto a factores pedagógicos como emocionales y contextuales.
Nivel de integración tecnológica	Relación con Mishra y Koehler (2006) desde el modelo TPACK.	La integración no siempre transforma las dinámicas pedagógicas.	Existen trayectorias diferenciadas de apropiación tecnológica docente.
Estrategias didácticas mediadas por TIC	Coincide con Nunan (2015) sobre aprendizaje comunicativo.	Algunas prácticas continúan centradas en repetición y traducción.	Las estrategias tecnológicas adquieren valor cuando favorecen interacción auténtica.
Impacto en competencias comunicativas	Dialoga con Richards (2017) y Long (2015).	El desarrollo comunicativo no depende únicamente del recurso digital.	La mediación pedagógica define el alcance comunicativo de las TIC.
Actitud frente a innovación y barreras	Coincide con Cabero (2020) sobre influencia de la actitud docente.	Persisten tensiones entre innovación y temor tecnológico.	Las barreras son simultáneamente personales, pedagógicas y contextuales.

Modelo pedagógico predominante	Relación con Coll (2008) sobre potencial transformador de las TIC.	La integración tecnológica no elimina automáticamente modelos tradicionales.	La innovación pedagógica emerge de procesos situados y no lineales.
---------------------------------------	--	--	---

Nota. La presente tabla sintetiza el proceso de contrastación fenomenológica desarrollado entre las categorías emergentes derivadas de las experiencias docentes, los antecedentes investigativos y los referentes teóricos abordados en la investigación. Su finalidad no consistió en subordinar los hallazgos a explicaciones teóricas preestablecidas, sino en establecer relaciones interpretativas que permitieran reconocer convergencias, tensiones y aportes emergentes contruidos desde la comprensión de la experiencia vivida en torno a la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés. Corrales (2026).

De manera general, la contrastación fenomenológica permitió reconocer que la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés no puede comprenderse desde perspectivas homogéneas o exclusivamente instrumentales. Las experiencias analizadas evidencian que la mediación tecnológica adquiere significados distintos según las trayectorias pedagógicas, las condiciones institucionales y las formas particulares en que cada docente interpreta su práctica educativa. Aunque varios hallazgos dialogan con planteamientos teóricos relacionados con el constructivismo, la mediación digital y el aprendizaje comunicativo, las experiencias docentes también revelan tensiones y matices que no siempre aparecen plenamente desarrollados en la literatura.

Entre ellos, sobresalen las contradicciones entre discurso y práctica, las inseguridades asociadas a la apropiación tecnológica y las formas graduales de transición pedagógica presentes en contextos educativos con limitaciones estructurales. Por ello, como resultado, la contrastación no condujo a una validación lineal de los referentes teóricos, sino a una comprensión interpretativa más amplia del fenómeno, permitiendo identificar estructuras de significado que posteriormente dieron origen a los constructos teórico-interpretativos desarrollados en la siguiente sección de teorización.

Visión global de los hallazgos

El análisis integral de las categorías evidenció que la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés se desarrolla a través de múltiples formas de apropiación, mediación y resignificación pedagógica, las cuales varían de acuerdo con las

experiencias, concepciones y condiciones contextuales presentes en la práctica docente. Las relaciones identificadas entre las categorías permitieron reconocer dinámicas vinculadas con las concepciones pedagógicas, las estrategias didácticas, el desarrollo de competencias comunicativas y las condiciones institucionales que atraviesan el fenómeno estudiado, constituyendo estructuras de significado que posteriormente orientaron la construcción de los constructos teórico-interpretativos desarrollados en el capítulo siguiente.

Aunque en una fase inicial del proceso analítico emergieron tendencias que sugerían posibles agrupaciones entre las experiencias analizadas, se decidió no consolidarlas como categorías rígidas, en coherencia con el enfoque fenomenológico hermenéutico adoptado. Más que clasificar a los participantes en perfiles estáticos, el interés investigativo se centró en comprender la singularidad de cada experiencia, reconociendo las tensiones, ambivalencias y contradicciones presentes en la vivencia docente frente a la integración tecnológica.

Esta orientación analítica respondió a la necesidad de preservar la complejidad del fenómeno, evitando simplificaciones que redujeran la riqueza interpretativa de las experiencias. Desde una perspectiva idiográfica, el análisis priorizó la comprensión profunda de cada trayectoria antes de establecer relaciones transversales, permitiendo identificar convergencias y divergencias sin perder de vista las particularidades de cada caso.

De manera global, los hallazgos muestran que la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés constituye un fenómeno dinámico, situado y no lineal, en el que convergen múltiples dimensiones de la experiencia pedagógica. En relación con el primer objetivo específico, se develó que las concepciones pedagógicas influyen significativamente en las formas de integración tecnológica, evidenciando posturas que transitan entre la cautela, la resistencia, la apertura gradual y la apropiación pedagógica consolidada.

Frente al segundo objetivo, se identificaron experiencias didácticas heterogéneas, donde las tecnologías son utilizadas desde enfoques instrumentales hasta mediaciones pedagógicas orientadas a la interacción, la participación y el aprendizaje activo. A partir de ello, el tercer objetivo permitió interpretar que el fortalecimiento de las competencias

comunicativas en inglés no depende únicamente del uso de herramientas digitales, sino de las condiciones pedagógicas y metodológicas que posibilitan experiencias significativas de comunicación y producción lingüística.

Finalmente, los hallazgos permitieron avanzar hacia el cuarto objetivo de investigación, relacionado con la elaboración de constructos teóricos, al identificar patrones de sentido que trascienden las experiencias particulares y favorecen una comprensión interpretativa de la relación entre tecnología, enseñanza y aprendizaje del inglés.

Desde esta perspectiva, la comprensión alcanzada no se limitó a describir prácticas pedagógicas aisladas, sino que posibilitó reconocer estructuras de significado vinculadas con las formas de mediación tecnológica, los procesos de apropiación docente, las dinámicas comunicativas y las condiciones contextuales que intervienen en el fenómeno. Estos elementos constituyeron el fundamento interpretativo para la teorización desarrollada en la sección siguiente.

La comprensión fenomenológica desarrollada en la presente sección permitió reconocer que la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés constituye una experiencia pedagógica compleja, situada y mediada por múltiples dimensiones de la práctica docente. Las experiencias narradas por los informantes evidenciaron que las tecnologías adquieren significados distintos según las trayectorias profesionales, las concepciones pedagógicas, los niveles de apropiación digital y las condiciones contextuales en las que se desarrolla la enseñanza.

En consecuencia, el fenómeno estudiado no puede comprenderse únicamente desde la presencia de herramientas tecnológicas en el aula, sino desde las formas en que los docentes las interpretan, incorporan y resignifican dentro de sus prácticas pedagógicas. Esta comprensión permitió avanzar desde la descripción de experiencias particulares hacia la identificación de estructuras de significado compartidas, las cuales constituyen el fundamento interpretativo para la construcción de los constructos teórico-interpretativos desarrollados en la siguiente sección de teorización.

SECCIÓN V

INTEGRACIÓN DIDÁCTICA DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN INGLÉS

En coherencia con el diseño metodológico, la triangulación del presente estudio se fundamentó en la articulación de tres fuentes de información: entrevistas en profundidad, observación directa a través de diarios de campo y análisis documental institucional. Esta integración permitió contrastar las concepciones docentes, las prácticas pedagógicas observadas y los lineamientos institucionales que orientan el quehacer educativo.

El análisis documental incluyó la revisión del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el informe de gestión académica institucional (2025) y el Plan Institucional de Capacitación (PIC) del Tolima (2025), los cuales aportaron elementos clave para comprender el marco pedagógico, organizacional y formativo en el que se inscriben las prácticas docentes. Esta triangulación no se orientó a la validación de datos, sino a la construcción de comprensiones más amplias del fenómeno, permitiendo identificar convergencias, tensiones y contradicciones entre los distintos niveles de la experiencia educativa.

Dentro de este orden de ideas, la presente teorización se configura como un ejercicio interpretativo derivado de la comprensión fenomenológica desarrollada en el capítulo anterior. En este sentido, no se incorporan de manera directa las voces de los participantes, dado que estas ya fueron analizadas en profundidad, sino que se presenta una síntesis conceptual que emerge de los significados construidos. Como plantea Van Manen (2016), la fenomenología permite generar comprensiones que orientan la práctica, en la medida en que “la reflexión fenomenológica transforma la experiencia en significado” (p. 45). En coherencia con ello, los constructos aquí desarrollados constituyen elaboraciones teóricas que buscan dar cuenta de la estructura del fenómeno estudiado, manteniendo su anclaje en la experiencia, pero sin reproducirla de manera descriptiva.

Relación entre discurso institucional y práctica docente

El análisis documental permitió identificar que la institución orienta su propuesta pedagógica hacia un enfoque humanista e interestructurante, centrado en el aprendizaje significativo, la participación activa y el desarrollo integral del estudiante. Asimismo, el PEI establece como propósito la formación de estudiantes capaces de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para el aprendizaje y la interacción con el entorno.

En esta misma línea, el PIC (2025) reconoce la importancia del desarrollo de competencias y habilidades en los docentes como eje fundamental para mejorar la calidad educativa y fortalecer los procesos institucionales. Sin embargo, al contrastar estos lineamientos con las prácticas observadas en el aula, se evidencian diferencias significativas en la manera en que estos principios se materializan. Mientras algunos docentes logran integrar la tecnología como mediadora del aprendizaje, otros mantienen prácticas centradas en modelos tradicionales, lo que sugiere que la apropiación institucional de las TIC no se traduce de manera homogénea en la práctica pedagógica.

En este sentido se comprende, que entre las tres fuentes de información (a) entrevista en profundidad; (b) observación de aula y (c) análisis documental permitió identificar una correspondencia parcial entre el discurso docente, la práctica pedagógica y los lineamientos institucionales. Desde el discurso, se configura una concepción de la tecnología como un recurso de apoyo que contribuye al fortalecimiento del aprendizaje, especialmente en habilidades como la comprensión auditiva. Esta postura evidencia una valoración positiva de las herramientas digitales, aunque situada dentro de una concepción pedagógica en la que el rol del docente continúa siendo central en la mediación del conocimiento.

Esta comprensión se refleja en la práctica observada, donde se hace uso de recursos como audios y videos para complementar la explicación de los contenidos. No obstante, la dinámica de la clase mantiene una estructura tradicional, caracterizada por la exposición magistral y el control del proceso de enseñanza por parte del docente, lo que indica que la tecnología es incorporada sin generar transformaciones sustanciales en la metodología.

Al contrastar estos hallazgos con los documentos institucionales, se identifica una alineación parcial con el enfoque pedagógico propuesto por la institución, el cual promueve el aprendizaje significativo, la participación activa y el uso de tecnologías como mediadoras del proceso educativo (Gestión académica, 2025). Asimismo, el PEI plantea la formación de estudiantes capaces de interactuar con el conocimiento mediante el uso de herramientas tecnológicas, en coherencia con las demandas del contexto actual (PEI IET Soledad Medina, 2025).

Sin embargo, la práctica evidencio que no alcanza a materializar plenamente estos lineamientos, en la medida en que la tecnología no se integra como un elemento estructurante de la experiencia de aprendizaje, sino como un recurso complementario que refuerza una lógica pedagógica previamente establecida. Desde una perspectiva fenomenológica, esta situación no se interpreta como una limitación, sino como la expresión de una experiencia docente situada, en la que la integración tecnológica se configura a partir de un proceso de adaptación progresiva.

Si bien es cierto, no se rechaza la tecnología, pero su incorporación se realiza de manera gradual, en función de la seguridad pedagógica, la trayectoria profesional y las condiciones del aula. En este sentido, se revela una tensión entre la apertura a la innovación y la permanencia de prácticas consolidadas, lo que permite comprender que la integración de las tecnologías educativas no responde a una transformación inmediata, sino a un proceso de resignificación progresiva de la práctica docente.

En la misma forma, se permitió identificar una divergencia significativa entre el discurso pedagógico declarado y la práctica docente observada, constituyéndose en uno de los hallazgos más relevantes del estudio. Desde el discurso, se concibe la mediación pedagógica apoyada en tecnologías como un proceso de acompañamiento en el que las herramientas digitales cumplen una función facilitadora del aprendizaje, especialmente en el desarrollo de habilidades como la escucha y la lectura. En sus respuestas, se evidencia una comprensión de la tecnología como recurso complementario, articulado a la planeación de la clase mediante el uso de audios, videos, presentaciones y plataformas como Classroom, con el propósito de reforzar contenidos y favorecer la práctica autónoma de los estudiantes.

Asimismo, se reconoce que la integración tecnológica implica un proceso gradual de aprendizaje, condicionado por factores como la conectividad, el contexto institucional y las características de los estudiantes, lo que sugiere una disposición favorable hacia el uso de tecnologías, aunque mediada por limitaciones contextuales y formativas. No obstante, al contrastar este discurso con la observación de aula, se evidencia una práctica pedagógica en la que el uso de tecnologías es prácticamente inexistente o limitado a funciones operativas, sin incidencia directa en el desarrollo de la clase. La ausencia de recursos como audios, videos o plataformas digitales durante la sesión observada pone de manifiesto una brecha entre la concepción declarada y la práctica real.

Al integrar el análisis documental, se identifica que la institución promueve el uso de tecnologías como parte del desarrollo de competencias y la formación integral de los estudiantes, en coherencia con un enfoque pedagógico orientado al aprendizaje significativo y la participación activa (Gestión académica, 2025). Asimismo, los lineamientos institucionales enfatizan la necesidad de fortalecer las competencias docentes mediante procesos de capacitación y actualización permanente (PIC Alcaldía Chaparral, 2025). Sin embargo, la práctica observada no refleja plenamente estos lineamientos, lo que evidencia una distancia entre el discurso institucional, la concepción docente y la implementación en el aula.

Desde una perspectiva fenomenológica, esta divergencia no se interpreta como una inconsistencia metodológica, sino como una expresión de la complejidad de la experiencia docente. En este sentido, la vivencia puede comprenderse como la coexistencia de un “yo pedagógico ideal”, asociado a las expectativas institucionales y a los discursos contemporáneos sobre innovación, y un “yo pedagógico situado”, condicionado por factores como la seguridad en el manejo de herramientas digitales, las condiciones del aula y las limitaciones del contexto.

Esta tensión revela que la integración de tecnologías educativas no depende exclusivamente de la intención pedagógica o del conocimiento declarativo sobre su uso, sino de un conjunto de condiciones personales, institucionales y contextuales que influyen en su materialización. En consecuencia, se permite comprender que la innovación pedagógica no es un proceso lineal, sino una construcción situada, atravesada por

contradicciones, ajustes y procesos de resignificación. Lejos de debilitar el análisis, esta divergencia constituye un hallazgo central que enriquece la comprensión del fenómeno, al evidenciar que la relación entre discurso, práctica y contexto no siempre es coherente, sino dinámica y compleja.

Aunado a esto, se logró identificar una coherencia significativa entre el discurso y la práctica pedagógica, caracterizada por una integración limitada de tecnologías educativas y una orientación hacia enfoques tradicionales de enseñanza. Desde el discurso, se concibe la mediación pedagógica como un proceso centrado en la explicación, la disciplina y el control del aula, donde la tecnología ocupa un lugar secundario. Su comprensión del uso de herramientas digitales se restringe a funciones básicas, como la proyección de contenidos o el uso de recursos audiovisuales, los cuales se integran en la medida en que no alteren la dinámica tradicional de la clase.

Esta postura se encuentra en correspondencia con la práctica observada, donde la mediación tecnológica es mínima y no incide de manera significativa en el desarrollo de la sesión. La clase se estructura principalmente a partir de estrategias como la repetición, la traducción y el trabajo escrito, evidenciando una lógica pedagógica centrada en la transmisión del conocimiento y el control del proceso de aprendizaje.

Al contrastar estos hallazgos con los documentos institucionales, se identifica una tensión relevante entre la práctica docente y los lineamientos pedagógicos de la institución, los cuales promueven el aprendizaje significativo, la participación activa del estudiante y el uso de tecnologías como mediadoras del proceso educativo (Gestión Académica, 2025). Asimismo, se plantea la necesidad de fortalecer las competencias docentes a través de procesos de formación continua que favorezcan la innovación pedagógica (PIC Alcaldía Chaparral, 2025).

En este sentido, la experiencia no se alinea con estas orientaciones institucionales, lo que evidencia que la apropiación de los lineamientos pedagógicos no se produce de manera homogénea entre los docentes. Desde una perspectiva fenomenológica, esta situación no se interpreta como una resistencia absoluta al cambio, sino como la expresión de una experiencia configurada desde una identidad pedagógica consolidada. El docente privilegia

prácticas que le ofrecen seguridad, control y efectividad en el desarrollo de la clase, en un contexto donde la incorporación de tecnologías puede percibirse como una amenaza a la estabilidad de su rol.

Esta vivencia se encuentra mediada por factores como la trayectoria profesional, la formación inicial y la percepción de autoeficacia en el uso de herramientas digitales, lo que influye directamente en la manera en que el docente interpreta y utiliza la tecnología en su práctica pedagógica. Como resultado de la interpretación, permitió comprender que la integración tecnológica no solo depende de la disponibilidad de recursos o de las orientaciones institucionales, sino de la manera en que el docente construye significado en torno a su práctica, lo que puede dar lugar a configuraciones pedagógicas que priorizan la estabilidad sobre la innovación.

Mientras tanto por otra parte, se logró identificar una correspondencia parcial caracterizada por una tensión interna en la experiencia docente frente a la integración de tecnologías educativas. Desde el discurso generado en sus respuestas, el docente reconoce la importancia del uso de tecnologías en la enseñanza del inglés y manifiesta una disposición favorable hacia su incorporación en el aula. En sus respuestas, se evidencia una valoración positiva de las herramientas digitales como apoyo al aprendizaje, especialmente en la motivación de los estudiantes y en la diversificación de estrategias didácticas. No obstante, esta apertura se encuentra acompañada por la expresión de dificultades en el manejo de dichas herramientas, así como por una percepción de insuficiencia en su formación digital.

Esta ambivalencia se refleja en la práctica observada, donde el uso de tecnologías se limita a recursos básicos como el computador o el video beam, sin una integración sistemática en la dinámica de la clase. Si bien el docente intenta incorporar algunos elementos tecnológicos, estos no logran consolidarse como mediadores activos del aprendizaje, lo que evidencia una brecha entre la intención pedagógica y su materialización en el aula. Al contrastar estos hallazgos con los documentos institucionales, se identifica que la institución promueve el fortalecimiento de competencias docentes y la incorporación de tecnologías como parte de un enfoque pedagógico orientado al aprendizaje significativo y la innovación educativa (Gestión académica, 2025).

