

Fundamentos teóricos para la transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes

Theoretical foundations for the transformation of English language learning in Spanish-speaking contexts

Iraida Hernández Jerez

<https://orcid.org/0009-0004-0341-6121>

iraidahj@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Venezuela

DOI: <https://doi.org/10.61454/bs4pbf18>

Resumen

El presente artículo tiene como propósito estructurar una fundamentación teórica que oriente la reflexión sobre la transformación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos hispanohablantes. El estudio se desarrolla desde un enfoque cualitativo de tipo documental. Desde una perspectiva teórica, el artículo aborda el aprendizaje del inglés como una práctica vinculada a la experiencia del estudiante, considerando la influencia de las condiciones lingüísticas, culturales, institucionales y pedagógicas propias de los contextos hispanohablantes. En este marco, se destacan como ejes conceptuales la competencia comunicativa, la autonomía del aprendiz y la mediación pedagógica. Los principales hallazgos teóricos evidencian que el uso significativo del inglés constituye un elemento central del aprendizaje, al favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa más allá del dominio de contenidos formales. Asimismo, se identifica que la autonomía del estudiante se construye de manera progresiva mediante el uso del idioma y la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje, en estrecha relación con la mediación docente. Finalmente, reconocer el contexto como un marco que influye, pero no limita, supone transformar el aprendizaje del inglés al situarlo en prácticas de uso real del idioma, vinculadas a la experiencia y participación activa del estudiante.

Palabras Clave

aprendizaje del inglés, contextos hispanohablantes, competencia comunicativa, autonomía del estudiante, mediación docente.

Abstract

This article aims to present a theoretical framework to reflect on the transformation of English language learning as a foreign language in Spanish-speaking contexts. The study follows a qualitative documentary approach. From a theoretical perspective, English learning is understood as a practice connected to students' experiences, taking into account the linguistic, cultural, institutional, and pedagogical conditions of Spanish-speaking contexts. In this framework, communicative competence, learner autonomy, and pedagogical mediation are identified as key concepts. The main theoretical findings suggest that meaningful use of English plays a central role in learning, as it supports the development of communicative competence beyond the acquisition of formal language knowledge. The findings also indicate that learner autonomy develops gradually through language use and reflection on the learning process, in close relation to teacher support. Finally, viewing context as a factor that influences but does not limit learning highlights the need to transform English learning by focusing on real language use and on students' experiences and active participation.

Keywords

English language learning, Spanish-speaking contexts, communicative competence, learner autonomy, pedagogical mediation.

Recepción: 22 de septiembre de 2025

Aceptación: 10 de diciembre de 2025

Introducción

En los contextos educativos contemporáneos, el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ocupa un lugar central en la experiencia formativa de los estudiantes hispanohablantes (Council of Europe, 2020). A lo largo de su trayectoria escolar, muchos estudiantes dedican varios años al aprendizaje del idioma; sin embargo, esta experiencia no siempre se traduce en la capacidad de utilizar el inglés de manera funcional y significativa en situaciones reales de comunicación (Hymes, 1972; Littlewood, 2007). Con frecuencia, los estudiantes logran reconocer estructuras lingüísticas o responder a exigencias académicas formales, pero experimentan dificultades para expresar ideas propias, interactuar con otros o desenvolverse comunicativamente en contextos diversos. Esta distancia entre el aprendizaje escolar del inglés y su uso efectivo invita a reflexionar profundamente sobre cómo los estudiantes aprenden, qué significado construyen a partir de ese aprendizaje y de qué manera se relacionan con el idioma (Dewey, 1938; Kolb, 1984). Desde esta perspectiva, aprender inglés implica un proceso activo, situado y mediado pedagógicamente, orientado al desarrollo de la competencia comunicativa, al uso significativo del idioma y a la construcción progresiva de la autonomía del estudiante (Holec, 1981), ejes que fundamentan la necesidad de repensar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos hispanohablantes.

El contexto

Diversos informes internacionales han señalado esta situación de manera reiterada. El Education First English Proficiency Index (EF EPI, 2025) muestra que, en América Latina, los niveles de competencia en inglés continúan siendo bajos en comparación con otras regiones del mundo. Países como Ecuador, Colombia, México y Venezuela se ubican de forma recurrente en rangos que reflejan un dominio limitado del idioma, según los criterios de medición del índice, a pesar de las políticas educativas implementadas y de la incorporación obligatoria del inglés en los sistemas escolares (EF EPI, 2025). Estos resultados ponen en evidencia que la presencia del idioma en el currículo no garantiza, por sí sola, un aprendizaje efectivo, lo que hace necesario revisar con mayor profundidad cómo se aprende y con qué sentido se aprende inglés en contextos hispanohablantes. (Barboni, 2024).

Entre los factores que inciden en esta realidad se encuentran las limitaciones de enfoques de enseñanza que han privilegiado históricamente la cobertura de contenidos, la memorización de estructuras gramaticales o el cumplimiento de programas curriculares extensos, muchas veces desvinculados de las necesidades comunicativas reales de los estudiantes. Así como lo señala Hymes (1972), este tipo de prácticas tienden a limitar el desarrollo de la competencia comunicativa. Por otra parte, estudios recientes en contextos latinoamericanos confirman esta problemática. Caamaño, González y Ricardo (2025) evidencian que en la educación superior las dificultades en la expresión oral se relacionan con metodologías centradas en la reproducción de contenidos, mientras que Briceño y González (2025) muestran que en la primera infancia persisten enfoques tradicionales que obstaculizan la consolidación de competencias comunicativas funcionales. En conjunto, estas

investigaciones ponen de manifiesto que, aunque dichos enfoques han contribuido a la adquisición de conocimientos formales sobre el idioma, no siempre han favorecido que el estudiante use el inglés con sentido, autonomía y confianza en contextos auténticos.

