

**Propuesta de estrategias pedagógicas innovadoras bilingües para aplicar en el programa
social Wake Up Generation**

Sandra Patricia Cuadros Anaya, Lina María Cubides Matallana y Catalina Stella Forero Morales

Facultad de Educación, Universidad Santo Tomás

Maestría en Ambientes Bilingües de Aprendizaje

Directora

Erica Fernanda Trujillo Flórez

Author Note

sandracaudros@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0000-4247-187X>

linacubides@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0009-5048-9768>

catalinaforero@usantotomas.edu.co

<https://orcid.org/0009-0006-0880-2878>

We have no known conflict of interest to disclose.



Tabla de contenido

Resumen.....	6
Abstract.....	7
Introducción.....	8
1. Marco Conceptual.....	11
Educación bilingüe en Colombia: políticas y estándares de bilingüismo.....	11
Políticas de bilingüismo en Colombia	12
Estándares de bilingüismo y brechas en la educación	13
Retos en la implementación de políticas bilingües	14
Propuestas para mejorar el bilingüismo en Colombia	15
El rol de la interacción social en la enseñanza del inglés	16
Estrategias de aprendizaje del inglés	18
2. Metodología	22
Instrumentos	23
3. Análisis de datos	26
Recursos Digitales, Tecnológicos e Interactivos	30
La confianza del estudiante en el proceso del aprendizaje	34
Restricción del uso de la lengua materna en el ambiente de aprendizaje	38
La evaluación y retroalimentación en el proceso del aprendizaje	40
4. Resultados	44

Estrategias para el programa Wake Up Generation.....	44
Recursos Digitales, Tecnológicos e Interactivos	46
La confianza del estudiante en el proceso del aprendizaje	47
Restricción del uso de la lengua materna en el ambiente de aprendizaje	48
La evaluación y retroalimentación en el proceso de aprendizaje	50
5.Conclusiones	52
Limitaciones y aportes a futuras investigaciones	54
Bibliografía	56
Apéndices.....	67
Apéndice A - Instrumento (Entrevista Semi-estructurada Estudiantes).pdf.....	67
Apéndice B - Instrumento (Entrevista Semi-estructurada Voluntarios).pdf	67
Apéndice C - Instrumento (Formato de Observación No Participante).pdf	67
Apéndice D - Consentimientos.pdf	67
Apéndice E - Instrumentos Aplicados.pdf.....	67
Apéndice F - Análisis de Datos.xlsx	67
Apéndice G - MAXQDA.....	67

Listado de tablas

Tabla 1. Descripción de instrumentos	24
Tabla 2. Nomenclatura utilizada para identificar los instrumentos aplicados.....	29
Tabla 3. Plan de entrenamiento para voluntarios del programa Social WUG.....	45
Tabla 4. Recursos Digitales, Tecnológicos e Interactivos	46
Tabla 5. Confianza en el Proceso de Aprendizaje	47
Tabla 6. Uso de la Lengua Materna - Translanguaging.....	48
Tabla 7. Evaluación y tetroalimentación	50

Listado de Figuras

Figura 1. Nube de palabras	28
---	----

Resumen

Este estudio se desarrolló bajo una metodología cualitativa con enfoque de investigación-acción, y tuvo como propósito proponer estrategias pedagógicas innovadoras bilingües que mejoren el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes entre los 8 y 12 años, dentro de un programa social en Colombia. Para la recolección de datos se emplearon entrevistas semiestructuradas y observaciones no participante, lo que permitió un análisis profundo de las percepciones, estrategias y dinámicas del programa. Los hallazgos muestran que la implementación de estrategias innovadoras bilingües contextualizadas favorece el desarrollo de competencias lingüísticas en poblaciones estudiantiles que se encuentran en contextos con acceso limitado a educación de calidad. Dicho proceso de aprendizaje debe fomentar el uso de recursos digitales, fortalecer la confianza, integrar la lengua materna y optimizar los procesos de evaluación. Se concluye que el uso de estrategias pedagógicas innovadoras bilingües efectivas potencia significativamente el aprendizaje del inglés en programas sociales como en el que se desarrolló la presente investigación.

Palabras clave: Estrategias pedagógicas bilingües, aprendizaje de una lengua extranjera, programa social.