Asimismo, los lineamientos institucionales enfatizan la necesidad de procesos de capacitación que permitan a los docentes desarrollar habilidades para la integración efectiva de herramientas digitales (PIC Alcaldía Chaparral, 2025). Desde esta percepción, la experiencia vivenciada se sitúa en un punto intermedio entre las orientaciones institucionales y las posibilidades reales de implementación, evidenciando que la apropiación tecnológica no depende únicamente de la disposición del docente, sino de condiciones formativas, contextuales y operativas que influyen en su práctica.

Desde una perspectiva fenomenológica, esta situación puede comprenderse como una experiencia de transición, en la que coexisten el interés por innovar y el temor a no lograrlo de manera adecuada. La inseguridad en el manejo de herramientas digitales, sumada a las dificultades técnicas y a las condiciones del entorno, configura una vivencia marcada por la cautela, en la que el docente opta por estrategias que le ofrecen mayor control y previsibilidad.

Esta tensión no debe interpretarse como resistencia, sino como un proceso de adaptación incompleta, en el que la integración de la tecnología se ve limitada por factores que exceden la voluntad individual. En consecuencia, esto permite comprender que la innovación pedagógica no es un proceso homogéneo, sino gradual y condicionado, en el que las transformaciones dependen tanto de las disposiciones personales como de las oportunidades de formación y las condiciones institucionales. De esta manera, la vivencia aporta a la comprensión del fenómeno al evidenciar que la integración tecnológica puede situarse en un estado intermedio, donde la intención de cambio coexiste con limitaciones que dificultan su consolidación en la práctica pedagógica.

Si bien es cierto, logró identificar una correspondencia alta entre el discurso pedagógico, la práctica docente y los lineamientos institucionales, evidenciando una integración significativa de las tecnologías educativas en la enseñanza del inglés. Desde la comprensión fenomenológica desarrollada, se configura una interpretación en la que la mediación pedagógica apoyada en tecnologías se orienta a facilitar experiencias de aprendizaje dinámicas, participativas y contextualizadas. En sus respuestas, se evidencia una comprensión de la tecnología no solo como herramienta de apoyo, sino como un medio que posibilita la interacción, la motivación y el desarrollo de competencias comunicativas en el

idioma, especialmente a través de actividades que promueven la participación activa del estudiante.

Esta concepción se encuentra en correspondencia con la práctica observada, donde la docente integra de manera intencionada diversas herramientas tecnológicas en el desarrollo de la clase. Las actividades propuestas evidencian una mediación activa, en la que la tecnología se articula con los objetivos de aprendizaje, favoreciendo la interacción, el trabajo colaborativo y la contextualización del idioma en situaciones cercanas a la realidad de los estudiantes.

Durante el proceso de transversalidad de estos hallazgos con los documentos institucionales, se identificó una clara alineación con el enfoque pedagógico de la institución, el cual promueve el aprendizaje significativo, la participación activa y el uso de tecnologías como mediadoras del proceso educativo (Gestión académica, 2025). Asimismo, los lineamientos institucionales que enfatizan el fortalecimiento de competencias docentes y la innovación pedagógica encuentran en la práctica de los docentes una materialización concreta (PIC Alcaldía Chaparral, 2025).

Desde una perspectiva fenomenológica, se configura como un proceso de apropiación consolidada, en el que la tecnología no representa una tensión ni una dificultad, sino una oportunidad para resignificar la práctica pedagógica. Donde se demuestra seguridad en el uso de herramientas digitales, lo que le permite integrarlas de manera fluida y coherente con su propuesta didáctica. Esta vivencia se encuentra mediada por factores como la disposición hacia el aprendizaje continuo, el desarrollo de competencias digitales y una actitud favorable hacia la innovación, lo que facilita la transformación de la dinámica de aula hacia escenarios más participativos y centrados en el estudiante.

En consecuencia, permite comprender que la integración de tecnologías educativas puede alcanzar niveles de apropiación en los que estas se convierten en mediadoras reales del aprendizaje, evidenciando que la innovación pedagógica es posible cuando convergen la disposición docente, la formación y las condiciones contextuales favorables. Generando una percepción que aporta una comprensión del fenómeno desde una perspectiva de

transformación, en la que la tecnología no solo complementa la enseñanza, sino que contribuye a reconfigurar la relación entre el docente, el estudiante y el conocimiento.

Triangulación teórica: convergencias, tensiones y aportes

El análisis de las experiencias docentes evidencia puntos de encuentro con los enfoques constructivistas y socioculturales del aprendizaje, en la medida en que las prácticas que integran tecnologías educativas de manera intencionada favorecen la participación activa, la interacción y la construcción significativa del conocimiento. En este sentido, se confirma que “el conocimiento se construye activamente a través de la experiencia y la interacción social” (Vygotsky, 1978), lo cual se refleja en aquellas prácticas donde la tecnología posibilita escenarios de comunicación auténtica y colaboración entre estudiantes.

De igual manera, los hallazgos se articulan con los planteamientos del conectivismo, al evidenciar que el aprendizaje en entornos digitales implica la capacidad de establecer conexiones entre múltiples fuentes de información, tal como lo proponen Siemens y Downes (2005). Estas convergencias permiten reconocer que la tecnología, cuando se integra desde una intencionalidad pedagógica clara, amplía las posibilidades de interacción lingüística y fortalece el desarrollo de competencias comunicativas en inglés.

Divergencias y tensiones emergentes

No obstante, el estudio también revela tensiones que no son plenamente explicadas por los marcos teóricos tradicionales. En particular, la persistencia de prácticas pedagógicas con escasa mediación tecnológica, incluso en contextos donde se promueve su uso, cuestiona la relación directa entre disponibilidad de recursos e innovación educativa. De manera significativa, la divergencia identificada en el docente que su práctica fue contraria a su discurso evidencia que la concepción pedagógica declarada no siempre se traduce en la práctica, lo que sugiere que factores como la autoeficacia docente, las condiciones del contexto y las dinámicas institucionales inciden de manera determinante en la implementación de tecnologías.

Este hallazgo problematiza las visiones lineales del cambio educativo, al mostrar que la integración tecnológica no responde únicamente a procesos cognitivos o de acceso, sino a

configuraciones complejas donde intervienen dimensiones identitarias, emocionales y contextuales. En este sentido, el estudio se distancia de perspectivas que asumen la tecnología como motor automático de innovación, evidenciando que su impacto depende de procesos de apropiación situados y no homogéneos.

Aportes emergentes del estudio

A partir de estas tensiones, la investigación aporta una comprensión ampliada de la integración didáctica de tecnologías educativas, al evidenciar que este proceso se configura como una construcción fenomenológica situada, en la que convergen concepciones docentes, prácticas pedagógicas y condiciones estructurales del contexto educativo. En esta mirada, se reconoce que la tecnología no actúa como agente transformador en sí mismo, sino como mediadora cuyo sentido depende de la manera en que es resignificada por el docente en su experiencia cotidiana.

Este aporte se alinea con la perspectiva de la fenomenología hermenéutica, desde la cual la comprensión de la experiencia vivida permite generar “comprensiones teórico-prácticas orientadas a la acción” (Van Manen, 2016). Por lo tanto, el estudio no pretende generalizar modelos, sino ofrecer una interpretación profunda y contextualizada del fenómeno, que contribuya a enriquecer la comprensión de la enseñanza del inglés mediada por tecnologías en contextos educativos similares.

Constructos teóricos

La integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés

En coherencia con el enfoque fenomenológico que orienta la presente investigación, la elaboración de constructos teóricos no surge como una abstracción desvinculada de la realidad, sino como resultado de la interpretación profunda de las experiencias docentes, articuladas con los fundamentos conceptuales desarrollados en la Sección II denominado marco referencial del estudio. Desde esta perspectiva, los constructos emergentes integran tres dimensiones fundamentales: concepciones pedagógicas, prácticas didácticas mediadas por tecnologías y condiciones contextuales que configuran la enseñanza del inglés en la I.E.T. Soledad Medina.

Como se señaló en el marco referencial desde la mirada de la fundamentación ontológica, “la realidad educativa no es una entidad objetiva y unívoca, sino una construcción situada que emerge de las prácticas, experiencias y significados compartidos por los actores involucrados”. En consecuencia, los constructos que se presentan a continuación no pretenden universalizar modelos, sino explicar teóricamente cómo se configura la integración tecnológica en este contexto específico.

Mediación tecnológica pedagógicamente intencionada (MTPI)

La mediación tecnológica pedagógicamente intencionada se comprende como la articulación consciente entre el uso de herramientas digitales y los propósitos comunicativos de la enseñanza del inglés, de tal manera que la tecnología actúe como mediadora del aprendizaje y no como recurso accesorio. Este constructo emerge del contraste entre experiencias diferenciadas. En algunos, la tecnología se integra mediante actividades interactivas orientadas a la producción lingüística, mientras que en otros su uso se limita a la proyección de contenidos sin alterar la lógica tradicional de la clase. Esta diferencia evidencia que el impacto de la tecnología no depende de su presencia, sino del sentido pedagógico que orienta su uso.

En este sentido, el constructo se fundamenta en la idea de que “el aprendizaje se produce a través de la interacción y la actividad significativa del sujeto” (Vygotsky, 1978, p. 79), lo cual implica que la tecnología solo adquiere valor cuando posibilita experiencias comunicativas auténticas. Asimismo, se articula con el planteamiento de Laurillard (2016), quien afirma que “la tecnología requiere diseño pedagógico para generar aprendizaje” (p. 45), lo que refuerza la necesidad de una mediación intencionada.

El modelo de Mediación Tecnológica Pedagógicamente Intencionada (MTPI) se comprende como una estructura relacional e interdependiente que integra cuatro dimensiones fundamentales en la enseñanza del inglés mediada por tecnologías. A diferencia de modelos lineales, este se representa de forma circular, evidenciando que las dimensiones no operan de manera aislada, sino en constante interacción. En el centro del modelo se ubica la mediación tecnológica pedagógicamente intencionada, entendida como

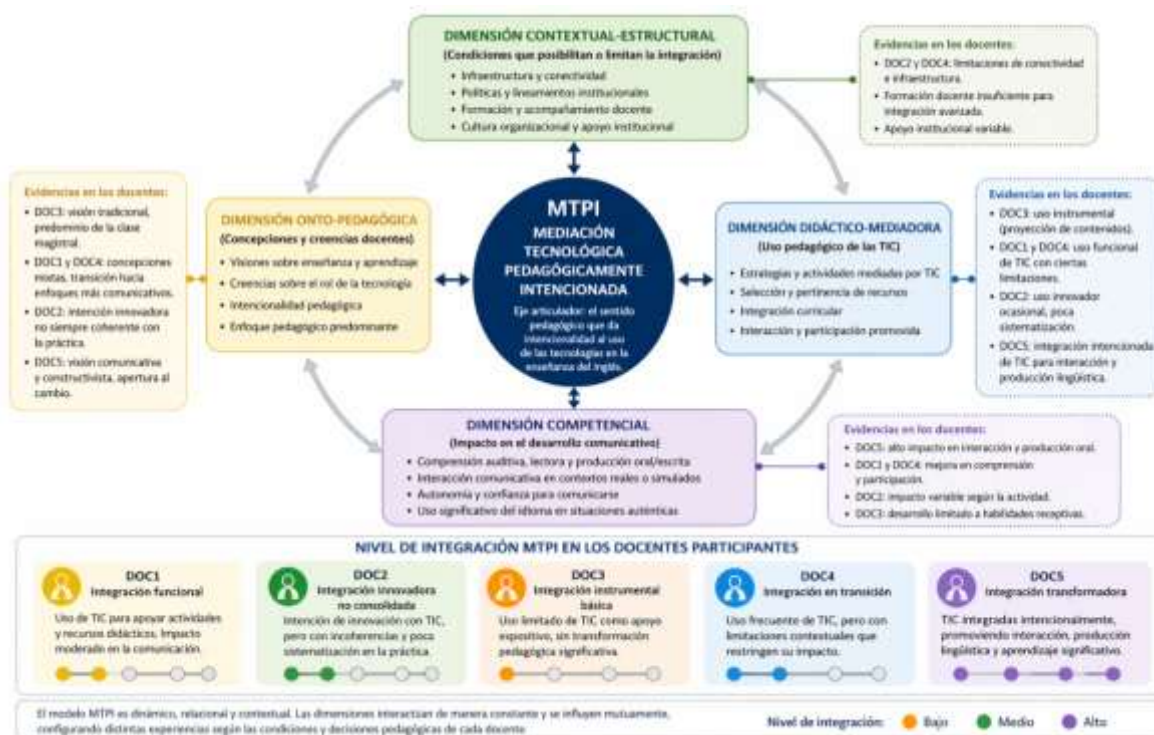
el eje articulador que da sentido al uso de las tecnologías en el aula, en función de propósitos comunicativos y pedagógicos.

La dimensión onto-pedagógica hace referencia a las concepciones docentes sobre la enseñanza, las cuales influyen directamente en la forma en que se integran las tecnologías. Esta dimensión se evidencia en algunos docentes, donde prevalece una visión tradicional, y en otros, donde se observa una apertura hacia enfoques innovadores. Seguidamente, la dimensión didáctico-mediadora se relaciona con el uso concreto de las tecnologías en el aula. Aquí se evidencian variaciones significativas, desde usos instrumentales, funcionales y hasta mediaciones transformadoras.

La dimensión competencial se centra en el impacto de la mediación tecnológica en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, particularmente cuando se generan escenarios de interacción, participación y uso contextualizado del idioma. Finalmente, la dimensión contextual-estructural integra factores institucionales como la conectividad, la formación docente y las políticas educativas, los cuales condicionan las posibilidades de integración tecnológica, tal como se evidencia en las tensiones identificadas en dos de los docentes. En conjunto, el modelo permite comprender que la integración de tecnologías educativas no responde a una relación causal directa, sino a una configuración dinámica donde convergen concepciones, prácticas, competencias y condiciones contextuales, permitiendo comprender que la clave de la integración tecnológica no es el recurso, sino la intención pedagógica que lo orienta.

Figura 5.

Modelo (MTPI) y dimensiones aplicabilidad docente



Nota. Información de las respuestas de los docentes del estudio. Corrales, (2025).

La aplicabilidad del modelo se evidencia en las experiencias de los cinco docentes analizados. Mientras que el primer docente refleja una articulación coherente entre todas las dimensiones, otros casos como el segundo docente muestran tensiones entre la dimensión onto-pedagógica y la práctica didáctica. Por su parte, otro docente evidencia predominio de la dimensión conceptual sobre la mediación tecnológica, y uno de ellos se sitúa en una transición condicionada por factores contextuales. Estas variaciones confirman la naturaleza dinámica y situada del modelo.

Continuo de apropiación tecnológico-pedagógica docente (CATPD)

El continuo de apropiación tecnológico-pedagógica docente se define como el proceso progresivo mediante el cual los docentes integran las tecnologías educativas en su práctica, configurando distintos niveles de apropiación que no son estáticos, sino dinámicos y situados. Este constructo surge de la variación experiencial identificada entre los docentes. Como se pudo observar e interpretar desde la información suministrada por los informantes, se evidencia una apropiación instrumental básica, se sitúan en niveles

intermedios caracterizados por uso funcional con limitaciones, mientras que en otros se representa una apropiación transformadora donde la tecnología reconfigura la práctica pedagógica.

A diferencia de clasificaciones rígidas, este constructo reconoce que los docentes transitan entre niveles en función de su experiencia, formación y contexto. En este sentido, se retoma la idea de que “la competencia digital docente implica no solo habilidades técnicas, sino comprensión pedagógica del uso de la tecnología” (Almenara y Marín, 2020, p. 112).

El modelo (CATPD) se plantea como una estructura interpretativa orientada a comprender la relación progresiva y no lineal que los docentes establecen con las tecnologías educativas a lo largo de su experiencia profesional. A diferencia de enfoques centrados en el uso inmediato de herramientas, este modelo se enfoca en el proceso mediante el cual el docente transita, negocia y resignifica su vínculo con la tecnología en el contexto de su práctica pedagógica.

En este sentido, la apropiación no se concibe como un estado alcanzado, sino como un devenir que se configura a partir de la interacción entre dimensiones personales, profesionales y contextuales. Este enfoque permite reconocer que los docentes no se ubican en categorías fijas, sino que se desplazan dentro de un continuo en el que coexisten avances, resistencias, ajustes y contradicciones. Por ello, la dimensión cognitivo-interpretativa alude a la manera en que el docente comprende y valora el papel de la tecnología en la enseñanza del inglés. Esta dimensión no se limita a creencias abstractas, sino que refleja marcos de sentido contruidos a partir de la experiencia. En los casos analizados, se evidencian configuraciones diversas: desde interpretaciones que subordinan la tecnología a la enseñanza tradicional, hasta comprensiones que la integran como parte constitutiva del proceso de aprendizaje.

Por su parte, la dimensión de desarrollo profesional se relaciona con los procesos formativos, la autoeficacia percibida y la disposición al aprendizaje continuo. Aquí se observa que la apropiación tecnológica no depende únicamente del acceso a herramientas, sino de la confianza del docente en su capacidad para utilizarlas pedagógicamente. Uno de

los docentes, por ejemplo, manifiesta interés por innovar, pero su avance se ve limitado por inseguridades en el manejo tecnológico, mientras que otro de ellos evidencia una trayectoria de aprendizaje que le permite integrar la tecnología con mayor fluidez.

La dimensión de materialización pedagógica hace referencia a la forma en que las concepciones y competencias se traducen o no en la práctica de aula. Este nivel permite identificar no solo lo que el docente hace, sino las distancias entre intención y acción. El caso resulta particularmente significativo, ya que pone en evidencia una fractura entre el discurso de integración tecnológica y su implementación real, lo que introduce la idea de que la apropiación puede estar en construcción incluso cuando el docente se percibe a sí mismo como usuario de tecnología.

Y de igual forma, la dimensión de reflexividad situada incorpora la capacidad del docente para reconocer, cuestionar y transformar su práctica a partir de la experiencia. Esta dimensión es clave para entender la apropiación como un proceso abierto, en el que las tensiones, los errores y las limitaciones no constituyen obstáculos, sino oportunidades de reconfiguración pedagógica.

Desde esta perspectiva, el modelo CATDP se representa como un continuo dinámico en el que los docentes pueden ubicarse en distintos momentos de su proceso de apropiación, sin que ello implique jerarquías rígidas. Así, se identifican configuraciones que van desde aproximaciones iniciales, donde la tecnología se utiliza de manera instrumental, pasando por momentos de exploración y ajuste, hasta experiencias donde se alcanza una integración más consolidada. De manera particular, el caso de algún docente en particular permite comprender que este tránsito no es lineal, sino atravesado por tensiones que evidencian la complejidad del proceso.