En este escenario, se vuelve necesario desplazar la mirada exclusivamente centrada en la enseñanza para situar el foco en el aprendizaje del inglés como un proceso activo, contextualizado y mediado pedagógicamente. Repensar el aprendizaje implica reconocer al estudiante como sujeto que construye su relación con el idioma, que participa en la toma de decisiones sobre su proceso y que requiere acompañamiento docente para desarrollar estrategias que le permitan aprender más allá del aula. En coherencia con esta perspectiva, Dewey (1938) subrayó la importancia de la experiencia como fuente de aprendizaje, Vygotsky (1978) destacó el papel de la mediación social en el desarrollo de las funciones superiores, y Pérez (2021) advierte que en la era digital el docente debe actuar como mediador crítico capaz de orientar aprendizajes significativos en entornos saturados de información. En respuesta a esta necesidad, el presente artículo tiene como propósito fundamentar la transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes, integrando aportes de la pedagogía, la lingüística aplicada y los enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas extranjeras. Con ello se busca construir un marco conceptual coherente que permita comprender los desafíos actuales del aprendizaje y orientar prácticas educativas acordes con las realidades y necesidades de los estudiantes hispanohablantes.

Consideraciones sobre el aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes

Comprender el aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes requiere situarlo dentro de un entramado lingüístico, cultural y educativo particular. En este sentido, según Dewey (1938), el aprendizaje de una lengua extranjera no ocurre en un vacío pedagógico, sino en contextos donde la lengua materna, las experiencias previas, las creencias culturales y las condiciones institucionales influyen de manera decisiva en la forma en que los estudiantes se relacionan con el idioma. Esta contextualización resulta necesaria para interpretar por qué, en muchos casos, el aprendizaje del inglés no se traduce en un uso comunicativo efectivo, a pesar de los años de escolarización, pues se evidencia la distancia entre el conocimiento lingüístico formal y la competencia comunicativa funcional (Littlewood, 2007).

Particularidades lingüísticas y culturales

Uno de los rasgos más relevantes del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes es la influencia de la lengua materna. El español, como lengua predominante en la vida cotidiana, configura las formas de pensar, expresarse e interpretar el mundo de los estudiantes. Esta influencia se manifiesta tanto en aspectos lingüísticos como la estructura gramatical, la pronunciación o el uso del vocabulario, como en la manera en que los aprendices construyen significado al interactuar con una lengua distinta. En este sentido, de acuerdo con Jimenez y Figueroa (2024), la lengua materna cumple una función mediadora en el aprendizaje de la lengua extranjera, ya que actúa como un recurso cognitivo que orienta la comprensión y producción del nuevo idioma. Según estos autores, lejos de constituir un obstáculo, la influencia del español puede convertirse en un punto de partida pedagógico siempre que sea reconocida y gestionada de manera consciente en el aula.

Por otra parte, las actitudes hacia el inglés, construidas social y escolarmente, desempeñan también un papel central en el proceso de aprendizaje. Cuando el idioma se presenta como una exigencia académica desvinculada de la experiencia del estudiante, su aprendizaje tiende a reducirse al

cumplimiento de tareas y evaluaciones. En este punto, Briones (2023) sostiene que las actitudes y la motivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras están estrechamente relacionadas con las prácticas pedagógicas y con el sentido que los estudiantes atribuyen al idioma. De manera complementaria, Chumaña y Arcia (2025) evidencian que las creencias, las experiencias previas y los métodos de enseñanza influyen de forma significativa en la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje del inglés. En concordancia con estos hallazgos, cuando el idioma es reconocido como una herramienta de comunicación con sentido y relevancia personal, las actitudes hacia el aprendizaje se tornan más favorables y se favorece un involucramiento más activo del estudiante.

Condiciones educativas recurrentes

Junto a las particularidades lingüísticas y culturales, existen condiciones educativas recurrentes que caracterizan el aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes. Una de las más significativas es la exposición limitada al idioma. En la mayoría de estos contextos, el contacto con el inglés se restringe casi exclusivamente al aula, con escasas oportunidades de interacción auténtica fuera de ella. De acuerdo con Caamaño, González y Ricardo (2025), esta limitada exposición constituye una de las principales barreras para el desarrollo de la competencia comunicativa, especialmente en lo que respecta a la fluidez y al uso oral espontáneo del idioma. Según los autores, cuando el aprendizaje se circunscribe al espacio escolar y carece de prácticas comunicativas reales, el inglés difícilmente logra incorporarse de manera funcional en la vida cotidiana del estudiante.

Asimismo, persisten enfoques escolares centrados en la cobertura de contenidos, el dominio de estructuras gramaticales y la preparación para evaluaciones, muchas de ellas estandarizadas. Si bien estos elementos forman parte del aprendizaje de una lengua extranjera, su predominio puede desplazar el énfasis en el uso comunicativo del idioma. En concordancia con esta idea, Barboni (2024) señala que, en diversos contextos educativos latinoamericanos, la enseñanza del inglés continúa marcada por una tensión entre propuestas metodológicas innovadoras y prácticas tradicionales orientadas al cumplimiento curricular. Como resultado, el aprendizaje tiende a enfocarse en responder correctamente en contextos evaluativos, más que en el desarrollo de la capacidad de comunicarse con intención, sentido y autonomía (Cando, 2025).

En conjunto, estas condiciones configuran un escenario que invita a reflexionar sobre la necesidad de revisar cómo se concibe el aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes. Más que identificar deficiencias puntuales, esta contextualización busca poner de relieve los elementos estructurales y pedagógicos que inciden en el proceso de aprendizaje y que justifican la construcción de una fundamentación teórica orientada a su transformación. En este sentido, tal como plantean Briceño y González (2025), resulta necesario avanzar hacia enfoques pedagógicos que amplíen las oportunidades de uso significativo del idioma y que conciban el aprendizaje del inglés como un proceso activo, situado y comunicativamente relevante.

De este modo, una vez expuesta la realidad objeto de estudio, emergen a partir de ella las siguientes preguntas y objetivos de investigación, que orientan el desarrollo del presente artículo:

- ¿Qué factores lingüísticos, culturales y educativos influyen el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos hispanohablantes?
- ¿Cómo se comprende el aprendizaje del inglés como un proceso activo, experiencial y orientado al desarrollo de la competencia comunicativa desde los aportes teóricos revisados?

- ¿Qué fundamentos teóricos permiten interpretar la autonomía del estudiante y la mediación docente como ejes para la transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes?

Objetivo general

Estructurar una fundamentación teórica que oriente la reflexión sobre la transformación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos hispanohablantes.