Abstract

This study was conducted using a qualitative methodology with an action research approach. Its main objective was to propose innovative bilingual pedagogical strategies to improve language learning among students aged 8 to 12 within a social program in Colombia. Data collection involved semi-structured interviews and non-participant observations, allowing for an in-depth analysis of the program's perceptions, strategies, and dynamics. The findings indicate that implementing contextualized innovative bilingual strategies supports the development of language skills in student populations with limited access to quality education. This learning process should encourage the use of digital resources, build learners' confidence, integrate the native language, and optimize assessment practices. It is concluded that the use of effective innovative bilingual pedagogical strategies significantly enhances language learning in social programs such as the one in which this research was carried out.

Keywords: Innovative bilingual pedagogical strategies, language learning, social program.

Introducción

En Colombia, la implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) ha sido un esfuerzo clave para mejorar la enseñanza del inglés. Sin embargo, persisten grandes brechas en el acceso a la educación bilingüe, ya que a pesar de que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha establecido políticas para integrar el aprendizaje del inglés desde la educación primaria, las diferencias entre estudiantes de instituciones públicas y privadas continúan marcadas (Ruíz y Rivas, 2023). Estas desigualdades se manifiestan en la calidad de la enseñanza, la disponibilidad de recursos y el acceso a profesores calificados, particularmente en instituciones públicas. Los alumnos de escuelas privadas suelen tener un mejor rendimiento en las pruebas de inglés, lo que evidencia una inequidad estructural que restringe el progreso de habilidades bilingües para numerosos estudiantes en el país (Pontificia Universidad Javeriana, 2023).

Es así como en respuesta a estas inequidades sociales, en la década de los años 70 en Colombia surgieron las primeras Organizaciones No Gubernamentales (ONG), encargadas de gestionar proyectos comunitarios para promover los derechos humanos y una educación de calidad para todos. En ese contexto, en 1975 se creó la Corporación Colombiana de Voluntarios para impulsar diferentes programas sociales de voluntariado con el fin de contribuir a la construcción de un país más justo, con igualdad de oportunidades y acceso a la educación de calidad.

Un gran ejemplo representativo de estas organizaciones es Wake Up Generation (WUG)

el cual surge como un programa social que promueve el aprendizaje del inglés en niños de 8 a 12 años en Buenaventura, Colombia. De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación - DNP (2024), en esta región se evidencian profundas brechas socioeconómicas y desigualdades educativas en poblaciones marginales.

Según los registros se revela que:

- El 82 % de la población se encuentra en un estado de pobreza extrema.
- El 75 % no cuenta con acceso a una educación de calidad y mucho menos al aprendizaje del inglés.
- El 90% de los voluntarios no cuenta con la formación pedagógica para la enseñanza del inglés.
- Solo el 10% de los estudiantes culminan sus estudios de secundaria.

En respuesta a esta problemática, se creó en el año 2018 WUG, donde los estudiantes que asisten de manera voluntaria, los líderes sociales y los voluntarios que desempeñan el rol del docente, trabajan para mejorar las condiciones personales, sociales y educativas de este contexto. Su propósito es ofrecer un espacio donde los participantes inviertan su tiempo libre de forma productiva y lúdica mientras aprenden inglés.

El programa cuenta con modalidad presencial y virtual, con clases los sábados, divididas en grupos kids (8-12 años) y teens (13 – 17 años). Su metodología se basa en el constructivismo, brindando las herramientas necesarias a los estudiantes para que sean capaces de construir su propio conocimiento. Sin embargo, los voluntarios que cumplen con el rol docente no poseen un

título de licenciados o la capacitación pertinente para la enseñanza de idiomas, lo cual representa un gran desafío a la hora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así mismo, para maximizar el impacto del programa WUG en el aprendizaje del inglés, resulta fundamental contar con voluntarios capacitados en pedagogía y enseñanza de idiomas, ya que la formación adecuada permite guiar y apoyar a los estudiantes de manera efectiva, promoviendo estrategias de aprendizaje autónomo y resolutivas (Anas y Musdariah, 2018). Sin esta preparación, la calidad del aprendizaje puede verse limitada y dificultar el logro de resultados significativos en el proceso de adquisición del idioma (Nguyen, 2018).

Esta investigación, al resaltar la labor social de los voluntarios dedicados a la enseñanza, plantea como pregunta central de investigación: ¿Qué estrategias pedagógicas innovadoras bilingües podrían implementarse para fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas en los niños de 8 a 12 años que participan en el programa Social Wake Up Generation WUG?