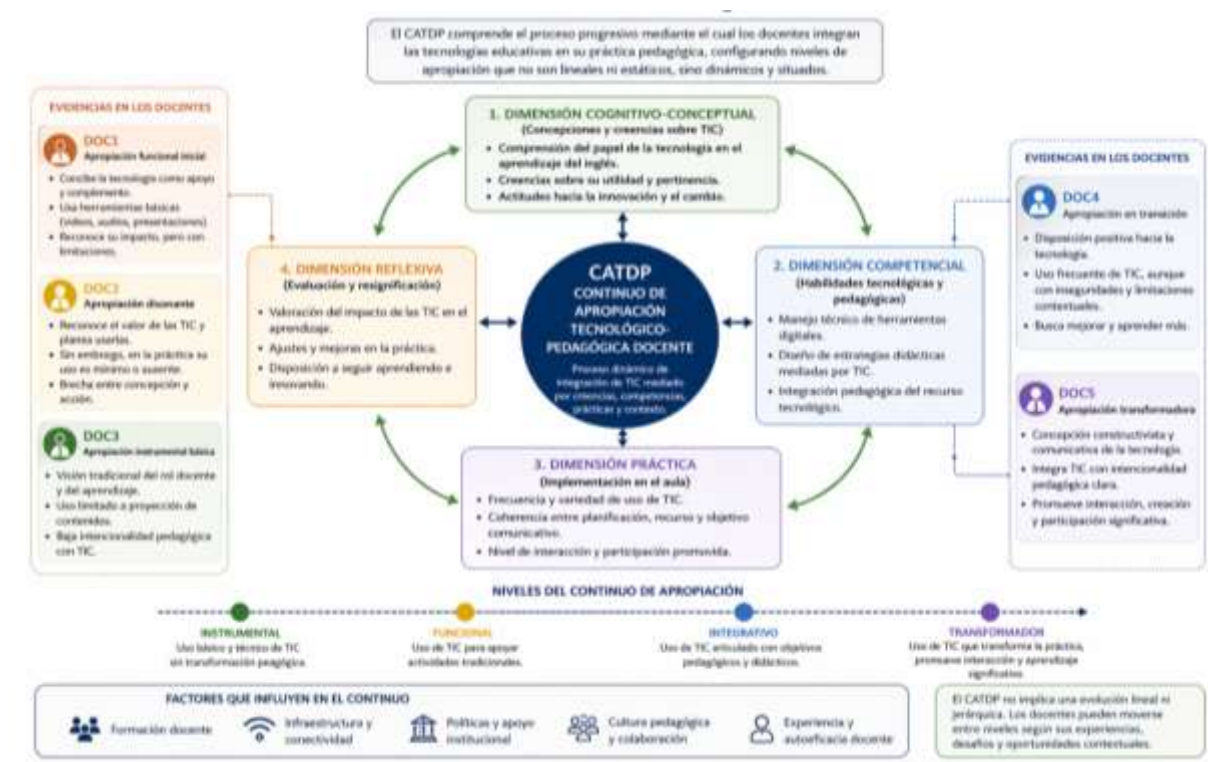
En consecuencia, el modelo permite comprender que la apropiación tecnológico-pedagógica no se define únicamente por lo que el docente hace con la tecnología, sino por el recorrido que realiza para incorporarla a su práctica, en un proceso mediado por su historia profesional, sus condiciones de formación y las características del contexto en el que se desempeña. A diferencia del modelo MTPI, centrado en la intencionalidad pedagógica del uso de la tecnología, el modelo CATPD se orienta a comprender el proceso

de apropiación docente como una trayectoria dinámica, en la que se configuran distintos niveles de integración tecnológica a partir de la experiencia.

Este constructo rompe con visiones dicotómicas (uso/no uso) y propone una comprensión gradual y contextualizada de la integración tecnológica.

Figura 6.

Modelo (CATPD) y sus fortalezas en docentes



Nota. Información de las respuestas de los docentes del estudio relacionado dentro del modelo. Corrales, (2025).

El fundamento del modelo se evidencia en las distintas configuraciones del fenómeno analizado; por una parte, reflejan una apropiación consolidada que articula todas las dimensiones, por otra, se evidencia un nivel instrumental limitado. De igual forma, otros se sitúan en niveles intermedios con tensiones entre intención y práctica, mientras que solo uno de los docentes introduce una divergencia significativa que permite comprender la apropiación como un proceso no lineal, sino atravesado por contradicciones y condiciones contextuales.

Competencia comunicativa expandida mediante mediación digital (CCEMD)

La competencia comunicativa expandida mediante mediación digital se entiende como la ampliación de las posibilidades de interacción lingüística que se produce cuando la tecnología se integra en la enseñanza del inglés desde enfoques comunicativos, permitiendo al estudiante participar en contextos reales o simulados de comunicación. Este constructo se fundamenta en las experiencias donde la mediación digital favorece la participación activa, la producción oral y escrita, y la interacción entre estudiantes, particularmente evidentes. En contraste, en prácticas donde la tecnología se limita a funciones instrumentales, su impacto se restringe a habilidades receptivas.

En coherencia con el enfoque comunicativo, se reconoce que “la competencia comunicativa implica la capacidad de interactuar en contextos significativos” (Consejo de Europa, 2021, p.32). Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006) señala que “las TIC facilitan el acceso a contextos comunicativos auténticos” (p. 23).

El modelo (CCEMD) se configura como una estructura interpretativa orientada a comprender cómo la integración de tecnologías educativas incide en la ampliación de las posibilidades de uso del idioma inglés por parte de los estudiantes. A diferencia de modelos centrados en la acción docente o en la incorporación de herramientas, este enfoque sitúa su atención en la transformación de la experiencia comunicativa del aprendiz. Desde esta mirada, la competencia comunicativa no se entiende como un conjunto estático de habilidades, sino como una capacidad en expansión que se fortalece cuando el estudiante interactúa con el idioma en contextos diversos, dinámicos y mediados por tecnologías digitales.

Por ende, la dimensión de exposición multimodal hace referencia a la diversidad de estímulos lingüísticos a los que accede el estudiante mediante recursos digitales, tales como audios, videos, plataformas interactivas y contenidos en línea. Esta dimensión permite ampliar el contacto con el idioma inglés más allá de los materiales tradicionales, lo cual se evidencia en prácticas donde se integran recursos audiovisuales, aunque con distintos niveles de profundidad.

De igual forma, la dimensión de interacción digital se relaciona con las posibilidades de comunicación que emergen cuando el estudiante participa activamente en entornos mediados por tecnología. En este nivel, se identifican diferencias significativas entre prácticas donde la interacción es limitada, frente a aquellas donde se promueve el intercambio, la colaboración y la participación activa.

Por ello, en consecuencia, la dimensión de producción lingüística mediada se centra en la capacidad del estudiante para usar el idioma inglés en contextos significativos, a través de actividades que implican hablar, escribir o responder en inglés. Esta dimensión permite evidenciar que la tecnología amplía las oportunidades de producción cuando se integra de manera intencionada, mientras que su ausencia o uso superficial restringe estas posibilidades, como se observa en algunos casos.

Por su parte, la dimensión de autonomía comunicativa incorpora la capacidad del estudiante para interactuar con el idioma de manera independiente, apoyado en recursos digitales. Esta dimensión resulta especialmente relevante en contextos donde la tecnología permite extender el aprendizaje más allá del aula, favoreciendo la práctica autónoma y el acceso continuo al idioma. El modelo se configura de manera expansiva, evidenciando que estas dimensiones no operan de forma aislada, sino que se potencian mutuamente. A mayor exposición, interacción y producción, se incrementa la autonomía del estudiante, lo que da lugar a una expansión progresiva de su competencia comunicativa en inglés.

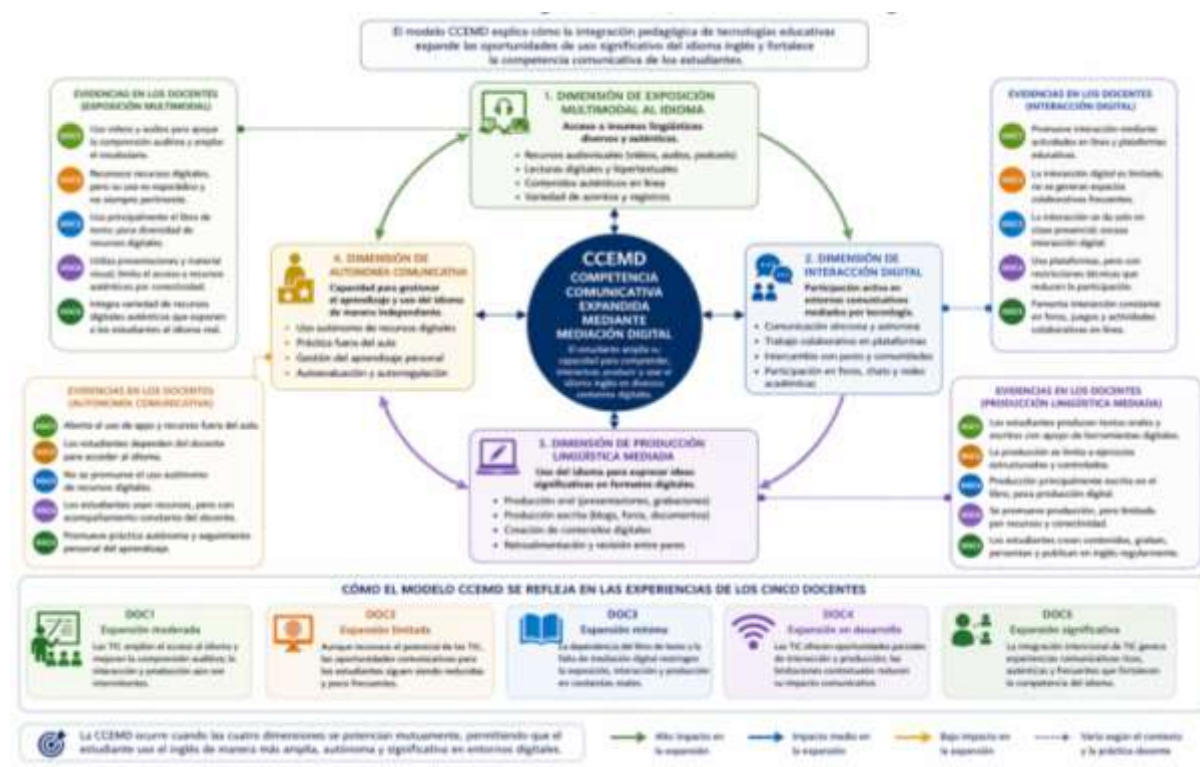
En relación con las experiencias, se evidencia que esta expansión no ocurre de manera uniforme, para algunos, la articulación entre estas dimensiones favorece una experiencia comunicativa enriquecida, donde el estudiante participa activamente y utiliza el idioma inglés en contextos significativos. En contraste, en prácticas la limitada mediación tecnológica restringe las oportunidades de interacción y producción, manteniendo el aprendizaje en niveles más tradicionales.

Asimismo, permiten comprender que la intención de integrar tecnología no garantiza la expansión de la competencia comunicativa en el idioma inglés si esta no se materializa en la práctica. Por su parte, se sitúan en niveles intermedios, donde la tecnología amplía parcialmente la exposición al idioma, pero no siempre logra consolidar procesos de

interacción y producción sostenida. En consecuencia, el modelo CCEMD permite comprender que la incidencia de la tecnología en el aprendizaje del inglés no radica únicamente en su uso, sino en la manera en que esta posibilita experiencias comunicativas más amplias, dinámicas y significativas para el estudiante.

Figura 7.

Modelo (CCEMD) y su influencia en las aulas



Nota. Información de las respuestas de los docentes del estudio relacionado dentro del modelo. Corrales, (2025).

A diferencia del modelo MTPI, centrado en la intencionalidad pedagógica del docente, y del modelo CATPD, orientado al proceso de apropiación tecnológica docente, el modelo CCEMD se enfoca en los efectos de la mediación digital sobre el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés del estudiante, particularmente en la expansión de sus posibilidades de interacción, producción y autonomía en el uso del idioma. Desde esta perspectiva, la mediación digital permite: (a) Ampliar la exposición al idioma inglés; (b) Favorecer la interacción comunicativa; (c) Integrar habilidades lingüísticas y (d) Promover autonomía y confianza. Este constructo evidencia que la tecnología no solo apoya el

aprendizaje del idioma inglés, sino que expande sus posibilidades comunicativas cuando se integra desde enfoques activos.

Innovación pedagógica contextualmente situada (IPCS)

La innovación pedagógica contextualmente situada se concibe como el proceso mediante el cual la integración de tecnologías educativas se configura en función de las condiciones institucionales, sociales y culturales del contexto, reconociendo que la transformación pedagógica no depende únicamente del docente, sino de un entramado estructural. Este constructo emerge de la comprensión de que las experiencias docentes no pueden analizarse de manera aislada. Por ejemplo, uno de los docentes logra una integración avanzada, otros casos evidencian limitaciones asociadas a conectividad, infraestructura y formación, lo que demuestra que la innovación está condicionada por factores externos.

En este sentido, se retoma la idea de que “la tecnología en educación nunca actúa de forma neutral; está mediada por contextos y decisiones humanas” (Selwyn y Jandrić, 2021, p.5). Asimismo, la UNESCO (2023) señala que “la transformación digital requiere infraestructura y formación docente continua” (p.11).

El modelo (IPCS) se configura como una propuesta interpretativa orientada a comprender cómo la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés se encuentra condicionada, posibilitada y limitada por el contexto en el que se desarrolla la práctica docente. A diferencia de modelos centrados en el uso, la intención o el impacto de la tecnología, este enfoque sitúa su atención en el entramado de factores que configuran las condiciones reales de innovación.

En este sentido, la innovación no se asume como un resultado automático del acceso a herramientas digitales, sino como una construcción situada que emerge de la interacción entre el docente, la institución y el entorno. Esto implica reconocer que las prácticas pedagógicas no pueden analizarse de manera aislada, sino en relación con las condiciones que las hacen posibles o las restringen.

En este sentido, la dimensión institucional-organizativa hace referencia a los lineamientos pedagógicos, las políticas internas y la cultura institucional que orientan el uso

de tecnologías. En los documentos analizados (PEI IET Soledad Medina, 2025; gestión académica IET Soledad Medina, 2025; Plan Institucional de Capacitaciones PIC Alcaldía Chaparral, 2025; Informe de resultados Pruebas Saber Tolima, 2025), se promueve el aprendizaje significativo y la integración de TIC; sin embargo, su materialización en el aula es heterogénea, como se evidencia en las diferencias entre docentes.

Es así como, la dimensión infraestructural-tecnológica se relaciona con la disponibilidad de recursos, conectividad y acceso a herramientas digitales. Esta dimensión resulta determinante en la práctica, ya que limita o potencia las posibilidades de implementación. En otros casos, para los docentes las dificultades técnicas y de conectividad inciden directamente en la baja integración tecnológica.

En este sentido, la dimensión formativo-profesional se vincula con los procesos de capacitación, actualización docente y desarrollo de competencias digitales. Aquí se observa que la innovación no depende únicamente de la disposición del docente, sino de las oportunidades de formación que le permitan apropiarse pedagógicamente de la tecnología. Por ello, el docente evidencia un desarrollo formativo consolidado, mientras que otros docentes presentan limitaciones en este aspecto.

Por su parte, la dimensión socio-pedagógica del aula incorpora las dinámicas propias del contexto educativo, incluyendo características de los estudiantes, gestión del tiempo, control del grupo y condiciones reales de enseñanza. Esta dimensión permite comprender por qué, en algunos casos, los docentes optan por prácticas tradicionales que garantizan estabilidad, como se logró observar durante la fenomenología. Por lo tanto, el modelo se representa como una estructura sistémica e interdependiente, en la que las dimensiones interactúan de manera constante, configurando distintos escenarios de innovación. De este modo, la innovación pedagógica no se entiende como un punto de llegada, sino como un proceso condicionado por múltiples factores que influyen en la toma de decisiones del docente.

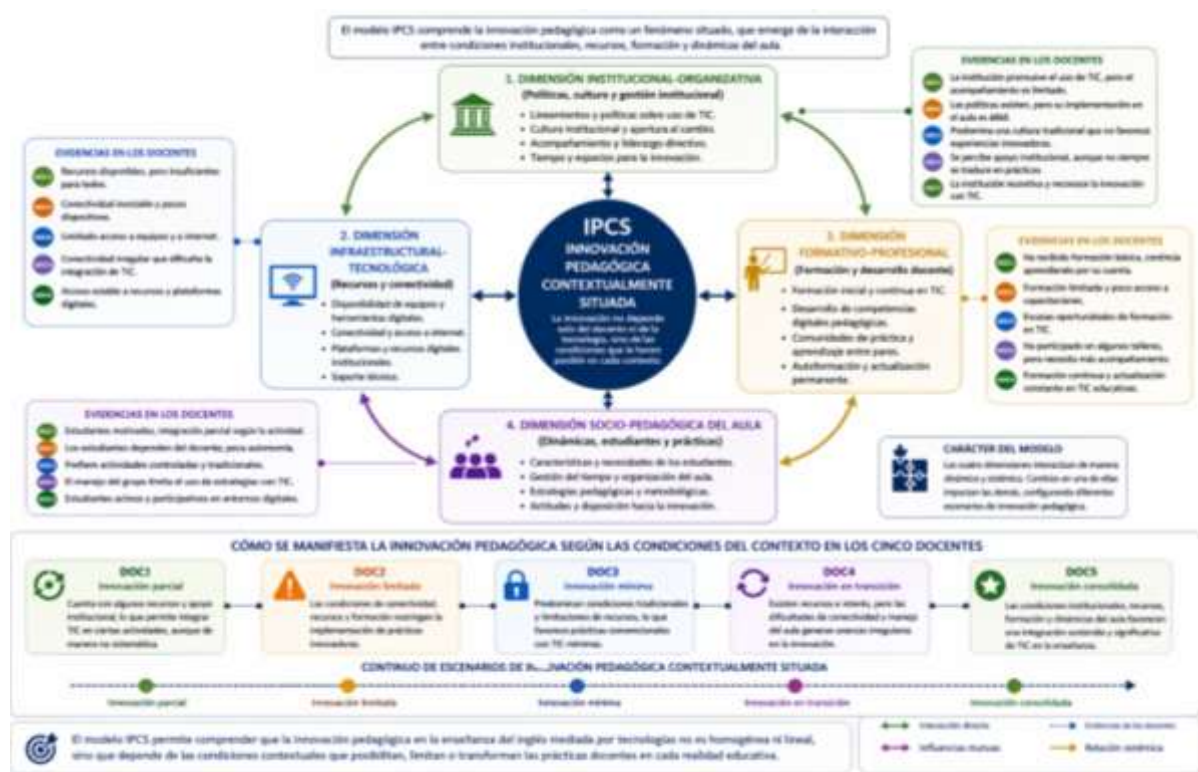
En relación con las experiencias de los cinco docentes, se evidencia que la innovación se manifiesta de manera desigual, ejemplo de ello, donde las condiciones contextuales y personales convergen favorablemente, permitiendo una integración tecnológica

significativa. En contraste, con evidencias de una práctica tradicional coherente con sus condiciones y concepciones, mientras que en otros escenarios reflejan tensiones derivadas de limitaciones contextuales y formativas. Solamente una práctica pedagógica se sitúa en una zona intermedia donde la innovación se da de manera parcial.