Objetivos específicos

- Comprender los factores lingüísticos, culturales y educativos que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos hispanohablantes.
- Interpretar los aportes teóricos que conciben el aprendizaje del inglés como un proceso activo, experiencial y orientado al desarrollo de la competencia comunicativa.
- Develar los fundamentos teóricos que sustentan la autonomía del estudiante y la mediación docente como elementos clave para la transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes.

Estos objetivos delinear el enfoque y el propósito del presente artículo y, al mismo tiempo, establecen la necesidad de recurrir a marcos pedagógicos que permitan interpretar el aprendizaje del inglés más allá de su dimensión instrumental. Por ende, el desarrollo teórico que sigue se orienta a revisar aportes pedagógicos que conciben el aprendizaje como un proceso activo, situado y mediado, en el que el estudiante participa de manera consciente en la construcción de significado y en el que la interacción con el entorno y con otros actores educativos resulta central.

Bases pedagógicas para la transformación del aprendizaje del inglés

A partir del análisis de las condiciones que inciden en el aprendizaje del inglés, su transformación en contextos hispanohablantes requiere apoyarse en fundamentos pedagógicos que permitan comprender cómo aprenden los estudiantes y de qué manera se construye el conocimiento en interacción con el entorno. Más allá de los métodos específicos para la enseñanza de lenguas, resulta necesario situar este proceso dentro de marcos educativos que conciben al estudiante como un sujeto activo, que participa de manera consciente en su proceso formativo. Por tanto, el siguiente apartado desarrolla las bases pedagógicas que sustentan la transformación del aprendizaje del inglés en estos contextos.

Aprendizaje como proceso activo y situado

Desde una perspectiva pedagógica contemporánea, el aprendizaje se concibe como un proceso que va más allá de la recepción pasiva de información, en el que el estudiante participa activamente en la construcción de significados a partir de la experiencia, la reflexión y la interacción con su entorno (Briones, 2023). Aprender implica experimentar, reflexionar, interpretar y reconstruir el conocimiento en función de la propia experiencia y del contexto en el que esta se produce. En esta línea, los aportes del aprendizaje experiencial y sociocultural resultan fundamentales para comprender el aprendizaje del inglés como un proceso activo y situado, en el que el estudiante construye sentido a partir de su participación en prácticas comunicativas significativas (Dewey, 1938; Briones, 2023).

A este respecto, Dewey (1938) plantea que el aprendizaje se origina en la experiencia y adquiere sentido cuando el estudiante puede reflexionar sobre ella. La educación, por tanto, no se reduce a la transmisión de contenidos, sino que implica la creación de experiencias que permitan relacionar el nuevo conocimiento con la realidad del estudiante. Aplicado al aprendizaje de una lengua extranjera, este planteamiento supone diseñar situaciones en las que el idioma se utilice con un propósito claro y significativo, y no únicamente como un ejercicio académico descontextualizado (Dewey, 1938).

Esta idea se ve reforzada por investigaciones recientes que destacan que cuando los estudiantes encuentran sentido personal y comunicativo en el uso del idioma, las actitudes hacia el aprendizaje se tornan más favorables y aumenta su implicación en el proceso formativo (Briones, 2023; Trujillo & Mayora, 2024). En este escenario, el inglés deja de percibirse como un conjunto de reglas abstractas y se convierte en una herramienta para expresar ideas, resolver problemas y participar en intercambios socialmente relevantes.

Por su parte, desde un enfoque sociocultural, Vygotsky (1978) subraya que el aprendizaje se construye a través de la interacción con otros, en un contexto social y cultural específico. El conocimiento no se desarrolla de manera aislada, sino mediado por el lenguaje, las herramientas culturales y la relación con personas más experimentadas (Vygotsky, 1978). En el aprendizaje del inglés, esta perspectiva permite comprender que el desarrollo de la competencia comunicativa está estrechamente vinculado a las oportunidades de interacción con docentes y pares dentro del entorno educativo.

La noción de mediación cobra especial relevancia en este marco. El docente no solo transmite conocimientos, sino que actúa como mediador del aprendizaje, creando condiciones, ofreciendo apoyos y orientando progresivamente al estudiante para que participe activamente en el uso del idioma. Esta mediación favorece el desarrollo de la confianza y la autonomía, elementos clave para que el estudiante se reconozca como usuario legítimo de la lengua extranjera (Barboni, 2024).

Asimismo, la interacción entre pares contribuye a la construcción social del aprendizaje. A través del diálogo, la colaboración y el intercambio de significados, los estudiantes pueden ensayar el uso del idioma, contrastar interpretaciones y aprender unos de otros. Tal como señalan Briceño y González (2025), el aprendizaje del inglés se fortalece cuando se promueven espacios de interacción auténtica que permitan utilizar el idioma como medio de comunicación y no únicamente como objeto de evaluación.

Aprendizaje experiencial

En coherencia con la concepción del aprendizaje como un proceso activo, Kolb (1984) propone la teoría del aprendizaje experiencial, la cual ofrece un marco conceptual especialmente pertinente para comprender el aprendizaje de lenguas extranjeras. A tal efecto, el aprendizaje se concibe como un proceso dinámico mediante el cual el estudiante transforma la experiencia en conocimiento. Esta concepción resulta coherente con enfoques pedagógicos que sitúan al estudiante como protagonista de su aprendizaje y reconocen la experiencia como punto de partida para la construcción de significado (Dewey, 1938).

Desde una comprensión procesual del aprendizaje, Kolb plantea que el aprendizaje se desarrolla a través de un ciclo compuesto por cuatro momentos interrelacionados: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Este ciclo permite

comprender cómo la experiencia vivida se convierte progresivamente en aprendizaje a través de la reflexión y la acción consciente (Kolb, 1984).

En este sentido, la experiencia concreta se manifiesta cuando el estudiante participa en actividades comunicativas tales como conversaciones, juegos de roles, proyectos o tareas que requieren el uso del idioma con un propósito definido. Estas experiencias favorecen el contacto directo con la lengua y la implicación activa del estudiante en su proceso de aprendizaje, aspecto que diversos estudios reconocen como fundamental para el desarrollo de la competencia comunicativa (Briceño & González, 2025).