Por lo anterior, este proyecto tiene como objetivo general: proponer estrategias para la enseñanza del inglés, con el fin de crear un espacio de aprendizaje innovador para los participantes del programa social WUG, dirigido a niños de 8 a 12 años en Buenaventura, Colombia. Para cumplir con este propósito se formularon los siguientes objetivos específicos:

1. Caracterizar las estrategias de aprendizaje y enseñanza implementadas en el programa WUG; 2. Identificar las percepciones de los estudiantes frente a las estrategias implementadas en el programa WUG; y 3. Determinar las oportunidades de mejora del programa WUG con relación a ambientes bilingües de aprendizaje.

1. Marco Conceptual

A lo largo de este marco conceptual se abordan diversos aspectos de la educación bilingüe en Colombia, en una perspectiva multidimensional. En primer lugar, se analizan las políticas públicas que buscan responder a la enseñanza de competencias en lenguas extranjeras, hasta los desafíos que enfrentan tanto docentes como estudiantes en su desarrollo lingüístico.

Así mismo, se exploran los enfoques pedagógicos y metodológicos que pueden contribuir a mejorar la efectividad de la enseñanza del inglés, tomando en consideración tanto las realidades socioeconómicas como las oportunidades para integrar una educación intercultural más inclusiva. De igual forma, se presentarán propuestas para optimizar los resultados de la formación en inglés y para enfrentar las barreras actuales en la enseñanza del bilingüismo en Colombia.

Educación bilingüe en Colombia: políticas y estándares de bilingüismo

La educación bilingüe en Colombia ha adquirido especial relevancia, dado su creciente impacto tanto en el contexto global como en el desarrollo personal y socioeconómico. La implementación del Programa Nacional de Bilingüismo (PNB) por parte del Ministerio de Educación Nacional ha buscado promover el aprendizaje de inglés desde la educación básica, apoyándose en marcos y metodologías internacionales como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Ministerio de Educación Nacional, 2006). Este programa define estándares de competencia para la lengua inglesa, pero enfrenta desafíos significativos

relacionados con la implementación y resultados en el contexto educativo colombiano.

En el marco de la educación bilingüe, el eje de gestión educativa adquiere un papel esencial para garantizar procesos inclusivos, eficaces y sostenibles. Esta gestión, entendida por Ruiz y Chen (2021), como el conjunto de acciones para planificar, dirigir y evaluar lo pedagógico y lo administrativo, debe orientarse hacia la equidad en el acceso a la enseñanza del inglés, la optimización de recursos humanos y tecnológicos, y la articulación de políticas públicas con las realidades locales. Zhigue y Sanmartín (2019) plantean que una gerencia educativa efectiva debe promover la inclusión, el liderazgo participativo y la toma de decisiones colaborativas, en coherencia con los objetivos de desarrollo sostenible de la UNESCO. A su vez, Ruiz, et al. (2021), destacan que una gestión educativa con enfoque sistémico permite articular políticas, prácticas y culturas institucionales para garantizar la equidad y la justicia social en contextos diversos. De este modo, el fortalecimiento del eje de gestión dentro de los programas bilingües permite avanzar hacia una educación pertinente y de calidad, capaz de responder a los desafíos sociolingüísticos del país.

Políticas de bilingüismo en Colombia

La política de bilingüismo en Colombia, estructurada en el Programa Nacional de Bilingüismo (PNB), tiene como objetivo mejorar la competencia en inglés de los estudiantes desde la educación básica primaria. A partir de 2004, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) adoptó el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) como

estándar para medir el nivel de inglés de los estudiantes y establecer metas de aprendizaje claras. El Ministerio de Educación Nacional (2006) estableció los estándares de competencia de inglés para la educación básica y media, los cuales han servido de referencia para las instituciones educativas en el diseño de currículos y programas de enseñanza (Ruíz y Rivas, 2023). Sin embargo, los resultados del PNB no han sido uniformes.

Según el estudio de Saavedra et al. (2024), el examen Saber Pro, que mide competencias en varias áreas, incluyendo el inglés, evidencia disparidades significativas en los resultados entre estudiantes de diferentes estratos socioeconómicos y zonas geográficas. Estos datos indican que la implementación del PNB ha sido más efectiva en áreas urbanas y en instituciones privadas, mientras que las zonas rurales y las escuelas públicas enfrentan grandes dificultades. Este panorama evidencia que, pese a los avances normativos, las condiciones estructurales del sistema educativo siguen limitando la equidad en el aprendizaje del inglés.