En consecuencia, el modelo IPCS permite comprender que la innovación pedagógica no depende exclusivamente del docente ni de la tecnología, sino de la articulación entre condiciones institucionales, recursos disponibles, procesos formativos y dinámicas del aula, configurando así una perspectiva situada, compleja y contextualizada del fenómeno educativo.

Figura 8.

Modelo (IPCS) y su articulación institucional



Nota. Información de las respuestas de los docentes del estudio relacionado dentro del modelo. Corrales, (2025).

A diferencia del modelo MTPI, centrado en la intencionalidad pedagógica, del CATPD enfocado en el proceso de apropiación docente, y del CCEMD orientado al impacto en la competencia comunicativa del idioma inglés, el modelo IPCS se enfoca en las condiciones

contextuales que hacen posible o limitan la innovación pedagógica, situando el análisis en el entorno institucional y estructural, por lo que muestra que el modelo se compone de: (a) Condiciones institucionales; (b) Infraestructura tecnológica; (c) Formación docente y (d) Cultura organizacional; este constructo permite comprender la innovación como fenómeno sistémico, superando enfoques centrados exclusivamente en el docente.

A continuación, la Tabla 7 sintetiza los constructos teóricos emergentes del estudio, permitiendo evidenciar sus diferencias conceptuales, su anclaje en las experiencias docentes y su aporte a la comprensión del fenómeno. Esta comparación responde a la necesidad de delimitar con claridad el alcance de cada constructo, evitando superposiciones y fortaleciendo la coherencia del modelo interpretativo propuesto.

Tabla 8. Comparación de los constructos teóricos del modelo interpretativo

Constructo	Enfoque central	Pregunta que responde	Dimensiones clave	Fundamento interpretativo	Aporte diferencial
MTPI (Mediación Tecnológica Pedagógicamente Intencionada)	Sentido pedagógico del uso de la tecnología	¿Cómo se usa la tecnología en función del aprendizaje del idioma inglés?	- Intencionalidad comunicativa - Coherencia didáctica - Interacción significativa	- Uso transformador - Uso instrumental	Demuestra que la efectividad de la tecnología depende de la intención pedagógica, no del recurso en sí para desarrollar las competencias comunicativas en inglés.
CATPD (Continuo de Apropriación Tecnológico-Pedagógica Docente)	Proceso de apropiación docente	¿Cómo evoluciona el docente en su relación con la tecnología para el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés?	- Cognitivo-interpretativa - Desarrollo profesional - Materialización pedagógica - Reflexividad situada	- Nivel inicial - Nivel intermedio - Nivel avanzado - Reflejo de tensión	Propone la apropiación como proceso dinámico, no como estado fijo para desarrollar las competencias comunicativas en inglés.
CCEMD (Competencia Comunicativa Expandida mediante Mediación Digital)	Impacto en el aprendizaje del estudiante	¿Cómo influye la tecnología en la competencia comunicativa del idioma inglés?	- Exposición multimodal - Interacción digital - Producción lingüística - Autonomía comunicativa	- Expansión significativa - Expansión parcial - Expansión limitada - Expansión no consolidada	Explica que la tecnología amplía el uso del idioma inglés cuando genera interacción real.

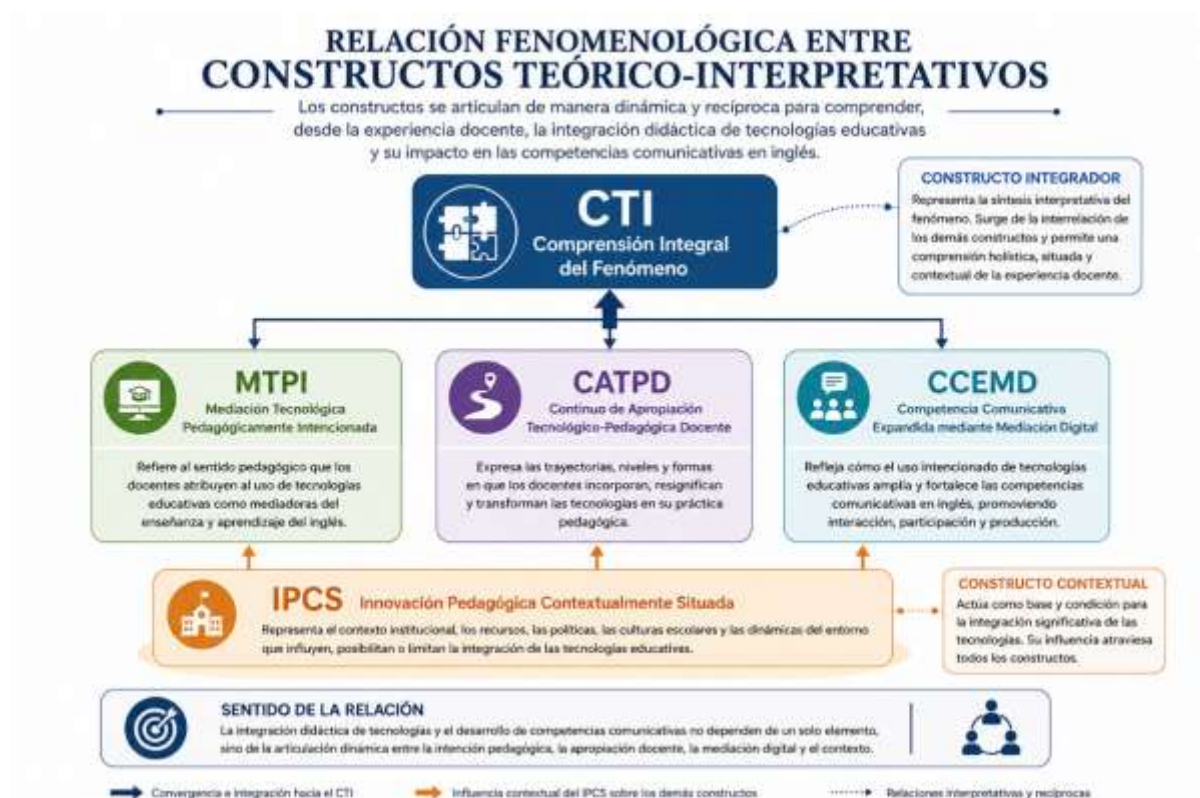
IPCS (Innovación Pedagógica Contextualmente Situada)	Condiciones del contexto educativo	¿Qué factores posibilitan o limitan la innovación?	- Institucional-organizativa	- Condiciones favorables	Evidencia que la innovación depende del contexto, no solo del docente o la tecnología para desarrollar las competencias comunicativas en inglés.
			- Infraestructura tecnológica	- Limitaciones contextuales	
			- Formación docente	- Pedagogía tradicional	
			- Dinámica del aula		

Nota. Información de las respuestas de los informantes frente a los constructos generados con la triangulación de la información recolectada. Corrales, (2025).

En conjunto, los constructos no deben entenderse como categorías aisladas, sino como dimensiones complementarias que permiten comprender la integración de tecnologías educativas desde múltiples niveles: la intención pedagógica (MTPI), el proceso docente (CATPD), el impacto en el aprendizaje (CCEMD) y las condiciones contextuales (IPCS). Esta articulación permite una comprensión más amplia, compleja y situada del fenómeno estudiado.

Figura 9.

Articulación de constructos



Nota. Análisis de la información entre el método fenomenológico y los constructos. Corrales, (2026).

Constructos teóricos interpretativos (CTI)

A partir del proceso de comprensión fenomenológica de las experiencias docentes, no se deriva un modelo en sentido estructural o prescriptivo, sino un conjunto de constructos teórico-interpretativos que permiten dar cuenta de las formas en que se

configura la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Estos constructos no se presentan como categorías cerradas, sino como síntesis comprensivas de la experiencia vivida, en las que convergen significados, tensiones y variaciones identificadas en los relatos docentes y en su contraste con la práctica observada. En este sentido, se asume que comprender precede a teorizar, en la medida en que, como señala Van Manen (2016), “la fenomenología busca describir el significado de la experiencia tal como es vivida” (p.26). Desde esta perspectiva, los constructos emergen como formas de inteligibilidad que permiten interpretar el fenómeno sin reducir su complejidad, reconociendo que la relación entre tecnología y enseñanza no es lineal ni homogénea, sino profundamente situada.

El análisis evidenció que la integración tecnológica educativa se configura en la intersección entre lo que el docente concibe, lo que logra implementar y las condiciones en las que desarrolla su práctica. Esta articulación permitió identificar cuatro núcleos comprensivos que, más que clasificar a los docentes, permiten leer sus experiencias en movimiento.

En primer lugar, se reconoce que el uso de la tecnología adquiere sentido en función de la intención pedagógica que lo orienta, lo cual se hace evidente al contrastar configuraciones en las que la mediación digital favorece la interacción de las competencias comunicativas en inglés, frente a otras en las que la tecnología se limita a apoyar la exposición de contenidos. En segundo lugar, la apropiación tecnológica educativa se revela como un proceso progresivo, atravesado por trayectorias formativas, niveles de confianza y experiencias previas. En este punto, las tensiones observadas y la discrepancia entre discurso y práctica en los docentes permiten comprender que la apropiación no ocurre de manera lineal, sino en medio de avances y resistencias para desarrollar las competencias comunicativas en inglés dentro del aula.

En tercer lugar, se identificó que la didáctica de tecnologías educativas puede ampliar las posibilidades de uso del idioma inglés, siempre que se generen condiciones de

interacción, producción y participación. Sin embargo, cuando estas condiciones no se consolidan, la tecnología no logra trascender su función instrumental.

Por ello, se evidenció que las prácticas docentes no pueden desligarse del contexto institucional en el que se desarrollan. Si bien los documentos institucionales promueven el uso de tecnologías educativas y el desarrollo de competencias comunicativas en inglés, como se plantea en el PEI IET Soledad Medina (2025) al señalar la necesidad de formar estudiantes capaces de “usar las TIC y comunicarse con el mundo”, su materialización en el aula depende de factores como la infraestructura, la formación docente y las dinámicas propias del contexto.

En coherencia con el método fenomenológico de orientación interpretativa, estos constructos no pretenden generalizar resultados, sino ofrecer comprensiones situadas que permitan ampliar la lectura del fenómeno en contextos similares. Como resalta Finlay (2011), “la interpretación fenomenológica implica un movimiento desde la descripción hacia la construcción de significado” (p.18), lo cual legitima la formulación de constructos como síntesis comprensivas de la experiencia. En este sentido, el presente estudio doctoral asume que la teorización no se desarrolla al margen de la experiencia, sino como una forma de organizarla e interpretarla, manteniendo su anclaje en las vivencias de los participantes.

En conjunto, los constructos teórico-interpretativos (MTPI; CATPD; CCEMD y IPCS) permitieron comprender que la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés para desarrollar las competencias comunicativas, no responde a un único patrón, sino a configuraciones diversas en las que interactúan concepciones pedagógicas, procesos de apropiación, posibilidades de mediación y condiciones contextuales. Esta comprensión no simplifica el fenómeno, sino que lo sitúa en su complejidad, reconociendo que la transformación educativa no depende exclusivamente de la tecnología, sino de la manera en que esta es interpretada y vivida en la práctica docente.

Figura 10.

Integración de los constructos teóricos



Nota. Análisis de los constructos teóricos. Corrales, (2026).

La representación del CTI sintetiza la comprensión alcanzada en torno a la integración de tecnologías educativas en el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés, evidenciando que este proceso no responde a una lógica única ni homogénea, sino a configuraciones diversas que emergen de la interacción entre intencionalidad pedagógica, procesos de apropiación docente, posibilidades de mediación comunicativa y condiciones contextuales, como se ha reflejado en los constructos primarios de este estudio fenomenológico.

En este sentido, los constructos que lo conforman no operan de manera aislada, sino que se entrelazan en la práctica, dando lugar a experiencias pedagógicas diferenciadas, como se evidencia en las distintas configuraciones del fenómeno, esta variabilidad confirma que la integración tecnológica no depende exclusivamente del acceso a herramientas o de orientaciones institucionales, sino de la manera en que el docente interpreta, adapta y resignifica su uso en el aula.

De igual forma, el contraste entre los lineamientos institucionales y las prácticas docentes permite reconocer que, aunque existe un horizonte pedagógico que promueve el desarrollo de competencias comunicativas mediadas por tecnologías, su concreción se encuentra mediada por factores formativos, estructurales y experienciales que configuran distintos niveles de integración.

En consecuencia, el CTI no se presenta como un esquema explicativo cerrado, sino como una lectura comprensiva del fenómeno que permite visibilizar sus tensiones, posibilidades y matices, aportando una perspectiva situada que contribuye a enriquecer la comprensión de las competencias comunicativas en el idioma inglés en contextos educativos mediados por tecnologías.

En tal sentido, la teorización desarrollada permite comprender que la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés no puede ser explicada desde relaciones lineales entre uso tecnológico y aprendizaje, sino como una configuración compleja en la que convergen dimensiones pedagógicas, procesos de apropiación docente, dinámicas comunicativas y condiciones contextuales. Desde esta perspectiva, los constructos formulados no operan como modelos prescriptivos, sino como marcos interpretativos que permiten comprender la variabilidad del fenómeno en contextos educativos reales. Esta comprensión aporta una lectura más profunda de la relación entre tecnología y enseñanza de lenguas, desplazando el énfasis desde el recurso hacia la experiencia pedagógica que le otorga sentido.

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

Reflexiones en atención a los objetivos de investigación

En relación con el primer objetivo específico, orientado a develar las concepciones pedagógicas que sustentan la integración de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés, se identificó que las experiencias docentes se manifiestan desde perspectivas diversas que oscilan entre posturas tradicionales, aproximaciones funcionales y mediaciones pedagógicas más activas; los hallazgos evidenciaron que las tecnologías adquieren sentidos diferenciados según las trayectorias profesionales, las creencias pedagógicas y las formas particulares de comprender la enseñanza del inglés.

En este sentido, los hallazgos evidencian que la incorporación de tecnologías no responde a un proceso homogéneo ni lineal, sino a configuraciones diversas en las que intervienen concepciones pedagógicas, trayectorias profesionales, niveles de apropiación tecnológica y condiciones contextuales. Esta comprensión se sustenta en la variabilidad observada entre los docentes participantes, donde se identifican desde prácticas con un uso instrumental de la tecnología hasta experiencias en las que esta se integra de manera intencionada como mediadora del aprendizaje.

En relación con el segundo objetivo específico, orientado a describir las experiencias didácticas mediadas por tecnologías educativas, se identificó una diversidad de prácticas pedagógicas que oscilan entre usos instrumentales y experiencias de mediación más activas e interactivas. El análisis permitió reconocer que la efectividad de la tecnología en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés no depende de su presencia en el aula, sino del sentido pedagógico que orienta su uso. En aquellos casos donde la mediación tecnológica se articula con propósitos comunicativos claros, se generan escenarios de interacción, participación y producción lingüística que favorecen el aprendizaje. Por el contrario, cuando su uso se limita a funciones de apoyo o reproducción de contenidos, su impacto en el desarrollo de competencias resulta restringido.

Respecto al tercer objetivo específico, centrado en interpretar la contribución de las prácticas mediadas por tecnologías al fortalecimiento de competencias comunicativas, los hallazgos permitieron reconocer que el impacto pedagógico de las TIC depende de la intencionalidad didáctica y de las posibilidades de interacción comunicativa que el docente logra promover en el aula. De igual forma, se evidenció que la apropiación tecnológica docente adquiere sentido como un proceso progresivo, atravesado por experiencias formativas, niveles de confianza y condiciones del entorno. Este proceso no se desarrolla de manera uniforme, sino que presenta avances, tensiones y contradicciones, como se observa en la discrepancia entre el discurso y la práctica en algunos docentes, lo cual permite comprender la integración tecnológica como un fenómeno en construcción.

Finalmente, el cuarto objetivo específico permitió elaborar constructos teórico-interpretativos orientados a comprender la integración didáctica de tecnologías educativas desde una perspectiva situada y fenomenológica. Estos constructos, desarrollados en la Sección V, emergieron de la articulación entre las categorías interpretativas, las experiencias docentes y las tensiones identificadas en el contexto educativo, posibilitando una comprensión más profunda de las relaciones entre mediación pedagógica, apropiación tecnológica, competencias comunicativas e innovación contextualizada.

Aportes teóricos de la investigación. En este marco, la investigación aporta una comprensión situada de la integración tecnológica en la enseñanza del inglés, al evidenciar que este proceso emerge en la interacción entre cuatro dimensiones fundamentales: la intencionalidad pedagógica del docente, su proceso de apropiación tecnológica, las posibilidades de mediación comunicativa y las condiciones contextuales que rodean la práctica educativa.

Desde el punto de vista teórico, el estudio contribuye a ampliar la comprensión de la relación entre tecnología y enseñanza de lenguas, al mostrar que la integración de herramientas digitales no garantiza por sí misma la transformación pedagógica, sino que requiere ser mediada por procesos de resignificación docente y condiciones contextuales favorables. En este sentido, se reafirma que la innovación educativa no reside en la tecnología, sino en la manera en que esta es incorporada en la práctica. De este modo, el estudio amplía las comprensiones existentes sobre integración tecnológica en la enseñanza

de lenguas, al interpretar el fenómeno desde las experiencias vividas de los docentes y no únicamente desde enfoques instrumentales o tecnocéntricos.

Para concluir, se reconoce que el presente estudio no busca generalizar resultados, sino ofrecer una lectura comprensiva del fenómeno en un contexto específico. No obstante, las interpretaciones aquí desarrolladas pueden servir como punto de referencia para investigaciones futuras que aborden la integración de tecnologías educativas en la enseñanza de lenguas desde perspectivas cualitativas y situadas. Por ende, comprender la enseñanza del inglés mediada por tecnologías educativas implica reconocer que su potencial transformador no se encuentra en la herramienta en sí misma, sino en la experiencia pedagógica que el docente logra construir en interacción con sus estudiantes y en diálogo con el contexto en el que enseña.

Aportes pedagógicos y didácticos. En articulación con el análisis documental, se identificó que la institución promueve, desde sus lineamientos pedagógicos y de gestión académica, el uso de tecnologías educativas como medio para fortalecer el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias comunicativas. El Proyecto Educativo Institucional plantea la formación de estudiantes capaces de interactuar con el entorno mediante el uso de TIC, mientras que los planes institucionales enfatizan la importancia de la formación docente y el uso pedagógico de la tecnología como ejes de calidad educativa (PEI IET Soledad Medina, 2025).