Por su parte, la observación reflexiva ocupa un lugar central dentro del aprendizaje experiencial, ya que permite al estudiante analizar y resignificar la experiencia vivida. En esta línea, investigaciones recientes destacan la reflexión como proceso formativo que favorece la metacognición y la reinterpretación crítica de experiencias educativas, facilitando que los aprendices planifiquen, supervisen y evalúen su propio proceso de aprendizaje (Hostia, 2025; López, 2023). La ejecución de estas prácticas reflexivas favorece la toma de conciencia sobre las propias estrategias comunicativas, las dificultades encontradas y los avances logrados, contribuyendo al desarrollo de una actitud más consciente y autónoma frente al uso del idioma (Cervantes, 2025).

Adicionalmente, la conceptualización abstracta se produce cuando el estudiante integra la experiencia y la reflexión en conceptos, reglas o estrategias que le permiten comprender mejor el funcionamiento del idioma. Desde un enfoque situacional de construcción de significado, estudios actuales muestran que el uso de estrategias metacognitivas en el aprendizaje del inglés permite reorganizar el conocimiento previo a partir de experiencias concretas, con efectos positivos sobre la competencia comunicativa y la autonomía del aprendiz (Cervantes, 2025). Asimismo, dichos procesos metacognitivos han demostrado promover la autonomía estudiantil a través de la reflexión y la planificación consciente del aprendizaje, favoreciendo la construcción de comprensión significativa y estratégica del idioma (Hostia, 2025; López, 2023).

Uso significativo del inglés y desarrollo de la competencia comunicativa

La transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes encuentra su eje central en el desarrollo de la competencia comunicativa y en el uso del idioma con sentido. Más allá del dominio de estructuras gramaticales o del conocimiento de vocabulario aislado, aprender una lengua extranjera implica adquirir la capacidad de utilizarla de manera funcional, contextualizada e intencionada. En esta línea, los enfoques contemporáneos de enseñanza de lenguas coinciden en que el aprendizaje del inglés debe orientarse a la comprensión y producción de mensajes significativos en situaciones reales, atendiendo tanto a la corrección lingüística como al propósito comunicativo y al contexto de uso (Council of Europe, 2020).

La competencia comunicativa como horizonte del aprendizaje

El concepto de competencia comunicativa, propuesto inicialmente por Hymes (1972), marcó un cambio sustancial en la forma de comprender el aprendizaje de lenguas, al desplazar el énfasis exclusivo en la gramática hacia el uso del lenguaje en contextos sociales concretos. En tal sentido, saber una lengua implica saber cuándo, cómo y para qué usarla, integrando dimensiones lingüísticas, socioculturales y pragmáticas.

Este planteamiento ha sido retomado y actualizado en marcos contemporáneos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el cual concibe la competencia comunicativa como un conjunto de capacidades que permiten al usuario actuar lingüísticamente en situaciones reales, adaptándose al contexto, a la intención comunicativa y a los interlocutores (Council of Europe, 2020). En este marco, la comunicación se entiende como acción social, y el aprendizaje de una lengua se orienta al desarrollo progresivo de dichas capacidades.

Aplicado al aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes, este enfoque permite comprender por qué el dominio formal del idioma no siempre se traduce en una comunicación efectiva. Como señala Barboni (2024), muchos estudiantes logran resolver ejercicios estructurales, pero presentan dificultades para interactuar oralmente, expresar ideas propias o ajustar su discurso a distintas situaciones comunicativas. De aquí que la dimensión funcional del lenguaje resulta clave en este proceso. Aprender inglés no consiste únicamente en conocer cómo se estructura una oración, sino en comprender su función dentro de un intercambio comunicativo. Cuando el aprendizaje se centra en estas funciones, el idioma adquiere sentido y se consolida como herramienta de comunicación auténtica (Council of Europe, 2020).

De este modo, la competencia comunicativa se configura como el horizonte del aprendizaje del inglés. No se trata de un objetivo inmediato, sino de un proceso progresivo que se construye a través del uso constante del idioma, la reflexión sobre dicho uso y la mediación pedagógica del docente. Orientar el aprendizaje hacia este horizonte implica replantear las prácticas educativas para priorizar el significado, la interacción y la funcionalidad del lenguaje.

Esta concepción del aprendizaje sitúa la atención en las condiciones pedagógicas que permiten que la competencia comunicativa se desarrolle de manera progresiva, abriendo la posibilidad de analizar cómo el uso del idioma se integra en las prácticas educativas.

Uso del idioma en contextos reales

En este marco, el uso del inglés en contextos auténticos adquiere un papel central en el desarrollo de la competencia comunicativa. Utilizar el lenguaje con propósito supone que las actividades de aprendizaje se vinculen con situaciones comunicativas significativas para los estudiantes, permitiéndoles actuar, interactuar y construir sentido a través del idioma. En este escenario, el inglés deja de ser un objeto de estudio abstracto y se transforma en un medio para la acción comunicativa (Council of Europe, 2020).

El lenguaje con propósito se caracteriza por responder a una intención comunicativa clara. Cuando los estudiantes comprenden para qué usan el inglés, a quién se dirigen y qué desean comunicar, el aprendizaje se vuelve más significativo y favorece una mayor implicación activa. En este sentido, tareas comunicativas, proyectos, simulaciones y actividades basadas en problemas constituyen estrategias que permiten situar el uso del inglés en escenarios con sentido, promoviendo un aprendizaje orientado a la acción (Briceño & González, 2025).

Además, el aprendizaje del inglés no debería limitarse exclusivamente al espacio del aula. En la actualidad, los entornos digitales y virtuales amplían las posibilidades de interacción en lengua extranjera, ofreciendo oportunidades para que los estudiantes participen en intercambios comunicativos diversos. Estas experiencias contribuyen a aumentar la exposición al idioma y a fortalecer la competencia comunicativa en contextos variados (Barboni, 2024).

El uso del inglés en contextos reales también implica considerar el sentido, la intención y la audiencia. Comunicar no se reduce a producir mensajes correctos, sino a lograr que estos sean comprendidos y resulten pertinentes para el interlocutor. Cuando los estudiantes toman conciencia de la audiencia a la que se dirigen, ajustan su discurso, seleccionan recursos lingüísticos adecuados y desarrollan habilidades pragmáticas y sociolingüísticas fundamentales para una comunicación efectiva (Council of Europe, 2020).