Estándares de bilingüismo y brechas en la educación

El enfoque en el bilingüismo ha revelado una serie de brechas en el sistema educativo colombiano. Investigaciones como la de Sánchez (2013) destacan que la falta de preparación adecuada de los docentes es un factor crítico en la enseñanza del inglés. A pesar de los esfuerzos por establecer estándares claros, la realidad es que muchos docentes no cuentan con la formación ni el apoyo necesario para impartir clases de idiomas de manera efectiva, particularmente en zonas rurales (Correa y González, 2016).

Además, como señalan Benavides y Mora (2019), la educación bilingüe en Colombia debería trascender la simple enseñanza del inglés, integrando un enfoque intercultural que promueva el desarrollo integral de los estudiantes mediante la interacción contextual y la inclusión de otras lenguas y culturas. Esto se alinea con las observaciones de Jaramillo (2024), quien critica el concepto de "bilingüismo idealizado" por no reflejar las realidades contextuales del país, donde aún persisten desigualdades significativas entre las instituciones públicas y privadas. En consecuencia, el enfoque bilingüe debe orientarse hacia un modelo flexible, intercultural y sensible a las condiciones específicas de cada territorio.

Retos en la implementación de políticas bilingües

Uno de los principales obstáculos para la efectiva la implementación de políticas bilingües en Colombia es la marcada diferencia en la calidad y cantidad de la enseñanza entre las instituciones públicas y privadas. Las escuelas privadas, particularmente las llamadas escuelas bilingües, cuentan con mayores recursos, jornadas extendidas y docentes más capacitados, lo que resulta en una mejor competencia en inglés por parte de sus estudiantes (Correa y González, 2016). En contraste, las escuelas públicas, especialmente en zonas rurales, enfrentan la falta de recursos y de tiempo adecuado para ofrecer una formación de calidad en este idioma.

Asimismo, para alcanzar los objetivos planteados en relación con el bilingüismo, la formación docente juega un papel crucial, tal como lo evidencian diversos estudios (Cobo et al., 2020). En este sentido, se resalta la necesidad de avanzar hacia un modelo de formación docente

que integre tanto la reflexión crítica como la experiencia práctica del educador, a fin de lograr un enfoque integral y contextualizado que responda a las realidades locales.

Por otro lado, la implementación de políticas bilingües también se ve obstaculizada por la falta de recursos financieros y la escasez de docentes bilingües debidamente capacitados, lo que representa un desafío significativo para alcanzar las metas de bilingüismo propuestas (Cárdenas y Miranda, 2014). Esta problemática es especialmente grave en las zonas rurales y en comunidades de bajos recursos, donde el acceso a una educación bilingüe de calidad sigue siendo limitado, a pesar de los esfuerzos gubernamentales por ampliar esta cobertura (Urbano, 2023).

Finalmente, los aspectos pedagógicos, tales como las metodologías de enseñanza y el diseño curricular de los programas bilingües, son fundamentales para garantizar la efectividad de estos programas, por lo tanto, es esencial tener en cuenta estos factores al desarrollar e implementar políticas de educación bilingüe en Colombia, asegurando que estén alineadas con las políticas públicas existentes y contribuyan de manera efectiva al fomento del bilingüismo en la población infantil (Urbano, 2023). Esta visión integral permitirá mejorar la calidad de la enseñanza y promover una ciudadanía global, crítica y multilingüe desde las etapas tempranas de la educación.

Propuestas para mejorar el bilingüismo en Colombia

Ante las limitaciones identificadas en la enseñanza del inglés, varios estudios recomiendan cambios estratégicos que impacten directamente la formación de niños y jóvenes,

especialmente en contextos vulnerables. Ruíz y Rivas (2023) destacan la importancia de adoptar una didáctica desarrolladora que incorpore herramientas TIC para motivar a los estudiantes y optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva cobra especial relevancia en programas sociales como WUG, donde la innovación pedagógica permite generar ambientes inclusivos y estimulantes. Por su parte, la Pontificia Universidad Javeriana (2023) propone la creación de programas de becas para capacitar a docentes bilingües, además de políticas claras que refuercen el aprendizaje del inglés y contribuyan al cierre de brechas socioeconómicas. Estas propuestas buscan mejorar la calidad de la enseñanza, además de fortalecer el bilingüismo como herramienta clave para la equidad educativa, la movilidad social y la inserción en escenarios globales.