Sin embargo, al contrastar estas orientaciones con las prácticas observadas, se evidencia una brecha entre el discurso institucional y su materialización en el aula. Esta distancia no debe interpretarse como una falla, sino como una expresión de la complejidad del fenómeno educativo, en el que las políticas y lineamientos requieren ser apropiados, interpretados y adaptados por los docentes en función de sus realidades.

En términos prácticos, los hallazgos invitan a fortalecer los procesos de formación docente en el uso pedagógico de las tecnologías, no solo desde el desarrollo de habilidades técnicas, sino desde la reflexión sobre su sentido didáctico. Asimismo, se hace necesario promover condiciones institucionales que faciliten la implementación de estrategias innovadoras, garantizando recursos, acompañamiento y espacios de reflexión pedagógica.

Los hallazgos permiten reconocer que las tecnologías educativas adquieren valor pedagógico cuando son integradas como mediaciones intencionadas orientadas a fortalecer procesos de escucha, lectura, escritura, interacción oral y producción comunicativa en inglés, trascendiendo usos decorativos o exclusivamente instrumentales.

Aportes metodológicos. Desde el punto de vista metodológico, la investigación evidenció que el enfoque fenomenológico permitió comprender las experiencias docentes relacionadas con la integración de tecnologías educativas desde la perspectiva de los propios participantes. El proceso de categorización, estructuración, contrastación y teorización posibilitó transitar desde las voces y experiencias vividas hacia una comprensión interpretativa del fenómeno. La utilización de entrevistas semiestructuradas, diarios de campo y análisis documental favoreció una comprensión amplia y situada de la práctica educativa, permitiendo reconocer tensiones, contradicciones y significados que difícilmente podrían identificarse desde enfoques exclusivamente descriptivos o cuantitativos.

Asimismo, la fenomenología hermenéutica permitió reconocer que la experiencia docente no constituye una realidad homogénea, sino una construcción dinámica atravesada por factores pedagógicos, contextuales y relacionales que influyen en la apropiación tecnológica y en las formas de mediación educativa.

Limitaciones del estudio. Entre las limitaciones del estudio se reconoce el carácter situado de la investigación, desarrollada en una institución educativa específica y con un número reducido de informantes, lo cual no permite generalizar los resultados a otros contextos educativos. Asimismo, las condiciones de conectividad, disponibilidad de recursos tecnológicos y particularidades institucionales influyeron en las dinámicas de integración tecnológica observadas durante el proceso investigativo. De igual manera, la proximidad de la investigadora con el contexto estudiado implicó un ejercicio constante de reflexividad fenomenológica y vigilancia interpretativa, orientado a reconocer las propias precomprensiones y evitar interpretaciones reduccionistas de las experiencias docentes.

Recomendaciones y proyecciones. A partir de los hallazgos alcanzados, se recomienda fortalecer los procesos de formación docente en integración didáctica de tecnologías educativas, priorizando no solo el desarrollo de habilidades técnicas, sino

también la reflexión pedagógica sobre el sentido de la mediación digital en la enseñanza del inglés. Del mismo modo, se considera pertinente desarrollar investigaciones centradas en el análisis de las competencias comunicativas de los estudiantes en escenarios mediados por tecnologías, así como estudios comparativos entre contextos rurales y urbanos que permitan ampliar la comprensión de las dinámicas de apropiación tecnológica en diferentes realidades educativas. Igualmente, futuras investigaciones podrían profundizar en la evaluación de modelos pedagógicos y estrategias tecnológicas orientadas al fortalecimiento de habilidades comunicativas en inglés, particularmente en contextos educativos con limitaciones de infraestructura y conectividad.

Por consiguiente, la investigación permitió comprender que la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés constituye un fenómeno complejo, dinámico y situado, cuya comprensión trasciende el uso instrumental de herramientas digitales. Los hallazgos evidenciaron que el potencial pedagógico de las tecnologías emerge cuando estas son mediadas desde intenciones formativas claras, articuladas con experiencias comunicativas contextualizadas y procesos reflexivos de apropiación docente. En consecuencia, la enseñanza del inglés mediada por tecnologías no puede comprenderse únicamente desde la disponibilidad de recursos, sino desde las relaciones de sentido que los docentes construyen entre pedagogía, comunicación, contexto y experiencia educativa.

Referencias

- Angrosino, M. (2020). *Doing Ethnographic and Observational Research*. Sage Publications.
- Apolo Buenaño, D. (2019). *Tecnología y educación: un largo camino por recorrer. Puntos de acuerdo, tensiones y disputas entre estudiantes, docentes y autoridades para los usos juveniles de internet con fines educativos. Caso: Colegio Nacional Eloy Alfaro, Quito-Ecuador*. [Tesis doctoral. Universidad Nacional de La Plata].
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1697/te.1697.pdf>
- Banco Mundial. (14 de julio del 2021). Enseñar a los niños pequeños en el idioma que hablan en su casa es esencial para eliminar la pobreza de aprendizajes
<https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2021/07/14/teaching-young-children-in-the-language-they-speak-at-home-is-essential-to-eliminate-learning-poverty>
- Bartolomé, A. (2002). Blended learning. RED. *Revista de Educación a Distancia*, (2).
<https://www.redalyc.org/pdf/368/36802301.pdf>
- Bates, T. (2020). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Tony Bates Associates Ltd.
- Becker (2006). *A history of the English language*. London. McGraw Hill. INC.
- Beinstein, J. (2012). Pedagogía inter-estructurante y formación integral: Una propuesta para el nuevo siglo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-15.
- Bonk, C. J., & Lee, M. M. (2017). Motivations, achievements, and challenges of self-directed informal learners in open educational environments and MOOCs. *Journal of Learning for Development*, 4(1), 36-57. DOI: 10.56059/jl4d.v4i1.195
- Bowen, G. A. (2019). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2021). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-6.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic Analysis: A Practical Guide*. SAGE Publications.

- British Council. (2015). English in Colombia: An examination of policy, perceptions and influencing factors. British Council.
<https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/English%20in%20Colombia.pdf>
- Cabero-Almenara, J. (2022). Tecnologías emergentes en educación: retos y oportunidades. *Revista Comunicar*, 30(71), 9–18. <https://doi.org/10.15332/24224529.6356>
- Cabero-Almenara, J., & Marín-Díaz, V. (2020). La formación del profesorado en competencia digital: retos y oportunidades. *Revista de Educación a Distancia*, 20(62), 1-18.
- Cabero, J. & Marín, V. (2020). Competencia digital docente y transformación educativa.
- Cadena Murga, B. C., Castillo Niama, M. P., Célleri Quinde, S. P., y Damián Tixi, D. L. (2018). Desarrollo del currículo de inglés como lengua extranjera en el Ecuador. *Revista Boletín Redipe*, 7(9), 125–139.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/568>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Casuso, G. (01 de noviembre del 2019). ¿Para qué sirve aprender inglés? *About español*. <https://www.aboutespanol.com/para-que-sirve-aprender-ingles-1961147>
- Chen, X., Seow, P., & Lee, M. (2021). Contextualized Learning with Mobile Technologies: Achievements and Challenges. *Journal of Educational Technology*, 15(2), 87-102.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2020). *Research Methods in Education* (8th ed.). Routledge.
- Council of Europe (2021). *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*.
- Congreso de la República de Colombia. (2013). Ley 1651 de 2013. Bogotá: Editorial Congreso de la República.
- Constitución Política de Colombia. Art. 10 y 67. 4 de julio de 1991. República de Colombia.
- Contreras González, S. M. (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>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Creswell, J. W. (2021). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (5th ed.)*. SAGE Publications.
- Creswell, J. W. & Poth, C. (2022). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Chapelle, C. (2017). *Teaching culture in introductory foreign language textbooks*. Palgrave Macmillan.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2023). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2021). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Dudeney, G., & Hockly, N. (2021). *How to Teach English with Technology?* Pearson Education.
<https://content.fimsschools.com/ebooks/English%2003/How%20To%20Teach%20English%20With%20Technology%20Book.pdf>
- Fullan, M. (2021). *The Right Drivers for Whole System Success. Centre for Strategic Education Leading education series, 1*.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Gagné, Robert. (1985). *Las condiciones del aprendizaje*. 4ta. edición. México: McGraw-Hill.
- García, F. J. (2020). Modelo de referencia para la enseñanza no presencial en universidades presenciales. *Campus Virtuales*, 9(1), 41–56.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7470450>
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A (2003). *Tecnología educativa. Implicaciones educativas del desarrollo tecnológico*. Madrid. La muralla.
- Godoy, L., & Londoño, M. (2021). Integración de tecnologías en la enseñanza del inglés: retos y perspectivas. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 1–20.
- Gómez, M. (2011). *Investigación en Ciencias Sociales*. Editorial Trillas. México.
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching (4th ed.)*. Pearson Longman.
- Heidegger, M. (1927). *Being and Time*. Harper & Row.

- Hernández- Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ed. Mc Graw Hill Education. México. P 390
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación (4ª ed.)*. McGraw-Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. *Educause Review*, 27.
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmes, W. & Tuomi, I. (2022). *State of the art and practice in AI in education*.
- Hossain, M. S. (2024). *Phenomenological approach in qualitative study*.
- Husserl, E. (1913). *Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology*. Routledge.
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin Books.
- Intriago Cedeño, J. G. (2024). *TIC en la enseñanza y el autoaprendizaje del inglés en los estudios de educación superior* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. Repositorio Helvia. <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/27539>
- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., & Sloep, P. (2022). Experts' views on digital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.
- Kukulska-Hulme, A., & Traxler, J. (2020). *Mobile Learning: The Next Generation*. Routledge
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2021). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3rd ed.). Sage Publications.
- Laurillard, D. (2016). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Laurillard, D. (2022). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.
- Ley 1651 de 2013. Por medio de la cual se modifican algunos artículos de la Ley 115 de 1994 en materia de bilingüismo. Diario Oficial No. 48.849 de 12 de julio de 2013.
- Liaw, M.-L. (2021). Online Learning and Teaching English as a Second Language: Pedagogical Practices and Technological Tools. *TESOL Quarterly*, 55(1), 121-139.

- Martínez M. (2000). Categorización, estructuración, contrastación y teorización. *La investigación cualitativa etnográfica en educación*, 9(3). Bogotá: Círculo de Lectura Alternativa.
- Martínez, J. (2021). *Fundamentos teóricos para la enseñanza de la lengua extranjera desde la interacción con entornos virtuales de aprendizaje*. [Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador].
<https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/275>
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Editorial Trillas, México.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. Editorial Trillas, México. <https://profeinfo.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/06/investigacion-cualitativa-etnografica-martinez.pdf>
- Martínez, M. (2020). Métodos fenomenológicos en investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 123-145. doi:10.4438/1988-592X-RE-2020-382-476
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Mejía Mejía, S. (2016). ¿Vamos hacia una Colombia bilingüe? Análisis de la brecha académica entre el sector público y privado en la educación del inglés. *Educ. Educ.*, 19(2), 223-237.
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4458/4281>
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phenomenology of Perception*. Routledge.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). Lineamientos curriculares de idiomas extranjeros. Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Plan Nacional de Bilingüismo (2004-2019). Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006). Guía No. 22 de Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés. Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: Inglés*. MEN.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Programa Nacional de Bilingüismo.
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/article-158720.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Programa Nacional de Inglés Colombia Very Well (2015-2025). Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Currículo sugerido. Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA). Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2016). Resultados de las pruebas Saber 11: Nivel de inglés en Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2019). Informa nacional de resultados pruebas saber pro 2016-2018. <https://www.icfes.gov.co/wp-content/uploads/2024/12/Informe-nacional-de-resultados-Saber-Pro-2016-2018.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2023-4). *Reporte de resultados por aplicación del Examen Saber 11° para establecimientos educativos*. Bogotá: Editorial Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2022). *Orientaciones para el desarrollo de competencias digitales docentes*.
- Ministerio de Educación Nacional (2020). *Colombia Bilingüe 2020–2025*.
- Mishra, P. y Koehler, M. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Mominó, J.; Sigalés, C. & Meneses, J. (2008). *La escuela en la sociedad red. Internet en la educación Primaria y Secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Monasterio, D., & Briceño, M. (2020). Educación mediada por las tecnologías: un desafío ante la coyuntura del COVID-19. *Observador Del Conocimiento*, 5(1), 136–148.
chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/<https://docs.bvsalud.org/biblioref/2020/09/1119200/art10-dilia-monasterio-magally-briceno.pdf>
- Montes-Sosa, G. (2024). El método fenomenológico en investigación educativa.

- Mosquera, J. (2022). *La enseñanza del idioma inglés desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria*. [Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. <https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/182>
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- Padrón, J. (2001). La estructura de los procesos de investigación. *Revista Educación y Ciencias Humanas*, 17. 33.
- Padrón, J. (2020). *Vivencialismo y Educación: La Importancia de la Experiencia en el Proceso de Aprendizaje*. Editorial Académica.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. Basic Books.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4th ed.). SAGE Publications.
- Pérez Serrano, G. (1994) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: Muralla.
- Pérez Serrano, G. *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. I. Métodos. Madrid: Muralla, 1994.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1970). *Psychology and pedagogy*. Viking.
- Reigeluth, C. M., & Beatty, B. J. (2017). *Instructional-Design Theories and Models: The Learner-Centered Paradigm of Education*. Routledge. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://api.pageplace.de/preview/D T0400.9781317747659_A27216827/preview-9781317747659_A27216827.pdf
- Reigeluth, C. & Beatty, B. (2017). *Instructional design theories and models*.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1983). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
- Ricoy, M.C. (2005). La prensa como recurso educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24) 125-163.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Ruiz, J. (2010). Importancia de la investigación. *Revista Científica*, 20(2), 125-126. Universidad del Zulia, Maracaibo, Venezuela. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=95912322001>

- Saldaña, J. (2021). *The coding manual for qualitative researchers (4th ed.)*. SAGE Publications.
- Sánchez-Jabba, A. (2012). El bilingüismo en los bachilleres colombianos. *Documentos de Trabajo Sobre Economía Regional*, 159. Banco de la República.
<https://repositorio.banrep.gov.co/handle/20.500.12134/6971>
- Schwandt, T. R. (2000) Three epistemological stances for qualitative inquiry, en Sandín Esteban, M.P. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones, India: McGraw -Hill/Interamericana de España, p. 123.
- Serrano Sánchez, J.; Gutiérrez, I. & Prendes, M. (2016). *Internet como recurso para enseñar y aprender. Una aproximación práctica a la tecnología educativa*. Sevilla: Eduforma.
- Selwyn, N. y Jandrić, P. (2021). Postdigital living in the age of COVID-19. *Educational Philosophy and Theory*.
- Sharma, P., & Barrett, B. (2022). *Blended Learning: Using Technology in and Beyond the Language Classroom*. Macmillan Education.
- Siemens, G. & Downes, S. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.
http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age.
- Siemens, G. y Downes, S. (2005). Connectivism and digital learning.
- Solano Hernández, E. (2023). *Estrategia metodológica para la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte de docentes de la educación superior colombiana*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida
<http://hdl.handle.net/10803/688338>
- Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Knopf.
- Tavakol, M. y Sandars, J. (2025). Phenomenology as qualitative research approach.
- Tondeur, J., et al. (2017). Preparing pre-service teachers to integrate technology. *Computers & Education*.
- Tondeur, J., Scherer, R. y Siddiq, F. (2021). Preparing teachers for technology integration: A systematic review. *Computers & Education*.
- Torres Rodríguez, C. R., Rodríguez Torres, C. A., & Lozano Aguilar, E. (2020). *Paradigmas y métodos de la investigación educativa*. Ediciones de la U.

- UNESCO. (2005). Orientaciones para la elaboración de políticas lingüísticas en educación. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa
- UNESCO. (2021). *Guidelines on the development and use of open educational resources*. Paris: UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373558>
- UNESCO (2021). *Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos*.
- UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report: Technology in education*.
- Valles, M. S. (2007). *Entrevistas cualitativas*. (2ª edición). CIS.
- Van Manen, M. (2016). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy (2nd ed.)*. Routledge, London.
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience*. Routledge.
- Van Manen, M. (2023). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Voogt, J., Erstad, O., Dede, C., & Mishra, P. (2021). Challenges to learning and schooling in the digital networked world of the 21st century. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(5), 465-474.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, S., & Huang, X. (2021). *The Effectiveness of Blended Learning: A Meta-Analysis of Research in the New Millennium*. *Educational Research Review*, 31, 100-113.
- Wang, S. & Huang, R. (2021). Digital resources and language learning autonomy.
- Warschauer, M. (2011). *Learning in the Cloud*. Teachers College Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.
- Willis, R. & Harvey, S. (2025). Interpretative phenomenological analysis in applied linguistics research.
- Zancanaro, A., Santos, E., & Melo, R. (2023). Challenges and Opportunities in the Adoption of Open Educational Resources. *Educational Research and Reviews*, 18(1), 34-50.

ANEXO A-1

ENTREVISTAS APLICADAS

Informante 1

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE INGLÉS INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SOLEDAD MEDINA

1. ¿Qué entiende usted por mediación pedagógica apoyada en tecnologías educativas dentro del área de inglés y cómo se configura esta en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera?

Bueno, yo entiendo la mediación pedagógica con tecnologías como ese apoyo que uno utiliza para facilitar el aprendizaje, ¿sí?, pero siempre teniendo claro que la tecnología no reemplaza al docente. En el área de inglés, pues, yo considero que sirve para reforzar contenidos, para mostrar videos, audios, presentaciones, y que los estudiantes escuchen otros acentos. En mi experiencia, la mediación se da cuando uno planea la clase pensando en que el recurso tecnológico ayude a que el estudiante comprenda mejor, por ejemplo, una estructura gramatical o un vocabulario. Aunque debo decir que al inicio uno lo ve más como un complemento, no como el centro del proceso, porque venimos de una formación más tradicional, entonces ahí uno va aprendiendo poco a poco.

2. Desde una perspectiva teórica, ¿qué función cumplen las tecnologías educativas en la formación lingüística en inglés y cuáles son los enfoques o fundamentos pedagógicos que sustentan su integración en los procesos educativos?

Desde lo teórico, yo diría que las tecnologías cumplen una función de apoyo, de refuerzo, incluso de motivación. Se habla mucho de que el estudiante aprende mejor cuando ve, escucha y práctica, y ahí la tecnología entra a jugar un papel importante. Yo no manejo tan profundamente las teorías nuevas, pero sí entiendo que hay enfoques como el constructivismo que dicen que el estudiante construye su aprendizaje, y las tecnologías permiten eso, siempre y cuando uno las use con sentido pedagógico. No es solo poner un video, sino saber para qué se pone y qué se espera que el estudiante haga con eso.

3. ¿Cuáles son los principios pedagógicos, didácticos o contextuales que orientan la selección y articulación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés?