En contextos hispanohablantes, donde la exposición al inglés suele ser limitada, la creación intencionada de escenarios comunicativos significativos dentro y fuera del aula adquiere especial relevancia. Diseñar experiencias de aprendizaje que simulen o repliquen situaciones reales permite reducir la distancia entre el aprendizaje escolar y el uso auténtico del idioma.

La autonomía del estudiante

Ahora bien, la transformación del aprendizaje del inglés, entendida como un proceso centrado en el uso significativo del idioma y en el desarrollo de la competencia comunicativa, conduce de manera natural a reflexionar sobre el rol del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Si el aprendizaje del inglés se concibe como una experiencia activa, situada y orientada a la comunicación con sentido, resulta imprescindible reconocer al estudiante como un agente que participa de manera consciente en la toma de decisiones, en la regulación de su aprendizaje y en la construcción de su relación con el idioma.

De este modo, la autonomía del estudiante emerge no como un punto de partida, sino como un proceso que se desarrolla progresivamente y que requiere condiciones pedagógicas específicas. La autonomía se vincula estrechamente con la posibilidad de usar el inglés con intención, reflexionar sobre dicho uso y asumir responsabilidad sobre el propio aprendizaje, aspectos que fortalecen y sostienen el desarrollo de la competencia comunicativa abordada en el apartado anterior.

Autonomía como capacidad progresiva

El concepto de autonomía en el aprendizaje de lenguas ha sido desarrollado por Holec (1981), quien la define como la capacidad del estudiante para asumir responsabilidad sobre las decisiones relacionadas con su aprendizaje. Esta responsabilidad incluye establecer objetivos, seleccionar estrategias, gestionar recursos y evaluar los propios avances. En el aprendizaje del inglés, esta concepción permite comprender que la autonomía se manifiesta cuando el estudiante deja de depender exclusivamente de la instrucción docente y comienza a tomar decisiones informadas sobre cómo aprender y cómo usar el idioma en función de sus necesidades comunicativas.

Entendida como capacidad progresiva, la autonomía no se desarrolla de manera inmediata ni uniforme. Los estudiantes avanzan hacia niveles más altos de autonomía en la medida en que cuentan con oportunidades para participar activamente en su aprendizaje y con espacios sistemáticos para reflexionar sobre su proceso. En este sentido, el uso significativo del inglés, desarrollado en el apartado anterior, se convierte en un factor clave para el fortalecimiento de la autonomía, ya que permite al estudiante experimentar el idioma en situaciones reales, reconocer sus necesidades comunicativas y ajustar conscientemente sus estrategias de aprendizaje. Investigaciones recientes sobre aprendizaje autónomo del inglés confirman que estas experiencias favorecen la autorregulación, la toma de decisiones y la responsabilidad sobre el propio aprendizaje (Peralta, 2023; Landínez, Barragán y Pulido, 2024).

Decidir, regular y evaluar el propio aprendizaje constituyen dimensiones centrales de la autonomía. Decidir implica participar en la definición de objetivos y en la selección de actividades acordes a intereses y necesidades; regular supone organizar el tiempo, monitorear el progreso y ajustar estrategias; evaluar permite reflexionar sobre los avances, identificar dificultades y reconocer logros. Estas dimensiones han sido identificadas como elementos clave en el desarrollo del aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras en contextos escolares reales (Cuéllar, 2023).

En contextos hispanohablantes, donde el aprendizaje del inglés suele estar altamente estructurado por el sistema educativo, fomentar estas capacidades representa un desafío significativo. Sin embargo, promover la autonomía implica reconfigurarla pedagógicamente para ofrecer espacios graduales de participación que permitan al estudiante asumir un rol cada vez más activo en su aprendizaje del idioma, sin perder el acompañamiento docente necesario (Landínez et al, 2024).

Autonomía y acompañamiento docente

Un aspecto fundamental al abordar la autonomía en el aprendizaje del inglés es comprender que autonomía no equivale a ausencia de mediación. El desarrollo de esta capacidad requiere un entorno pedagógico que ofrezca orientación, retroalimentación y oportunidades para la reflexión, de modo que el estudiante pueda asumir progresivamente mayor control sobre su aprendizaje (Holec, 1981).

El docente desempeña un papel clave en la creación de condiciones que favorezcan la autonomía. A través del diseño de actividades comunicativas con sentido, la orientación en el uso de estrategias de aprendizaje y la retroalimentación constante, el docente actúa como un andamio pedagógico que sostiene el proceso del estudiante. Estudios recientes sobre aprendizaje autónomo del inglés evidencian que este tipo de acompañamiento favorece la autorregulación y el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa (Landínez et al, 2024; Cuéllar, 2023). En las siguientes líneas se abordará el rol del docente con más detalle.

Mediación docente y condiciones para un aprendizaje transformador

La autonomía del estudiante en el aprendizaje del inglés, entendida como una capacidad que se construye progresivamente, no puede desarrollarse sin una mediación docente consciente e intencionada. En este sentido, la transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes no supone la reducción del rol del docente, sino su reconfiguración. Lejos de asumir una función meramente transmisiva, el docente se convierte en un mediador que diseña experiencias de aprendizaje, orienta procesos y toma decisiones pedagógicas que favorecen el uso significativo del idioma y el desarrollo de la competencia comunicativa. Esta visión coincide con lo planteado por Pérez (2021), quien señala que la mediación docente resulta clave para generar aprendizajes con sentido y para acompañar procesos de construcción activa del conocimiento.

Por lo tanto, la mediación docente constituye una condición esencial para que el aprendizaje del inglés se transforme en una experiencia formativa coherente con las necesidades del estudiante y con las exigencias del contexto (Holec, 1981).

El docente como mediador del aprendizaje

El rol del docente como mediador del aprendizaje implica, en primer lugar, el diseño de experiencias pedagógicas que sitúen al estudiante en el centro del proceso. Diseñar experiencias supone planificar situaciones de aprendizaje que, como ya se ha mencionado, promuevan la participación activa, la interacción y el uso del inglés con propósito. Estas experiencias deben considerar el nivel de competencia de los estudiantes, sus intereses y el contexto en el que se desarrolla el aprendizaje, de modo que el idioma adquiera sentido y relevancia. Estudios recientes en contextos escolares de enseñanza del inglés evidencian que este tipo de experiencias favorecen la autorregulación y el desarrollo progresivo de la autonomía del estudiante (Peralta, 2023; Cuéllar, 2023).