En este contexto, la conceptualización expuesta en esta investigación ofrece un aporte significativo al debate nacional, al plantear estrategias pedagógicas viables para la enseñanza de una lengua extranjera desde un enfoque contextualizado, innovador y sensible a las particularidades del territorio, lo cual contribuye a los esfuerzos del país por avanzar hacia una educación más inclusiva, equitativa y competitiva.

El rol de la interacción social en la enseñanza del inglés

El aprendizaje del inglés es un proceso neurocognitivo que activa las redes neuronales del cerebro, adaptándose de manera similar al aprendizaje de la lengua materna. Durante este proceso, los estudiantes que se enfrentan a una nueva lengua identifican y asimilan señales

lingüísticas familiares para facilitar la comprensión, lo que les permite construir conexiones de manera efectiva (Srilakshmi, 2023). Igualmente, Duque (2023), subraya que la adaptabilidad neurológica de este proceso involucra el contexto en el que se desarrolle el aprendizaje de idiomas, orientándolo a la creatividad, el trabajo colaborativo, la empatía y la práctica del idioma inglés.

Ahora bien, las desigualdades en el acceso a las oportunidades educativas afectan significativamente la capacidad de los estudiantes para participar en el mercado global, destacando que la falta de recursos y entornos de apoyo puede llevar a depender de metodologías de enseñanza obsoletas, limitando el desarrollo lingüístico de los estudiantes (Florez et al., 2022; Srilakshmi, 2023). Esto provoca una tendencia a la memorización en lugar de fomentar una comunicación significativa, lo cual es crucial para el aprendizaje eficaz de un idioma.

En contraste, una investigación realizada en Bangladesh ilustra de manera aún más clara estos desafíos, revelando que las aulas en provincias remotas pueden llegar a albergar a más de 100 estudiantes, lo que hace que la instrucción personalizada sea casi imposible (Faisal y Ali, 2021). En consecuencia, la sobrepoblación no sólo restringe la atención individualizada, sino que también refuerza los métodos tradicionales de gramática-traducción, que no logran satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes.

Frente a este panorama, es imprescindible el desarrollo de un enfoque pedagógico que permita a docentes y estudiantes construir experiencias de aprendizaje contextualizadas, pertinentes y colaborativas. Este enfoque debe concebir el entorno como un recurso educativo

fundamental, que fomente la interacción significativa y la aplicación práctica del conocimiento, especialmente en contextos rurales donde las limitaciones de infraestructura y personal docente son más agudas (Paredes et al., 2021).

Por otro lado, Brito y Vaca (2021) argumentan que la interacción social es esencial para el desarrollo del lenguaje, ya que los estudiantes aprenden mejor cuando colaboran con otros y reciben apoyo de hablantes más competentes. Este enfoque sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua no es un proceso individual, sino que está mediado por las interacciones y las herramientas culturales disponibles en el entorno de los estudiantes. Por tanto, la enseñanza del inglés debe facilitar espacios de interacción auténtica donde los estudiantes puedan practicar el idioma en contextos reales dentro y fuera del aula de clase, promoviendo una motivación intrínseca que los lleve a involucrarse activamente y a disfrutar de experiencias significativas durante su proceso de aprendizaje (Andrade, 2021).

Estrategias de aprendizaje del inglés

En la actualidad, la pedagogía se está transformando y las instituciones educativas están trabajando en fomentar ambientes que promuevan la equidad y el uso de las tecnologías para desarrollar el aprendizaje significativo, la motivación y atender a las necesidades de cada uno de los estudiantes, razón por la cual el diseño de estrategias, recursos digitales y medios de enseñanza - aprendizaje de idiomas con enfoques innovadores y creativos se vuelve necesario para la transmisión de conocimientos (Delgado et al., 2020).

Estos entornos de aprendizaje promueven poner en práctica diferentes estrategias pedagógicas que permiten mantener actitudes positivas, la participación constante e interactiva y ofrecer a los estudiantes la posibilidad de adquirir nuevas habilidades y conocimientos que enriquezcan la experiencia de aprender un nuevo idioma. A su vez, han generado una mayor accesibilidad a la educación para aquellos estudiantes que viven en áreas con acceso limitado a la misma (Manjarrés y Tovar, 2021).