En mi caso, yo selecciono las herramientas pensando mucho en el contexto, en los estudiantes que tengo, en si hay internet o no, porque eso es una realidad. También pienso en que la herramienta sea sencilla, que no complique más la clase. Uno como docente con muchos años de experiencia busca que la tecnología no se vuelva un problema, sino una ayuda. Entonces, el principio para mí es la funcionalidad, que realmente sirva para enseñar el tema que estoy trabajando y que los estudiantes puedan entenderla.

4. ¿Qué herramientas tecnológicas emplea en la enseñanza del inglés y con qué propósitos didácticos las integra en su práctica docente?

Yo uso principalmente el computador, el video beam, presentaciones en PowerPoint, algunos videos de YouTube y audios para listening. También uso Classroom cuando se puede, para dejar talleres o actividades. El propósito es reforzar lo visto en clase, que los estudiantes practiquen un poco más en casa. No uso tantas plataformas nuevas porque, la verdad, requieren tiempo para aprenderlas, y a veces uno no cuenta con ese tiempo.

5. ¿Qué estrategias o actividades didácticas ha diseñado con apoyo tecnológico para la enseñanza del inglés y con qué intencionalidades pedagógicas las orienta?

He diseñado actividades como guías digitales en teams, sobre todo durante la pandemia, talleres en Classroom, escuchar diálogos y responder preguntas, repetir vocabulario con audios. La intención pedagógica siempre ha sido que el estudiante escuche más el idioma, porque eso es algo que antes no se tenía tanto. También busco que participen, aunque a algunos les cuesta cuando se sale de lo tradicional. Ahí uno va intentando, probando, a ver qué funciona mejor.

6. ¿Podría describir una experiencia significativa de enseñanza del inglés mediada por tecnología, incluyendo las principales dificultades o limitaciones enfrentadas en su implementación?

Recuerdo una experiencia con videos cortos en inglés donde los estudiantes tenían que identificar expresiones cotidianas. Fue significativa porque se motivaron bastante, pero también hubo dificultades, como el internet que se caía o el sonido que no funcionaba bien. Eso a veces desanima, pero uno aprende a tener un plan B. Aun así, los estudiantes recordaron mejor el vocabulario porque lo vieron en un contexto real y eso los marcó.

7. ¿Qué transformaciones ha experimentado su práctica docente al afrontar los desafíos tecnológicos del contexto educativo relacionados con la infraestructura, la conectividad o el manejo de plataformas digitales, y cómo estos han incidido en la motivación y participación comunicativa en las clases de inglés?

Mi práctica ha cambiado en el sentido de que ahora planeo pensando si puedo apoyar la clase con algún recurso tecnológico. Antes no era así. También he tenido que aprender a usar plataformas básicas, lo cual no ha sido fácil, pero se hace por los estudiantes. Eso ha ayudado a que algunos participen más, sobre todo los que son más visuales, aunque todavía hay limitaciones fuertes por la conectividad.

8. Desde su práctica docente, ¿de qué manera el uso de tecnologías educativas favorece el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés (escucha, habla, lectura y escritura)?

Las tecnologías favorecen sobre todo la escucha y la lectura, porque hay muchos recursos disponibles. El habla y la escritura requieren más acompañamiento, pero los videos y audios ayudan a que los estudiantes se familiaricen con el idioma. Yo he notado que cuando escuchan más inglés, se atreven un poco más a hablar, aunque sea con errores, y yo les digo, aunque sea machetien el inglés con spanglish, pero hagan el deber de hablar.

9. ¿De qué manera una herramienta tecnológica puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas más allá de su uso técnico en el aula de inglés?

Una herramienta tecnológica puede favorecer las competencias cuando se usa con una intención clara. No es solo prender el computador, sino generar interacción, preguntas, reflexión. Por ejemplo, después de un video, hacer que el estudiante opine, escriba algo, relacione con su contexto. Ahí la tecnología deja de ser solo técnica y se vuelve pedagógica.

10. Desde su perspectiva, ¿qué transformaciones se han configurado en la dinámica pedagógica del aula cuando se integran tecnologías en relación con el desarrollo comunicativo en inglés?

La dinámica cambia porque el estudiante se siente más atraído, la clase no es tan monótona, y para ellos es muy cool. Sin embargo, también exige más control y organización. Cuando se logra, se ve más participación y más interés por comunicarse en inglés, aunque sea de manera básica.

11. ¿Cómo inciden los contextos institucionales, sociales o culturales para que las prácticas tecnológicas favorezcan o limiten el desarrollo de competencias comunicativas en inglés?

El contexto institucional influye mucho. Si no hay buena infraestructura, es difícil innovar. También el contexto social, porque muchos estudiantes no tienen internet en casa. Eso limita bastante, aunque uno trata de adaptarse y buscar alternativas.

12. Desde su experiencia, ¿qué orientaciones considera pertinentes para fortalecer la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés en contextos similares al suyo?

Pues la verdad considero que se necesita más capacitación docente, pero desde lo práctico, no tan teórico. También mejorar la infraestructura y entender que la tecnología debe ir de la mano con la pedagogía, no solo como moda. Poco a poco, pero con sentido.

ANEXO A-2

Informante 2

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE INGLES INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SOLEDAD MEDINA

1. ¿Qué entiende usted por mediación pedagógica apoyada en tecnologías educativas dentro del área de inglés y cómo se configura esta en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera?

Bueno, cuando uno habla de mediación pedagógica apoyada en tecnologías, yo lo entiendo como ese acompañamiento que se hace al estudiante usando ciertos recursos tecnológicos para facilitar el aprendizaje del inglés. En mi caso, la mediación no es que todo gire alrededor de la tecnología, sino que esta se convierta en una ayuda, en una herramienta que complementa la explicación del docente. En los procesos de enseñanza del inglés, se configura cuando uno planea la clase y piensa: “bueno, aquí un audio, aquí un video, aquí una actividad digital puede ayudar”. Sin embargo, considero que la mediación sigue estando principalmente en el docente, porque es quien orienta, explica y contextualiza el uso de esas herramientas.

2. Desde una perspectiva teórica, ¿qué función cumplen las tecnologías educativas en la formación lingüística en inglés y cuáles son los enfoques o fundamentos pedagógicos que sustentan su integración en los procesos educativos?

Desde una perspectiva teórica, yo considero que las tecnologías educativas cumplen una función motivadora y facilitadora del aprendizaje. Se habla mucho de teorías donde el estudiante es más activo, donde aprende haciendo, y las tecnologías permiten eso en cierta medida. No soy experta en teorías modernas, pero entiendo que enfoques como el aprendizaje significativo o el constructivismo respaldan el uso de estas herramientas, siempre y cuando se integren de manera consciente. En inglés, las TIC ayudan a que el estudiante tenga más contacto con el idioma, algo que antes era muy limitado.

3. ¿Cuáles son los principios pedagógicos, didácticos o contextuales que orientan la selección y articulación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés?

Para mí, los principios que orientan la selección de herramientas tienen que ver mucho con la realidad del contexto. Uno no puede escoger una plataforma muy sofisticada si no hay buena conectividad o si los estudiantes no saben manejarla. También considero importante que la herramienta sea clara, práctica y que no quite más tiempo del que aporta. A veces menos, es más, y una herramienta bien usada logra mejores resultados que muchas usadas sin un propósito claro.

4. ¿Qué herramientas tecnológicas emplea en la enseñanza del inglés y con qué propósitos didácticos las integra en su práctica docente?

Yo utilizo principalmente el computador, el video beam, presentaciones, audios para listening y algunos videos educativos, y a veces la plataforma de classroom. Creo que es lo que todos hacemos aquí en el soledad, a excepción de la compañera más joven que hace mucha cosa con los chicos. Sin embargo, el propósito de todos independientemente de cómo lo hagamos, es apoyar el aprendizaje, reforzar vocabulario y estructuras gramaticales, y dar continuidad al trabajo fuera del aula cuando es posible.

5. ¿Qué estrategias o actividades didácticas ha diseñado con apoyo tecnológico para la enseñanza del inglés y con qué intencionalidades pedagógicas las orienta?

He diseñado actividades como talleres digitales, ejercicios de comprensión auditiva, lectura guiada con apoyo de videos y algunas evaluaciones en línea sencillas. La intención pedagógica es reforzar lo visto en clase y darle al estudiante la oportunidad de practicar de manera autónoma, aunque siempre con acompañamiento, porque no todos tienen la misma facilidad para trabajar solos con tecnología.

6. ¿Podría describir una experiencia significativa de enseñanza del inglés mediada por tecnología, incluyendo las principales dificultades o limitaciones enfrentadas en su implementación?

Una experiencia significativa fue trabajar canciones en inglés con apoyo de videos y letras digitales. Los estudiantes se mostraron más motivados y participativos. Sin embargo, hubo dificultades con el acceso a internet y con el manejo del audio. A pesar de eso, se logró que los estudiantes comprendieran mejor el vocabulario y se interesaran más por la pronunciación.

7. ¿Qué transformaciones ha experimentado su práctica docente al afrontar los desafíos tecnológicos del contexto educativo relacionados con la infraestructura, la conectividad o el manejo de plataformas digitales, y cómo estos han incidido en la motivación y participación comunicativa en las clases de inglés?

Mi práctica docente ha cambiado en el sentido de que ahora intento integrar más recursos tecnológicos que antes no utilizaba. Ha sido un proceso gradual, no fácil, porque implica aprender cosas nuevas. Esto ha incidido positivamente en la motivación de algunos estudiantes, aunque todavía hay quienes prefieren el método tradicional.

8. Desde su práctica docente, ¿de qué manera el uso de tecnologías educativas favorece el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés (escucha, habla, lectura y escritura)?

Las tecnologías favorecen principalmente la competencia de escucha y lectura. A través de audios y textos digitales, los estudiantes se exponen más al idioma. El habla y la escritura requieren un trabajo más guiado, pero la tecnología sirve como apoyo para iniciar esos procesos.

9. ¿De qué manera una herramienta tecnológica puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas más allá de su uso técnico en el aula de inglés?

Una herramienta tecnológica favorece competencias cuando se usa con una intención pedagógica clara. No se trata solo de usarla, sino de generar reflexión, análisis y participación. Cuando el estudiante entiende para qué sirve, el aprendizaje es más significativo.

10. Desde su perspectiva, ¿qué transformaciones se han configurado en la dinámica pedagógica del aula cuando se integran tecnologías en relación con el desarrollo comunicativo en inglés?

La dinámica del aula se vuelve un poco más activa y participativa ¿cierto? Los estudiantes muestran más interés, aunque también se requiere mayor organización y control, porque a veces se me quieren volver locos y de paso también enloquecerme. Pero no es un secreto que la tecnología cambia el ritmo de la clase y exige una planificación más cuidadosa.

11. ¿Cómo inciden los contextos institucionales, sociales o culturales para que las prácticas tecnológicas favorezcan o limiten el desarrollo de competencias comunicativas en inglés?

El contexto institucional influye bastante, sobre todo porque somos un colegio público y a los profes nos toca trabajar con las uñas. La falta de recursos, conectividad y capacitación limita muchas iniciativas. También el contexto social de los estudiantes incide, porque no todos tienen acceso a tecnología en casa y algunos de nuestros estudiantes son de escasos recursos y vienen de zonas rurales.

12. Desde su experiencia, ¿qué orientaciones considera pertinentes para fortalecer la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés en contextos similares al suyo?

Considero necesario fortalecer la capacitación docente, mejorar la infraestructura y promover un uso pedagógico real de las tecnologías, no solo instrumental. Todo debe estar alineado con los objetivos de aprendizaje del inglés.

ANEXO A-3

Informante 3

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE INGLES INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SOLEDAD MEDINA

1. ¿Qué entiende usted por mediación pedagógica apoyada en tecnologías educativas dentro del área de inglés y cómo se configura esta en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera?

Bueno... a ver... cuando se habla de mediación pedagógica apoyada en tecnologías, yo siento que hoy en día ese concepto se ha ampliado demasiado. Para mí, la mediación siempre ha estado en el docente, en la explicación clara, en la disciplina del aula y en la exigencia académica. Ahora, si hablamos de tecnología, yo considero que el computador y el video beam ya cumplen perfectamente esa función mediadora. Con eso uno proyecta ejemplos, audios, textos, y listo. No considero que sea necesario complicar más el proceso con tantas plataformas. ¿Sí me entiende? Porque al final, el estudiante aprende cuando hay rigor, no cuando hay tanta distracción tecnológica.

2. Desde una perspectiva teórica, ¿qué función cumplen las tecnologías educativas en la formación lingüística en inglés y cuáles son los enfoques o fundamentos pedagógicos que sustentan su integración en los procesos educativos?

Desde lo teórico, claro, uno escucha que las tecnologías son importantes, que el estudiante es el centro, que el aprendizaje es más activo... todo eso está muy bien en el papel. Pero en la práctica, uno ve que, si no hay control, si no hay exigencia, el estudiante se relaja demasiado. Yo vengo de una escuela donde se decía, y lo sigo creyendo, que *la letra con sangre entra*, no en el sentido literal, sino en el sentido del esfuerzo, de la disciplina. Entonces, la tecnología puede apoyar, sí, pero no puede reemplazar la exigencia académica ni bajar la guardia en el aula.

3. ¿Cuáles son los principios pedagógicos, didácticos o contextuales que orientan la selección y articulación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés?

Mis principios son claros: sencillez, control y efectividad. Yo no selecciono herramientas que no domino, porque eso genera desorden. Intenté usar Classroom y Teams, pero sinceramente me costó mucho. Me perdía, no encontraba las tareas, los estudiantes sabían más que uno, y eso no es cómodo. Entonces, opté por seguir trabajando con lo que sé manejar bien: computador, video beam, fotocopias. ¿Para qué complicarse más? Yo ya estoy viejo para ponerme a jugar con eso y pasar colores en el aula como si fuera novato.

4. ¿Qué herramientas tecnológicas emplea en la enseñanza del inglés y con qué propósitos didácticos las integra en su práctica docente?

Yo uso el computador para preparar mis clases, el video beam para proyectar textos, ejercicios, audios, y uso muchas fotocopias. La fotocopia sigue siendo una herramienta muy efectiva: el estudiante escribe, subraya, responde. No depende del internet ni de plataformas que fallan. Para mí, con esas herramientas es suficiente para enseñar inglés de manera seria.

5. ¿Qué estrategias o actividades didácticas ha diseñado con apoyo tecnológico para la enseñanza del inglés y con qué intencionalidades pedagógicas las orienta?

Mis estrategias se basan en ejercicios escritos, traducción, lectura guiada, repetición, análisis gramatical. Uso audios proyectados desde el computador y guías impresas. La intención pedagógica es que el estudiante trabaje, se esfuerce y no se distraiga. Yo considero que aprender un idioma requiere constancia y disciplina, no solo juegos y tecnología.

6. ¿Podría describir una experiencia significativa de enseñanza del inglés mediada por tecnología, incluyendo las principales dificultades o limitaciones enfrentadas en su implementación?

Intenté una vez trabajar con Classroom porque era una exigencia institucional. La experiencia, siendo honesto, fue frustrante. No lograba subir bien las actividades, los estudiantes decían que no les aparecía, otros que sí. Perdimos mucho tiempo. Al final, volví a la fotocopia y al trabajo en clase. Ahí todo fluye mejor. ¿Será que uno está viejo para eso? Puede ser, pero también hay que ser realistas y eso todos lo tenemos a la mano, es más fácil.

7. ¿Qué transformaciones ha experimentado su práctica docente al afrontar los desafíos tecnológicos del contexto educativo relacionados con la infraestructura, la conectividad o el manejo de plataformas digitales, y cómo estos han incidido en la motivación y participación comunicativa en las clases de inglés?

Mi práctica ha cambiado poco en ese sentido. He incorporado más uso del video beam y audios digitales, eso sí. Reconozco que el contexto exige avanzar, adaptarse, pero no es fácil después de tantos años enseñando de una forma que ha dado resultados. A veces siento que se exige más tecnología, pero menos profundidad académica.

8. Desde su práctica docente, ¿de qué manera el uso de tecnologías educativas favorece el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés (escucha, habla, lectura y escritura)?

Las competencias comunicativas se desarrollan con práctica constante. El listening lo trabajo con audios, el reading con textos impresos, el writing con ejercicios escritos. El speaking se da en el aula, cara a cara. No considero que una plataforma digital sea indispensable para eso, esos mugres dispositivos lo único que hacen es distráelos.

9. ¿De qué manera una herramienta tecnológica puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas más allá de su uso técnico en el aula de inglés?

Una herramienta tecnológica solo sirve si no le quita autoridad al docente. Cuando el estudiante siente que todo es juego, pierde el respeto por el proceso. Yo creo que no hay que bajar la guardia. ¿Usted no cree que a veces se exagera con tanta tecnología?

10. Desde su perspectiva, ¿qué transformaciones se han configurado en la dinámica pedagógica del aula cuando se integran tecnologías en relación con el desarrollo comunicativo en inglés?

La dinámica cambia, sí, pero no siempre para bien. Se vuelve más dispersa. Yo prefiero un aula ordenada, donde el estudiante sepa que viene a aprender, no a jugar con el celular o la plataforma, que ellos sepan que no tienen por qué pagarle a otra persona para que les hagan o hacer ahí a las patadas las cosas.

11. ¿Cómo inciden los contextos institucionales, sociales o culturales para que las prácticas tecnológicas favorezcan o limiten el desarrollo de competencias comunicativas en inglés?

El contexto institucional presiona mucho el uso de tecnología, pero no siempre ofrece la capacitación real. El contexto cultural también influye: los estudiantes quieren todo fácil, rápido, y aprender un idioma no es así.

12. Desde su experiencia, ¿qué orientaciones considera pertinentes para fortalecer la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés en contextos similares al suyo?

Yo diría que la integración debe ser gradual, respetando la experiencia docente. No se puede imponer la tecnología sin acompañamiento real, que a veces es lo que quiere hacer el rector y la SEDTOLIMA. Y siempre, siempre, sin perder el rigor académico.

ANEXO A-4

Informante 4

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE INGLES INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SOLEDAD MEDINA

1. ¿Qué entiende usted por mediación pedagógica apoyada en tecnologías educativas dentro del área de inglés y cómo se configura esta en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera?

Pues... yo siento que la mediación pedagógica con tecnología es importante, pero también siento que a veces se sobrevalora. En teoría suena muy bonito, pero en la práctica cuesta. Para mí, la mediación se da cuando uno logra que el estudiante entienda, y eso no siempre depende de una plataforma. Yo uso el computador y el video beam, y con eso logro explicar bien los temas. No me siento todavía cómodo usando tantas herramientas digitales.

2. Desde una perspectiva teórica, ¿qué función cumplen las tecnologías educativas en la formación lingüística en inglés y cuáles son los enfoques o fundamentos pedagógicos que sustentan su integración en los procesos educativos?