La mediación docente también se expresa en la orientación permanente del proceso de aprendizaje. Orientar no implica dirigir cada acción del estudiante, sino acompañarlo en la toma de decisiones, ofrecer estrategias y brindar apoyo cuando sea necesario. A través de preguntas, ejemplos y sugerencias, el docente ayuda al estudiante a reflexionar sobre su desempeño, a identificar dificultades y a reconocer avances en su uso del inglés. En este proceso, el docente actúa como facilitador del aprendizaje, favoreciendo el desarrollo de capacidades metacognitivas y de autorregulación, elementos centrales para la autonomía (Holec, 1981).

La retroalimentación constituye otro componente fundamental de la mediación docente. Una retroalimentación formativa, clara y oportuna permite al estudiante comprender cómo está utilizando el idioma y qué aspectos puede mejorar. Más que señalar errores de manera aislada, la retroalimentación orientada al aprendizaje favorece la reflexión y fortalece la confianza del estudiante para comunicarse en inglés. Este tipo de retroalimentación contribuye a que el error sea percibido como una oportunidad de aprendizaje y no como un elemento sancionador (Landínez et al, 2024). Asimismo, la toma de decisiones pedagógicas forma parte del rol mediador del docente. Decidir qué actividades proponer, qué recursos utilizar y cómo evaluar el aprendizaje implica un análisis constante del contexto y de las necesidades del estudiante. Estas decisiones no son estáticas, sino que se ajustan en función de la respuesta del grupo y de los objetivos de aprendizaje (Pérez, 2021).

Tecnología y recursos como apoyo al aprendizaje autónomo

En el marco de la mediación docente, la tecnología y los recursos educativos adquieren un papel relevante como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés, siempre que su incorporación responda a una intención pedagógica clara. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) no garantiza por sí misma la transformación del aprendizaje; su valor reside en la forma en que son utilizadas para mediar procesos de interacción, reflexión y construcción de significado. En este sentido, Cabero (2015) advierte que las TIC solo contribuyen a mejorar los aprendizajes cuando se integran desde enfoques pedagógicos que promueven prácticas educativas más activas y participativas.

Las TIC ofrecen múltiples posibilidades para ampliar la exposición al idioma, facilitar el acceso a materiales auténticos y promover la interacción en contextos diversos. Plataformas digitales, aplicaciones educativas, recursos multimedia y entornos virtuales pueden enriquecer el aprendizaje del inglés al proporcionar oportunidades para practicar el idioma de manera flexible y personalizada. No obstante, tal como señala Cabero (2015), estas herramientas deben articularse con los objetivos de aprendizaje y con las estrategias didácticas propuestas por el docente, de modo que favorezcan la construcción de conocimiento y no se limiten a reproducir modelos transmisivos.

El uso de recursos tecnológicos con intención pedagógica implica seleccionar herramientas que favorezcan el uso significativo del inglés, la reflexión sobre el aprendizaje y la participación activa del estudiante. Actividades orientadas a la producción oral o escrita, la colaboración entre pares y la autoevaluación permiten al estudiante asumir un rol más protagónico en su proceso de aprendizaje, fortaleciendo su capacidad de autorregulación y toma de decisiones (Cuéllar, 2023; Landínez et al, 2024).

Asimismo, la mediación docente resulta esencial para guiar a los estudiantes en el uso crítico y responsable de los recursos tecnológicos. Orientar sobre cómo seleccionar información, cómo utilizar herramientas digitales para practicar el idioma y cómo evaluar la calidad de los recursos disponibles contribuye a que el estudiante desarrolle habilidades que trascienden el aula y se proyectan hacia su aprendizaje a lo largo de la vida. De este modo, la tecnología se configura como un medio pedagógico al servicio de la autonomía, y no como un sustituto de la mediación docente.

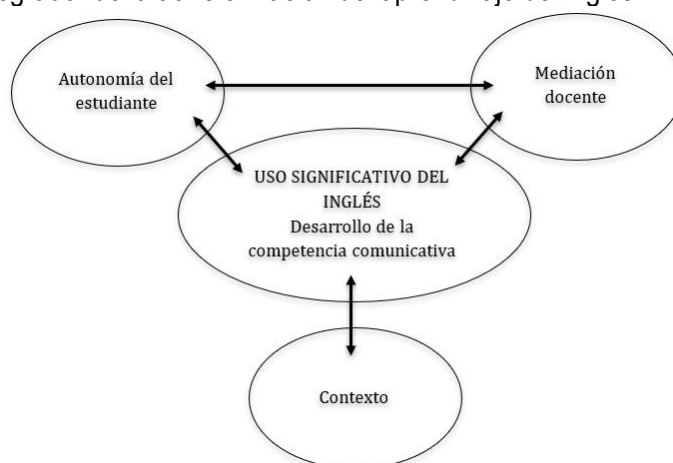
Integración de los fundamentos teóricos

Los fundamentos teóricos desarrollados a lo largo de este artículo permiten comprender la transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes como un proceso complejo y articulado, en el que convergen múltiples dimensiones pedagógicas. Lejos de abordarse de manera aislada, el aprendizaje activo y situado, el uso significativo del idioma, el desarrollo de la competencia comunicativa, la autonomía del estudiante y la mediación docente se interrelacionan y se potencian mutuamente dentro de un contexto lingüístico, cultural y educativo específico.

Desde esta perspectiva integradora, el aprendizaje del inglés se concibe como una experiencia formativa que cobra sentido cuando el estudiante participa activamente, utiliza el idioma con intención comunicativa y asume progresivamente responsabilidad sobre su aprendizaje. Este proceso se ve fortalecido por la mediación docente a través de la orientación pedagógica y la retroalimentación que permiten al estudiante avanzar hacia niveles más altos de autonomía sin quedar desprovisto de acompañamiento.

Los contextos hispanohablantes, por su parte, atraviesan todos estos elementos. Las particularidades lingüísticas, culturales y educativas influyen en la forma en que el estudiante se relaciona con el inglés y condicionan las posibilidades de uso auténtico del idioma. Reconocer este contexto hace un llamado a diseñar prácticas pedagógicas más coherentes, sensibles y ajustadas a la realidad de los estudiantes.

Con el fin de articular esta revisión teórica, se presenta a continuación un modelo integrador que representa los ejes centrales de la transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes.

Figura 1. Modelo integrador de la transformación del aprendizaje del inglés

Nota. Elaboración propia.

La figura ilustra la relación dinámica entre cuatro componentes fundamentales: uso significativo del inglés, autonomía del estudiante, mediación docente y contexto. El uso significativo del idioma se sitúa como eje central del aprendizaje, orientado al desarrollo de la competencia comunicativa. La autonomía del estudiante emerge como una capacidad progresiva que se construye a partir del uso del idioma y la reflexión sobre el propio aprendizaje. La mediación docente actúa como elemento articulador que diseña, orienta y acompaña el proceso, mientras que el contexto atraviesa y condiciona cada uno de estos componentes.

Esta estructuración teórica permite comprender la transformación del aprendizaje del inglés no como la adopción de un método específico, sino como un cambio de enfoque que reconfigura las relaciones entre estudiante, docente, idioma y contexto. Desde esta mirada, aprender inglés en contextos hispanohablantes implica construir experiencias de aprendizaje con sentido, en las que el idioma se utiliza para comunicar, reflexionar y participar de manera activa en el mundo académico, social y profesional.

Materiales y métodos

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, sustentado en la revisión y análisis de fuentes secundarias. Este procedimiento permitió conformar un corpus teórico a partir de publicaciones científicas, libros especializados y documentos académicos vinculados con el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Las fuentes fueron seleccionadas siguiendo criterios explícitos de pertinencia y calidad académica. En primer lugar, se priorizaron publicaciones indexadas en bases de datos reconocidas (SciELO, Latindex, Base, Dialnet, Doaj, Crossref, Redalyc), garantizando su validez científica. En segundo lugar, se consideró la actualidad de los textos, priorizando a aquellos publicados en los últimos diez años, salvo obras clásicas de referencia indispensables para la fundamentación teórica, como Dewey (1938), Holec (1981), Hymes (1972), Vigotsky (1978). En tercer lugar, se valoró la relevancia temática, seleccionando únicamente estudios que abordaran el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, la competencia comunicativa, la autonomía del estudiante y la mediación docente. Finalmente, se aplicó un criterio de autoridad académica, dando preferencia a autores con trayectoria reconocida en

el campo de la lingüística aplicada y la didáctica de lenguas. Como estrategia de abordaje teórico se recurrió a una lectura interpretativa de los aportes seleccionados, apoyada en una matriz de categorización apriorística.

Tabla 1. *Matriz de categorización apriorística*

Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Referentes teóricos
Estructurar una fundamentación teórica que permita generar aportes para la transformación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos hispanohablantes.	Comprender los factores lingüísticos, culturales y educativos que influyen en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos hispanohablantes.	Contexto lingüístico-cultural y condiciones educativas	EF EPI (2025);
	Interpretar los aportes teóricos que conciben el aprendizaje del inglés como un proceso activo, situado y experiencial.	Aprendizaje activo, situado y experiencial	Dewey (1938); Vygotsky (1978); Kolb (1984)
	Develar los fundamentos teóricos que sustentan la autonomía del estudiante en el aprendizaje del inglés.	Uso significativo del inglés y competencia comunicativa	Hymes (1972);
		Autonomía del estudiante	Holec (1981); Vygotsky (1978)
		Mediación docente y uso pedagógico de recursos	Holec (1981)

Nota: Elaboración propia

La utilización de esta estrategia metodológica constituyó el punto de partida para el análisis teórico, al vincular de manera explícita los objetivos específicos con las categorías y los referentes seleccionados. A partir de ella se revisaron las fuentes secundarias y se contrastaron sus aportes con los conceptos definidos en cada categoría. Este contraste permitió identificar coincidencias y diferencias, lo que enriqueció la comprensión del fenómeno estudiado. La lectura interpretativa se orientó por la matriz, de modo que cada fuente fue analizada en función de su pertinencia y de la manera en que dialogaba con los objetivos del estudio. Con este procedimiento se elaboraron síntesis parciales y se articularon los hallazgos en un marco conceptual coherente. La matriz funcionó además como registro del proceso, dejando evidencia de las decisiones tomadas y reforzando la trazabilidad

metodológica. De esta manera, se asegura un marco teórico bien fundamentado para orientar la transformación del aprendizaje del inglés como lengua extranjera en contextos hispanohablantes.

Resultados y discusión

Los resultados de este estudio se derivan de la articulación teórica desarrollada y permiten identificar los ejes que sustentan la transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes. Se evidencia que el uso significativo del idioma constituye el eje central del aprendizaje, en tanto orienta el desarrollo de la competencia comunicativa más allá del dominio de contenidos formales. Asimismo, la autonomía del estudiante se construye de manera progresiva y se fortalece mediante la práctica comunicativa y la reflexión sobre el propio proceso, mientras que la mediación docente aparece como elemento articulador que diseña experiencias y acompaña el aprendizaje. Finalmente, el contexto lingüístico, cultural y educativo condiciona las posibilidades de aprendizaje y obliga a reconocer las realidades en las que dicho proceso ocurre.

Estos hallazgos se integran en un modelo que muestra la relación dinámica entre los componentes identificados y permite comprender el aprendizaje del inglés como un proceso situado y relacional, es decir, construido en contextos específicos y en interacción constante entre estudiantes, docentes y entorno sociocultural. Su aporte teórico radica en ofrecer un marco conceptual que enlaza categorías tradicionales de la didáctica y la lingüística con enfoques contemporáneos de aprendizaje, como la metacognición, la mediación digital y la perspectiva experiencial, mostrando que la transformación del aprendizaje no se concibe como la adopción de un método único, sino como un cambio de enfoque que reconfigura las relaciones entre estudiante, docente, idioma y contexto.