Desde lo teórico, claro, las tecnologías apoyan el aprendizaje, eso uno lo sabe. Pero una cosa es lo que dicen los documentos y otra lo que pasa en el aula. A mí me hablaron mucho de Classroom y Teams, pero cuando intenté usarlos, me enredé bastante. Me costó entender la lógica de las plataformas. Entonces, uno empieza a dudar, a preguntarse si realmente las necesita para enseñar bien.

3. ¿Cuáles son los principios pedagógicos, didácticos o contextuales que orientan la selección y articulación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés?

Yo selecciono herramientas que pueda manejar con seguridad. Prefiero algo sencillo, que no me haga perder tiempo en la clase. Porque cuando uno no domina la herramienta, se nota, y el estudiante lo percibe. Eso genera inseguridad. Por eso sigo usando fotocopias, guías impresas, computador y video beam.

4. ¿Qué herramientas tecnológicas emplea en la enseñanza del inglés y con qué propósitos didácticos las integra en su práctica docente?

Uso computador, video beam, audios, videos cortos. También muchas fotocopias. Intenté Classroom y Teams, pero la verdad se me dificultó bastante. Me perdía en las opciones, no sabía si los estudiantes habían entregado o no. Eso me generaba estrés, entonces decidí no seguir usándolas.

5. ¿Qué estrategias o actividades didácticas ha diseñado con apoyo tecnológico para la enseñanza del inglés y con qué intencionalidades pedagógicas las orienta?

Diseño talleres impresos, haciendo uso de mucho material físico que he ido coleccionando durante mis años de trabajo, ejercicios escritos, actividades de lectura y escucha con apoyo del video beam. La intención es que el estudiante trabaje paso a paso. Me siento más seguro así. Tal vez no sea lo más moderno, pero funciona.

6. ¿Podría describir una experiencia significativa de enseñanza del inglés mediada por tecnología, incluyendo las principales dificultades o limitaciones enfrentadas en su implementación?

Mi experiencia con plataformas fue más bien negativa. Recuerdo una clase donde intenté usar Teams para hacer una llamada con estudiantes de otro país que están con una compañera que estudió conmigo y que vive en estados unidos y no pude compartir bien la pantalla. Perdimos tiempo y los estudiantes se dispersaron y desilusionaron porque querían tener contacto con gringos. Al final, volví al tablero y a la fotocopia. Ahí sentí alivio, sinceramente.

7. ¿Qué transformaciones ha experimentado su práctica docente al afrontar los desafíos tecnológicos del contexto educativo relacionados con la infraestructura, la conectividad o el manejo de plataformas digitales, y cómo estos han incidido en la motivación y participación comunicativa en las clases de inglés?

Soy consciente de que necesito avanzar, adaptarme, actualizarme. No lo niego. Pero me cuesta. A veces siento que no tuve la formación suficiente para manejar estas herramientas. Uno quiere hacerlo bien, pero el miedo a equivocarse está ahí. ¿Eso le pasa a muchos profes, no? Ay espero no ser el único de mis compañeros diciendo estas cosas. A veces se siente uno muy neófito digital al lado de esos muchachos.

8. Desde su práctica docente, ¿de qué manera el uso de tecnologías educativas favorece el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés (escucha, habla, lectura y escritura)?

Las competencias comunicativas se pueden trabajar sin tanta tecnología. Yo lo hago con ejercicios escritos, lectura, escucha guiada. El speaking se trabaja en clase, con role-plays y simulaciones.

9. ¿De qué manera una herramienta tecnológica puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas más allá de su uso técnico en el aula de inglés?

Una herramienta no garantiza aprendizaje. Si el docente no se siente seguro, la herramienta se vuelve un obstáculo. Yo creo que primero uno debe dominar lo básico antes de avanzar a cosas más complejas.

10. Desde su perspectiva, ¿qué transformaciones se han configurado en la dinámica pedagógica del aula cuando se integran tecnologías en relación con el desarrollo comunicativo en inglés?

Cuando intento usar tecnología que no manejo bien, la clase se desordena y me da pena con los muchachos que son los que terminan manejando todo. En cambio, con métodos más tradicionales, la dinámica es más controlada. Eso me da tranquilidad y siento que puedo tenerlos bajo control ¿si me entiende?

11. ¿Cómo inciden los contextos institucionales, sociales o culturales para que las prácticas tecnológicas favorezcan o limiten el desarrollo de competencias comunicativas en inglés?

El contexto institucional exige el uso de tecnología, pero no siempre acompaña el proceso. El contexto social también influye, porque muchos estudiantes no tienen acceso constante a internet y cuando lo tienen, acá es chaparral la conectividad es perversamente inestable.

12. Desde su experiencia, ¿qué orientaciones considera pertinentes para fortalecer la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés en contextos similares al suyo?

Yo recomendaría más acompañamiento, menos presión y más formación práctica. Quiero avanzar, sí, pero a mi ritmo. No es resistencia total, es dificultad real y Carlos (*el rector*) a veces no logra entender. Para él es fácil mandar desde el escritorio, pero cuando se viene uno a la práctica y al campo es donde se da cuenta que esa no es la mama del chivo (*así no son las cosas*).

ANEXO A-5

Informante 5

GUIÓN DE ENTREVISTA DIRIGIDO A DOCENTES DE INGLES INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA SOLEDAD MEDINA

1. ¿Qué entiende usted por mediación pedagógica apoyada en tecnologías educativas dentro del área de inglés y cómo se configura esta en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera?

Para mí, la mediación pedagógica con tecnologías es el puente entre el contenido y la experiencia del estudiante. O sea, no se trata solo de usar una herramienta digital por usarla, sino de pensar cómo esa herramienta facilita que el estudiante interactúe con el idioma de forma más natural y significativa. En inglés, la mediación se da cuando la tecnología permite que el estudiante escuche, hable, lea y escriba en contextos reales o simulados. Yo lo veo muy ligado al aprendizaje activo, donde el estudiante deja de ser solo receptor y pasa a ser protagonista.

2. Desde una perspectiva teórica, ¿qué función cumplen las tecnologías educativas en la formación lingüística en inglés y cuáles son los enfoques o fundamentos pedagógicos que sustentan su integración en los procesos educativos?

Desde lo teórico, las tecnologías cumplen una función mediadora del aprendizaje, muy relacionada con enfoques como el constructivismo, el conectivismo y el aprendizaje significativo. Las TIC permiten que el estudiante construya conocimiento, conecte saberes previos y aprenda haciendo. En la formación lingüística, facilitan la exposición constante al idioma, algo clave para desarrollar competencias comunicativas reales.

3. ¿Cuáles son los principios pedagógicos, didácticos o contextuales que orientan la selección y articulación de herramientas tecnológicas en la enseñanza del inglés?

Yo selecciono herramientas pensando en la didáctica, la motivación y la accesibilidad. Me pregunto: ¿esta herramienta permite interacción?, ¿genera participación?, ¿se adapta al nivel del estudiante? También considero el contexto, la conectividad y el objetivo de la clase. No todas las herramientas sirven para todo, entonces la clave está en saber articularlas con la intención pedagógica.

4. ¿Qué herramientas tecnológicas emplea en la enseñanza del inglés y con qué propósitos didácticos las integra en su práctica docente?

Uso Kahoot, Quizizz, actividades con códigos QR, Bouncy Balls, juegos interactivos, videos cortos, plataformas como English Central y Classroom. Cada herramienta tiene

un propósito: evaluar de forma lúdica, reforzar vocabulario, practicar listening, promover la oralidad o fomentar el trabajo colaborativo.

5. ¿Qué estrategias o actividades didácticas ha diseñado con apoyo tecnológico para la enseñanza del inglés y con qué intencionalidades pedagógicas las orienta?

He diseñado retos comunicativos, estaciones de aprendizaje y juegos de búsqueda del tesoro con códigos QR, juegos de roles apoyados en videos, quizzes gamificados y actividades donde los estudiantes crean contenido. La intencionalidad es que aprendan inglés casi sin darse cuenta, jugando, compitiendo sanamente y usando el idioma como medio de comunicación, no solo como contenido.

6. ¿Podría describir una experiencia significativa de enseñanza del inglés mediada por tecnología, incluyendo las principales dificultades o limitaciones enfrentadas en su implementación?

Una experiencia muy significativa fue un proyecto donde los estudiantes crearon videos cortos en inglés para tik tok, por supuesto teniendo el consentimiento de sus padres usando sus celulares. Al inicio hubo miedo y dificultades técnicas, pero al final se apropiaron del proceso. La mayor dificultad fue la conectividad, pero se resolvió trabajando por equipos. El impacto en la confianza para hablar en inglés fue enorme, pero se sintieron felices y creídos compartiendo cosas en su tik tok en inglés.

7. ¿Qué transformaciones ha experimentado su práctica docente al afrontar los desafíos tecnológicos del contexto educativo relacionados con la infraestructura, la conectividad o el manejo de plataformas digitales, y cómo estos han incidido en la motivación y participación comunicativa en las clases de inglés?

Mi práctica se ha transformado totalmente. Ahora planeo pensando en experiencias, no solo en contenidos. La tecnología me ha permitido diversificar estrategias y responder mejor a distintos estilos de aprendizaje. He notado mayor motivación y participación, incluso en estudiantes que antes no hablaban nada en inglés. Ahora al menos hacen el deber, y le han perdido mucho el miedo, se lanzan al ruedo sin problema.

8. Desde su práctica docente, ¿de qué manera el uso de tecnologías educativas favorece el desarrollo de las competencias comunicativas en inglés (escucha, habla, lectura y escritura)?

Las tecnologías favorecen todas las competencias. El listening con videos y audios reales, el speaking con juegos, podcast y grabaciones, el reading con textos interactivos y el writing con producciones digitales. Todo se integra de forma más natural y contextualizada, además, que me parece super ventajoso tomar las herramientas que son cómodas para ellos.

9. ¿De qué manera una herramienta tecnológica puede favorecer el desarrollo de competencias comunicativas más allá de su uso técnico en el aula de inglés?

Una herramienta favorece competencias cuando se usa para generar reflexión, interacción y sentido. No es el Kahoot en sí, sino cómo se usa: para discutir respuestas, justificar ideas, equivocarse sin miedo. Ahí se da el verdadero aprendizaje. Además, la sana competencia y los puntos positivos que ganan los motivan a poner atención y sacarle provecho al juego. A veces pongo ejercicios similares y solo cambio los nombres o los lugares, y me da gusto escucharlos repetir las explicaciones concretas que en algún momento les brinde a través del juego. Mira que cuando eso sucede, yo siento que sopla el viento de la rosa de Guadalupe por mi rostro jajaja.

10. Desde su perspectiva, ¿qué transformaciones se han configurado en la dinámica pedagógica del aula cuando se integran tecnologías en relación con el desarrollo comunicativo en inglés?

La dinámica se vuelve más horizontal, más participativa. El docente deja de ser el centro y el estudiante asume un rol activo, y es cierto más allá de lo que la teoría dice. El aula se transforma en un espacio de comunicación real en inglés.

11. ¿Cómo inciden los contextos institucionales, sociales o culturales para que las prácticas tecnológicas favorezcan o limiten el desarrollo de competencias comunicativas en inglés?

El contexto puede ser un reto o una oportunidad. Cuando la institución apoya, todo fluye mejor. Cuando no, uno busca alternativas. La cultura digital de los estudiantes ayuda mucho, porque ellos ya vienen con habilidades tecnológicas.

12. Desde su experiencia, ¿qué orientaciones considera pertinentes para fortalecer la integración didáctica de tecnologías educativas en la enseñanza del inglés en contextos similares al suyo?

Es clave formar a los docentes desde la práctica, promover comunidades de aprendizaje, mejorar infraestructura y entender que la tecnología no es el fin, sino el medio para desarrollar competencias comunicativas reales en inglés, a veces somos muy reacios al cambio, pero los estudiantes evolucionan y nosotros no podemos quedarnos atrás.

ANEXO A-6

DIARIOS DE CAMPO (REGISTRO DE OBSERVACIÓN)

Aula 1 – Informante 1

Parte: Identificación

Nº. 01	Fecha: 06-02-2026	Hora: 6:45 a.m. a 8:35 a.m
Lugar: I.E.T. Soledad Medina – Aula 801		
Situación: Clase de inglés – Grado 8°		Actores: Informante 1 – Estudiantes grado 8

Unidades de Significado	Observación (Descripción de lo observado)
Organización del aula y disposición de recursos	Al inicio de la sesión, el aula se encuentra organizada en filas. La docente dispone de un computador portátil, video beam y parlantes. Antes de iniciar las actividades académicas, verifica el funcionamiento de los equipos y realiza ajustes técnicos básicos para garantizar la proyección de los materiales
Rol del docente en la mediación pedagógica	La docente orienta permanentemente la clase, explicando los contenidos, dando instrucciones claras y acompañando las actividades. La tecnología se integra como un apoyo a su explicación y no como un elemento autónomo. Se evidencia una mediación pedagógica centrada en el docente, con orientación constante y acompañamiento directo.
Uso de tecnologías educativas	Durante la clase se emplean presentaciones en PowerPoint, videos cortos en inglés y audios para actividades de listening. Estos recursos son utilizados para reforzar vocabulario, estructuras gramaticales y expresiones cotidianas. La docente alterna el uso del tablero con los recursos digitales.
Estrategias didácticas empleadas	La docente propone actividades de escucha, repetición de vocabulario, preguntas de comprensión oral y escritura de palabras clave en el cuaderno. Después de la proyección de videos o audios, promueve la participación oral mediante preguntas guiadas y repetición coral.
Participación e interacción de los estudiantes	Los estudiantes participan de manera voluntaria, respondiendo preguntas en español y con palabras o frases cortas en inglés. Se observa mayor atención y disposición cuando se utilizan recursos audiovisuales. Algunos estudiantes muestran

	inseguridad al hablar, pero intentan participar cuando la docente los motiva.
Desarrollo de competencias comunicativas	El uso de audios y videos favorece principalmente la competencia de escucha y el reconocimiento de vocabulario. La expresión oral se promueve a través de la repetición y respuestas breves. La lectura y escritura se trabajan a partir de palabras y expresiones copiadas del tablero o de las diapositivas.
Enfoques y teorías de aprendizaje implícitas	Se evidencian prácticas asociadas a enfoques constructivistas guiados, donde el aprendizaje se construye a partir de la interacción con materiales audiovisuales y la orientación del docente. También se identifican elementos de enseñanza tradicional, como la explicación directa y la repetición.
Impacto de la tecnología educativa	La integración de recursos tecnológicos genera mayor interés y motivación en los estudiantes, quienes muestran atención sostenida durante el uso de videos y audios. La clase adquiere una dinámica menos monótona en comparación con el uso exclusivo del tablero.
Barreras y desafíos tecnológicos	Durante la sesión se presentan dificultades relacionadas con el sonido y la conectividad, lo que obliga a la docente a pausar algunas actividades y recurrir a recursos alternativos como el tablero. Estas situaciones afectan el ritmo de la clase, aunque no impiden su desarrollo.
Adaptación al contexto institucional	La docente ajusta el uso de la tecnología según la disponibilidad de internet y recursos. Se menciona el uso de Classroom como apoyo fuera del aula, aclarando que no todos los estudiantes cuentan con acceso en casa, por lo que se ofrecen alternativas impresas.
Clima de aula y gestión pedagógica	Se observa un ambiente de respeto y confianza. La docente motiva a los estudiantes a participar, valida los intentos de comunicación en inglés y normaliza el error como parte del aprendizaje.
Proyección del aprendizaje	Al finalizar la clase, la docente refuerza los contenidos trabajados y asigna actividades complementarias, integrando la tecnología como un recurso de continuidad del proceso formativo.
Observaciones General: La observación permite identificar una integración didáctica de tecnologías educativas de carácter funcional y contextualizada, en la que los recursos tecnológicos actúan como mediadores del aprendizaje, sin desplazar el rol central del docente. Las prácticas observadas	

se articulan con enfoques de aprendizaje constructivistas guiados, combinados con estrategias tradicionales propias del contexto institucional.

El impacto de la tecnología se evidencia principalmente en la motivación y atención de los estudiantes, así como en el fortalecimiento de las competencias comunicativas de escucha y reconocimiento del idioma. No obstante, persisten barreras estructurales y contextuales que condicionan su uso sistemático, lo que demanda procesos de adaptación pedagógica por parte del docente.

ANEXO A-7

Aula 2 – Informante 2

Parte: Identificación

N°. 02	Fecha: 09-02-2026	Hora: 08:50 a.m. a 10:35 a.m
Lugar: I.E.T. Soledad Medina – Aula 701		
Situación: Clase de inglés – Grado 7°		Actores: Informante 2 – Estudiantes grado 7

Unidades de Significado	Observación (Descripción de lo observado)
Organización del aula y disposición de recursos	El aula se mantiene con una organización básica, sin ajustes para el desarrollo de actividades pedagógicas. Los estudiantes permanecen sentados, trabajando de forma individual. No se observa una disposición intencional de recursos. La docente entrega fotocopias al inicio de la clase y no reorganiza el espacio durante la sesión.
Rol del docente en la mediación pedagógica	La docente asume un rol pasivo y distante. Su intervención se limita a entregar el material y dar instrucciones generales poco claras. No se evidencia acompañamiento constante ni orientación sistemática durante el desarrollo de las actividades.
Uso de tecnologías educativas	El uso de la tecnología es mínimo y superficial. El computador se enciende únicamente para llamar a lista. No se emplea video beam, audios, videos ni plataformas digitales durante la clase. La tecnología no cumple una función pedagógica visible.
Estrategias didácticas empleadas	La estrategia principal consiste en el uso repetitivo de fotocopias sobre el verbo <i>to be</i> . No se diversifican actividades ni se proponen dinámicas de refuerzo. Los estudiantes trabajan de manera autónoma sin explicaciones previas claras ni retroalimentación durante la clase.
Participación e interacción de los estudiantes	La participación estudiantil es baja y desorganizada. Los estudiantes trabajan solos o conversan entre ellos sin orientación. Cuando realizan preguntas, las respuestas de la docente son ambiguas, incompletas o evasivas, lo que genera confusión.

Desarrollo de competencias comunicativas	El desarrollo de las competencias comunicativas es limitado. La clase se centra únicamente en ejercicios escritos sobre el verbo <i>to be</i> . No se trabajan de forma intencionada la escucha, el habla ni la pronunciación.
Enfoques y teorías de aprendizaje implícitas	No se evidencia una aplicación clara de enfoques pedagógicos. La práctica observada refleja una ausencia de mediación activa y de estrategias coherentes con teorías del aprendizaje. Predomina una lógica de “hacer por hacer” sin propósito explícito.
Impacto de la tecnología educativa	El impacto de la tecnología en el aprendizaje es prácticamente inexistente. Su uso no contribuye a la motivación, comprensión ni participación de los estudiantes. La tecnología se reduce a una función administrativa.
Barreras y desafíos tecnológicos	Aunque el contexto permitiría el uso de algunos recursos tecnológicos básicos, no se observa intención de integrarlos. La principal barrera identificada es la falta de iniciativa pedagógica y planificación en el uso de las TIC.
Adaptación al contexto institucional	La docente no aprovecha los recursos disponibles en la institución. No se evidencia una adaptación activa a las orientaciones institucionales sobre integración tecnológica ni a las necesidades del grupo
Clima de aula y gestión pedagógica	El ambiente del aula es disperso y poco estructurado. Se percibe desinterés tanto por parte de la docente como de los estudiantes. No hay control efectivo ni acompañamiento pedagógico que regule el desarrollo de la clase.
Proyección del aprendizaje	La clase finaliza sin cierre pedagógico ni retroalimentación. No se orienta trabajo complementario ni se verifica la comprensión de los contenidos. El aprendizaje queda supeditado al trabajo individual sin seguimiento.
Observaciones General: La observación evidencia una práctica pedagógica caracterizada por una mediación débil, pasiva y poco estructurada, en la cual el rol docente se limita a la entrega de material impreso y al cumplimiento de funciones administrativas básicas. La ausencia de explicaciones claras, retroalimentación y acompañamiento genera desorientación en los estudiantes y un bajo nivel de aprovechamiento del tiempo de clase. El uso de tecnologías educativas es prácticamente nulo y carece de intencionalidad pedagógica, lo que contrasta con el discurso teórico sobre su potencial para favorecer el aprendizaje del inglés. La dinámica del aula refleja una desarticulación entre planeación, mediación y evaluación, afectando el desarrollo de las competencias comunicativas.	

--

ANEXO A-8

Aula 3 – Informante 3

Parte: Identificación

Nº. 03	Fecha: 06-02-2026	Hora: 10:55 a.m. a 12:45 p.m.
Lugar: I.E.T. Soledad Medina – Aula 901		
Situación: Clase de inglés – Grado 9º		Actores: Informante 3 – Estudiantes grado 9

Unidades de Significado	Observación (Descripción de lo observado)
Organización del aula y disposición de recursos	El aula se encuentra organizada en filas rígidas, orientadas hacia el tablero y el video beam. Los estudiantes permanecen sentados durante toda la sesión. El docente dispone de fotocopias, computador portátil y video beam como únicos recursos tecnológicos. No se observa uso de dispositivos móviles por parte de los estudiantes.
Rol del docente en la mediación pedagógica	El docente asume un rol claramente central, directivo y autoritario. Controla el desarrollo de la clase, los tiempos, la participación y el comportamiento. La mediación pedagógica se fundamenta en la explicación magistral, la exigencia académica y la disciplina como condiciones para el aprendizaje.
Uso de tecnologías educativas	La tecnología se limita al uso del computador y el video beam para proyectar textos, ejercicios gramaticales y audios. No se emplean plataformas digitales ni herramientas interactivas. La tecnología cumple una función instrumental y subordinada a la explicación del docente.
Estrategias didácticas empleadas	El docente utiliza ejercicios escritos, traducción, lectura guiada y análisis gramatical. Las actividades se desarrollan de manera secuencial y controlada. Predomina el trabajo individual con apoyo de guías impresas y explicaciones constantes del docente.
Participación e interacción de los estudiantes	La participación estudiantil es dirigida y regulada por el docente. Los estudiantes intervienen únicamente cuando se les solicita. No se observan intercambios espontáneos entre pares. El uso del inglés se restringe a respuestas puntuales, repetición y lectura en voz alta.

Desarrollo de competencias comunicativas	Las competencias de lectura y escritura se trabajan de forma sistemática mediante textos impresos y ejercicios gramaticales de fotocopias tomadas de libros OXFORD. La escucha se desarrolla con audios proyectados desde el computador. La expresión oral se limita a repeticiones y respuestas controladas dentro del aula.
Enfoques y teorías de aprendizaje implícitas	Se evidencian prácticas asociadas a enfoques tradicionales y conductistas, centradas en la disciplina, la repetición, la memorización y el control del proceso de aprendizaje. El docente es la principal fuente de conocimiento y autoridad académica.
Impacto de la tecnología educativa	El impacto de la tecnología es mínimo y funcional. Su uso no transforma la dinámica pedagógica ni la estructura tradicional de la clase. La tecnología se percibe como un apoyo secundario que no interfiere con el control y el rigor académico.
Barreras y desafíos tecnológicos	Se identifican resistencias al uso de plataformas digitales debido a experiencias previas negativas, dificultades en el manejo de herramientas y percepciones de pérdida de control del aula. Estas barreras condicionan la decisión de limitar el uso tecnológico.
Adaptación al contexto institucional	El docente reconoce las exigencias institucionales relacionadas con la integración tecnológica, pero ajusta su práctica priorizando su experiencia y dominio pedagógico. La conectividad y la capacitación insuficiente refuerzan una postura conservadora frente a la tecnología.
Clima de aula y gestión pedagógica	El ambiente de aula es rígido, normado y disciplinado. El orden y el silencio predominan durante la clase. El docente ejerce control constante sobre el grupo, estableciendo límites claros sobre el comportamiento y la participación.
Proyección del aprendizaje	Al finalizar la sesión, el docente asigna actividades impresas para reforzar los contenidos trabajados. La continuidad del aprendizaje se proyecta a través del trabajo autónomo en casa mediante guías físicas y estudio individual.
Observaciones General: La observación evidencia una práctica pedagógica fuertemente tradicional, autoritaria y centrada en el docente, donde la mediación pedagógica se sustenta en la disciplina, el control y el rigor académico como ejes del proceso de enseñanza-aprendizaje. La integración de tecnologías educativas es limitada, instrumental y subordinada, restringida a recursos básicos que no alteran la dinámica del aula. Las prácticas observadas se alinean con enfoques conductistas y tradicionales, en los que el aprendizaje del inglés se concibe como un proceso de repetición, esfuerzo y constancia. La tecnología no se configura como mediador central del aprendizaje, sino como un recurso	

secundario, cuya utilización se regula para evitar distracciones y preservar la autoridad docente.

ANEXO A-9

Aula 4 – Informante 4

Parte: Identificación

Nº. 04	Fecha: 09-02-2026	Hora: 06:45 a.m. a 08:35 a.m
Lugar: I.E.T. Soledad Medina – Aula 801		
Situación: Clase de inglés – Grado 8º		Actores: Informante 4 – Estudiantes grado 8

Unidades de Significado	Observación (Descripción de lo observado)
Organización del aula y disposición de recursos	El aula se encuentra organizada en filas tradicionales. El docente dispone principalmente de tablero, fotocopias, computador portátil y video beam. Los recursos digitales se preparan con antelación para evitar interrupciones durante la clase.
Rol del docente en la mediación pedagógica	El docente asume un rol central y directivo. Explica los contenidos paso a paso, controla los tiempos y dirige las actividades. La mediación pedagógica se fundamenta en la claridad de la explicación y el acompañamiento constante más que en el uso intensivo de tecnologías.
Uso de tecnologías educativas	Se emplean recursos tecnológicos básicos como el computador, el video beam y audios para actividades de escucha. No se observa el uso de plataformas digitales interactivas. La tecnología cumple una función de apoyo visual y auditivo, sin protagonismo en la dinámica de la clase.
Estrategias didácticas empleadas	El docente utiliza talleres impresos, guías físicas pertenecientes a material WAY TO GO del MEN, ejercicios escritos y actividades de lectura y escucha guiada. Las instrucciones son claras y secuenciales. El trabajo se desarrolla de forma individual y colectiva, bajo supervisión directa del docente.
Participación e interacción de los estudiantes	Los estudiantes participan respondiendo preguntas dirigidas por el docente y desarrollando las actividades propuestas en las guías. La interacción se mantiene controlada y estructurada. El uso del inglés se da principalmente en ejercicios planificados y momentos específicos de la clase.

Desarrollo de competencias comunicativas	Las competencias de lectura y escritura se trabajan mediante ejercicios escritos y talleres impresos. La escucha se aborda con audios proyectados y repetición guiada. La expresión oral se desarrolla a través de role-plays controlados dentro del aula.
Enfoques y teorías de aprendizaje implícitas	Se evidencian prácticas asociadas a enfoques tradicionales y conductistas, centradas en la explicación, la repetición y el trabajo guiado. El aprendizaje se concibe como un proceso progresivo, estructurado y controlado por el docente.
Impacto de la tecnología educativa	El impacto de la tecnología es moderado y funcional. Su uso permite apoyar la comprensión de contenidos sin alterar significativamente la dinámica tradicional del aula. El docente prioriza la estabilidad de la clase sobre la innovación tecnológica.
Barreras y desafíos tecnológicos	Se identifican dificultades relacionadas con el manejo de plataformas digitales, la inseguridad del docente frente a herramientas complejas y experiencias previas negativas. Estas barreras influyen en la decisión de limitar el uso tecnológico para evitar desorganización y pérdida de tiempo.
Adaptación al contexto institucional	La inestabilidad de la conectividad y el acceso desigual de los estudiantes condicionan la integración tecnológica.
Clima de aula y gestión pedagógica	El ambiente de aula es estructurado, predecible y controlado. El docente prioriza el orden y la claridad en el desarrollo de la clase. Los estudiantes siguen las instrucciones y trabajan dentro de límites definidos.
Proyección del aprendizaje	Al finalizar la sesión, el docente refuerza los contenidos trabajados y asigna actividades impresas para consolidar el aprendizaje. La continuidad del proceso se apoya principalmente en recursos físicos (que almacenan en una carpeta de color azul) y prácticas tradicionales.
Observaciones General: La observación evidencia una integración limitada y selectiva de tecnologías educativas, orientada por la búsqueda de control, seguridad pedagógica y estabilidad en el aula. La tecnología se concibe como un recurso de apoyo, no como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual responde tanto a barreras formativas como a experiencias previas negativas. Las prácticas observadas se alinean con enfoques pedagógicos tradicionales, donde el docente mantiene un rol protagónico y el aprendizaje se desarrolla de manera estructurada y guiada. Si bien se reconoce la importancia de la tecnología, su implementación se ve condicionada por factores institucionales, contextuales y personales, que inciden directamente en la dinámica pedagógica y en la toma de decisiones didácticas.	

ANEXO A-10

Aula 5 – Informante 5

Parte: Identificación

Nº. 05	Fecha: 06-02-2026	Hora: 8:50 a.m. a 10:40 a.m
Lugar: I.E.T. Soledad Medina – Aula 1101		
Situación: Clase de inglés – Grado 11°		Actores: Informante 5 – Estudiantes grado 8

Unidades de Significado	Observación (Descripción de lo observado)
Organización del aula y disposición de recursos	El aula se organiza de manera flexible, permitiendo el trabajo en equipos. Se observan estudiantes con celulares autorizados para actividades académicas, además del uso de computador, video beam y conexión a internet, que le toco compartir desde su propio celular porque en la Institución estaba caído debido a la lluvia. La docente dispone los recursos con antelación y explica las normas para su uso pedagógico.
Rol del docente en la mediación pedagógica	La docente asume un rol facilitador, orientando las actividades y acompañando a los estudiantes durante el desarrollo de las tareas. Se desplaza por el aula resolviendo dudas y promoviendo la participación, sin concentrar la atención exclusivamente en la explicación magistral.
Uso de tecnologías educativas	Durante la sesión se emplean herramientas digitales como Kahoot, videos cortos y plataformas educativas. Las tecnologías se integran como mediadoras de la interacción y el aprendizaje activo, favoreciendo la participación constante del estudiantado.
Estrategias didácticas empleadas	Se desarrollan actividades gamificadas, retos comunicativos, juegos de roles y estaciones de aprendizaje. Los estudiantes interactúan con el idioma a través de dinámicas lúdicas y colaborativas, utilizando el inglés como medio de comunicación dentro de las actividades propuestas.
Participación e interacción de los estudiantes	Los estudiantes participan de forma activa y entusiasta. Se observan intercambios orales en inglés entre pares, toma de decisiones en grupo y expresión espontánea del lenguaje. La participación no se limita a responder preguntas del docente, sino que emerge de la dinámica de las actividades.

Desarrollo de competencias comunicativas	Las actividades observadas favorecen de manera integrada las competencias de escucha, habla, lectura y escritura. Los estudiantes escuchan audios y videos reales, producen mensajes orales en juegos y retos, leen instrucciones digitales y escriben respuestas o producciones breves en plataformas virtuales.
Enfoques y teorías de aprendizaje implícitas	Se evidencian prácticas alineadas con el constructivismo, el conectivismo y el aprendizaje significativo. El aprendizaje se construye a partir de la experiencia, la interacción, la colaboración y el uso de saberes previos, con el estudiante como protagonista del proceso.
Impacto de la tecnología educativa	La integración de tecnologías genera altos niveles de motivación, atención y disfrute. Los estudiantes muestran confianza para expresarse en inglés y menor temor al error. La clase se desarrolla en un ambiente dinámico, participativo y orientado a la comunicación real.
Barreras y desafíos tecnológicos	Se identifican limitaciones relacionadas con la conectividad y el acceso equitativo a dispositivos. La docente responde a estas dificultades promoviendo el trabajo colaborativo por equipos y la alternancia de recursos, garantizando la participación de todos los estudiantes.
Adaptación al contexto institucional	La docente aprovecha la cultura digital de los estudiantes y ajusta las actividades a las condiciones institucionales. Cuando los recursos son limitados, se implementan alternativas pedagógicas que mantienen la intencionalidad comunicativa de las actividades.
Clima de aula y gestión pedagógica	El ambiente de aula es participativo, horizontal y de confianza. El error se asume como parte del aprendizaje y la competencia se maneja de forma sana. Los estudiantes se muestran motivados, seguros y dispuestos a comunicarse en inglés.
Proyección del aprendizaje	Al finalizar la sesión, la docente orienta actividades de continuidad mediante la plataforma quizzis, invitando a desarrollar unas actividades enfocadas en la prueba SABER 11 en inglés. La tecnología se proyecta como un medio para extender el aprendizaje más allá del aula.
Observaciones General: La observación evidencia una integración didáctica de tecnologías educativas centrada en el aprendizaje activo y la comunicación auténtica, donde la tecnología actúa como mediador pedagógico y cultural. Las prácticas observadas se alinean con enfoques	

constructivistas, conectivistas y de aprendizaje significativo, promoviendo la participación, la colaboración y el protagonismo estudiantil.

El impacto de la tecnología se refleja en el fortalecimiento integral de las competencias comunicativas, la reducción del miedo a expresarse en inglés y la transformación de la dinámica tradicional del aula hacia un modelo más horizontal y participativo. A pesar de las barreras contextuales, la docente demuestra capacidad de adaptación pedagógica, consolidando experiencias de aprendizaje significativas y contextualizadas.

ANEXO A-11

CONSTANCIA VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

CONSTANCIA DE VALIDACIÓN/VALORACIÓN

Quien suscribe, Dr. César A. Rosales C., con título de Doctor en Educación, por medio de la presente, manifiesto que he valorado el Guion de Entrevista de la participante KELLY JOHANNA CORRALES GUTIÉRREZ, estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, cuyo Trabajo tiene por título: **Integración Didáctica de Tecnologías Educativas y Desarrollo de Competencias Comunicativas en Inglés: Constructos Desde la Experiencia Docente.**

Considero que el instrumento presentado reúne los siguientes requisitos:

Una vez realizadas las correcciones sugeridas y los cambios propuestos por este servidor, validador del instrumento, puede proceder la investigadora a realizar la recolección de datos para continuar con su Investigación de la Tesis Doctoral. Es importante que compare estas observaciones y junto con las otras de los demás validadores realice un solo instrumento.

Además, de los referidos a la construcción del ítem: (a) Adecuación del ítem con la dimensión y el indicador, y, (c) Relevancia con la intención investigativa (c) Claridad.

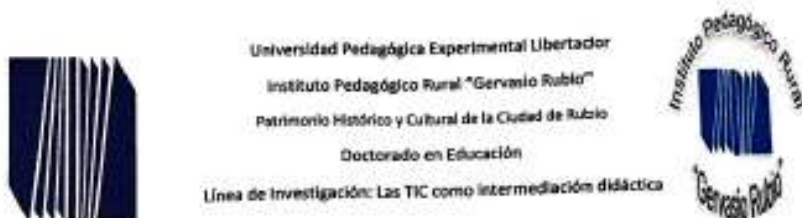
En la ciudad de Rubio, a los 25 días del mes de enero de 2026.



Dr. César A. Rosales C.

ANEXO A-12

Consentimiento informado I.E.



Chaparral, 16 de octubre de 2025

Señor
CARLOS ARTURO PRIETO CÁRDENAS
Rector I.E.T. Soledad Medina

ASUNTO: Solicitud de apoyo para aplicación de instrumentos de investigación doctoral

Reciba un cordial saludo.

Por medio de la presente, me permito informarle que actualmente me encuentro adelantando estudios de Doctorado, en el marco de los cuales estoy en la fase de construcción y desarrollo de la tesis titulada **"Integración didáctica de tecnologías educativas y desarrollo de competencias comunicativas en inglés: constructos desde la experiencia docente"**.

En este proceso investigativo, resulta fundamental el acercamiento al contexto educativo real, razón por la cual respetuosamente solicito su valioso apoyo y autorización para la aplicación de algunos instrumentos de recolección de información dentro de la institución, garantizando siempre el respeto por los principios éticos de la investigación educativa, la confidencialidad de la información y el bienestar de los participantes.

En particular, el trabajo de campo contempla:

1. La **grabación de entrevistas individuales con estudiantes** y de **reuniones de área con los docentes de inglés**, las cuales serán utilizadas exclusivamente con fines académicos e investigativos.
2. La **realización de observaciones de aula** en los grados de básica secundaria y media técnica, específicamente durante las clases de inglés de los informantes clave seleccionados. Cada sesión de observación tendrá una duración aproximada de **110 minutos**, con el propósito de captar de manera integral el proceso de planeación, desarrollo y cierre de la clase.
3. El **análisis de documentos institucionales**, tales como el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los Planes Integrados Por Componentes Curriculares (PICC),



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio"
Patrimonio Histórico y Cultural de la Ciudad de Rubio
Doctorado en Educación
Línea de Investigación: Las TIC como intermediación didáctica



3. planes de aula, guías didácticas, informes de desempeño académico, proyectos transversales y actas de reuniones de la red pedagógica de inglés.

La información recopilada será utilizada única y exclusivamente para fines académicos, contribuyendo al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés, así como a la reflexión pedagógica sobre el uso didáctico de las tecnologías educativas en la institución.

Agradezco de antemano su atención, disposición y apoyo a este proceso investigativo, el cual busca aportar al mejoramiento continuo de la calidad educativa. Quedo atenta a cualquier observación o requerimiento adicional que considere pertinente.

Cordialmente,


Johanna Corrales Gutiérrez
Coordinadora sede Antonia Santos


Recibido
Verdy Polanco
17-10-2015
02:00 p.m.