Estos planteamientos dialogan con los aportes de diversos autores y permiten integrar perspectivas complementarias. El énfasis en el uso significativo del idioma coincide con Hymes (1972) y se reafirma en estudios recientes como los de Caamaño, González y Ricardo (2025), que destacan la necesidad de prácticas comunicativas auténticas en educación superior. La construcción progresiva de la autonomía se relaciona con Holec (1981) y se actualiza en investigaciones como las de Cuéllar (2023) y Peralta (2023), quienes muestran que la autonomía se fortalece cuando existe acompañamiento docente. La mediación pedagógica, por su parte, se vincula con Vygotsky (1978) y Dewey (1938), y es retomada por Pérez (2021), quien advierte que en la era digital el docente debe actuar como mediador crítico capaz de orientar al estudiante en un entorno saturado de información, promoviendo aprendizajes significativos y evitando la superficialidad que puede derivarse del exceso de recursos tecnológicos.

Por otra parte, el contexto latinoamericano impone desafíos particulares que condicionan la enseñanza del inglés. Tal como señala Barboni (2024), las desigualdades en el acceso a recursos educativos, las brechas tecnológicas, la escasa formación docente en enfoques comunicativos y las tensiones entre políticas educativas y realidades locales dificultan la consolidación de prácticas coherentes. A ello se suman las actitudes y motivaciones de los estudiantes, destacadas por Briones (2023), que influyen directamente en la disposición hacia el aprendizaje de lenguas y requieren estrategias pedagógicas sensibles a la diversidad cultural y social de la región.

En conjunto, este modelo integrador ofrece un marco conceptual que orienta prácticas educativas más coherentes con las realidades de los estudiantes hispanohablantes. Sus implicaciones pedagógicas apuntan a promover experiencias comunicativas auténticas, fortalecer la autonomía acompañada

mediante estrategias metacognitivas, reforzar el rol del docente como mediador y reconocer las condiciones socioculturales y educativas locales como parte inseparable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

A partir de los resultados y la discusión desarrollados en este artículo, se evidencia que el aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes está influenciado por condiciones lingüísticas, culturales y educativas que atraviesan las prácticas pedagógicas y las experiencias de los estudiantes. Comprender el contexto como un marco que influye, pero no limita, permite abrir posibilidades para repensar el aprendizaje del inglés desde una perspectiva pedagógica más crítica y situada.

En este sentido, el artículo aporta un marco teórico que permite reflexionar sobre la transformación del aprendizaje del inglés en contextos hispanohablantes desde una mirada contextualizada y que abre posibilidades para futuras investigaciones en distintos escenarios educativos.

Referencias

- Barboni, S. (2024). *Investigaciones y debates actuales sobre la enseñanza de inglés en contextos educativos latinoamericanos*. Universidad Nacional de La Plata.
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.6716/pm.6716.pdf>
- Briones, L. (2023). *Actitudes, motivación y estrategias de aprendizaje en lenguas*. *Lengua y Cultura*, 15(30), 1–18. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i8.10137>
- Briceño, M. & González, R. (2025). Revisión sistemática sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la primera infancia. *RECIE. Revista Caribeña De Investigación Educativa*, 9, e9765. <https://doi.org/10.32541/recie.v9.765>
- Caamaño, S., González, S., & Ricardo, J. (2025). *Dificultades y estrategias al desarrollar la expresión oral en inglés en la educación superior latinoamericana: una revisión sistemática*. *Tribunal. Revista en Ciencias de la Educación y Jurídicas*, 5(10).
<https://revistatribunal.org/index.php/tribunal/article/view/357/779>
- Cabero, J. (2015). *Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)*. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (1), 19–27.
<https://doi.org/10.51302/tce.2015.27>
- Cando, D. (2025). *Estrategias para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en contextos bilingües*. *Revista Social Fronteriza*, 18(1).
[https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5\(3\)711](https://doi.org/10.59814/resofro.2025.5(3)711)
- Cervantes, F. (2025). *Estrategias metacognitivas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. *Revista Espacios*, 46(05). <https://doi.org/10.48082/espacios-a25v46n05p23>
- Chumaña, J., & Arcia, M. (2025). *Actitudes de los estudiantes hacia el aprendizaje del idioma inglés: diagnóstico*. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual "ALCON,"* 5(3).
<https://soeici.org/index.php/alcon/article/view/582/962>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment — Companion Volume (with New Descriptors)*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>

- Cuéllar, M. (2023). *El aprendizaje autónomo de una lengua extranjera: Un estudio de caso en secundaria*. <https://ducere.cl/index.php/drie/article/view/25>
- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi <https://www.schoolofeducators.com/wp-content/uploads/2011/12/EXPERIENCE-EDUCATION-JOHN-DEWEY.pdf>
- Education First English Proficiency Index (EF EPI) (2025). <https://www.ef.com.ec/epi/>
- Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin. <https://pdfcoffee.com/on-communicative-competence-01-by-dell-hymes-pdf-free.html>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press. <https://archive.org/details/autonomyforeignl00hole>
- Hostia, T. (2025). *Metacognición como estrategia para lograr aprendizajes significativos*. Revista Científica. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14867733>
- Jiménez, S., & Figueroa, A. (2024). *La influencia de la lengua materna en la producción del inglés como lengua extranjera*. Repositorio Institucional UNICACH. <https://repositorio.unicach.mx/handle/20.500.12753/5565>
- Kolb, D. (1984). *Aprendizaje experiencial: La experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo*. Prentice Hall. https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development
- López, S. (2023). *Organizadores gráficos para el desarrollo de la metacognición*. Revista de Investigación Educativa. <https://doi.org/10.35381/cm.v9i17.1127>
- Landínez, Y., Barragán, J., & Pulido, O. (2024). *Factores que inciden en el trabajo autónomo del inglés como L2*. <https://doi.org/10.29344/07180772.43.3683>
- Peralta, F. (2023). *Estudiantes de inglés de secundaria: atributos del aprendizaje autónomo en un contexto escolar*. <https://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1511>
- Pérez, Á. (2021). *Educarse en la era digital: Entre la experiencia y la mediación pedagógica*. Ediciones Morata. https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/06/Perez-Gomez.-Educarse-en-la-era-digital_prw.pdf
- Trujillo, J., & Mayora, C. (2024). Género, motivación y actitudes hacia el inglés como lengua extranjera. *Enunciación*, 29(2), 220–236. <https://doi.org/10.14483/22486798.21747>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, Ed.). Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>