Es así como brindar una educación inclusiva por medio de herramientas como las tecnologías de la información (TIC) permite que se vinculen los contenidos, el proceso cognitivo y psicológico en la adquisición de nuevos conocimientos. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de explorar, analizar diferentes puntos de vista, conocer nuevas temáticas, indagar y crear mediante el uso de la tecnología, se genera un mayor interés por asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y participar de manera activa y voluntaria (Sánchez, 2020).

Las estrategias de enseñanza y aprendizaje responden a la necesidad de abordar de manera holística el proceso de adquisición del idioma inglés como lengua extranjera, incorporando factores cruciales como las metodologías y pedagogías innovadoras, el autoaprendizaje y los recursos o actividades ejecutadas en las aulas, que fomentan tanto una educación eficaz como el fortalecimiento de las habilidades del idioma.

En primer lugar, se encuentran las metodologías innovadoras como el uso del *flipped classroom* que complementa lo enseñado en clase, la tecnología y el autoaprendizaje, haciendo que los estudiantes se vean más interesados en cumplir y en realizar de manera satisfactoria lo

que sus maestros envían de tarea (Rodríguez y Cedeño, 2020) incrementando el interés por el aprendizaje y facilitando la transición hacia modelos más autónomos y significativos. Esta estrategia implica que los estudiantes accedan previamente al contenido teórico mediante recursos digitales (videos, lecturas o presentaciones interactivas), de manera que el tiempo en clase se destine a actividades prácticas, resolución de dudas y aplicación de conocimientos, lo cual favorece la participación activa y el pensamiento crítico.

También, se considera la gamificación, que utiliza elementos de juego para convertir el aprendizaje del inglés en una experiencia atractiva que potencia el aprendizaje para obtener resultados sobresalientes (Anzules et al., 2022) y finalmente, las pedagogías activas que se centran en la resolución de problemas reales y en la experiencia del estudiante, promoviendo habilidades críticas y creativas esenciales para el dominio del idioma (Guayanlema et al., 2023).

Estas metodologías se acoplan con el uso de actividades como los foros de discusión, *role plays*, los proyectos colaborativos, y los diarios de aprendizaje que desarrollan competencias académicas y profesionales para fortalecer el uso del idioma y las habilidades interpersonales como la confianza en contextos reales (Marín et al., 2024). En particular, los *role plays* consisten en representar situaciones comunicativas reales o simuladas, como entrevistas, conversaciones cotidianas o presentaciones, permitiendo a los estudiantes practicar el idioma en escenarios contextualizados, mejorar su fluidez verbal, afianzar vocabulario y adquirir confianza al comunicarse en inglés. Así mismo, las TIC juegan un rol crucial, ya que ofrecen a los docentes materiales, plataformas y recursos digitales que facilitan la implementación de los enfoques

modernos centrados en el alumno, quien ahora tiene mayor protagonismo y control sobre su proceso de aprendizaje (Moreno, 2011), lo cual permite una retroalimentación inmediata y un aprendizaje más consciente y reflexivo.

En el ámbito del aprendizaje, estas estrategias encuentran un equilibrio mediante herramientas que impulsan la autonomía y la autorreflexión, al integrar prácticas regulares y reflexivas en compañía de autoevaluaciones, las cuales aseguran que los estudiantes se apropien del idioma de manera estructurada, desarrollando un aprendizaje significativo y activo. Además, la práctica reflexiva implica considerar experiencias previas al aplicar el conocimiento en contextos reales, bajo la supervisión de un docente que realiza una evaluación formativa. Esta evaluación permite identificar el estado actual del aprendizaje, las metas por alcanzar y las acciones necesarias para lograrlo (Espinoza y Ríos, 2017; López, 2010). De esta forma, las estrategias funcionan como un ecosistema interconectado que maximiza el desarrollo de competencias lingüísticas, favoreciendo tanto la enseñanza como el aprendizaje del inglés.

Para finalizar, según el documento Ciclo de Gestión de los Voluntarios de la Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja (2019) es importante resaltar que las estrategias mencionadas en los anteriores apartados no sólo favorecen a los estudiantes sino, a los voluntarios docentes quienes en su mayoría no cuentan con formación pedagógica para la enseñanza del inglés. Su implementación contribuye al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes docentes, mejorando el desempeño y la calidad del proceso educativo, y fortaleciendo su rol como facilitadores del aprendizaje significativo.

2. Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con el propósito de comprender y analizar en profundidad las estrategias de aprendizaje implementadas en el programa Social Wake Up Generation (WUG). Para ello, se consideraron las perspectivas y opiniones de los participantes y de los voluntarios en el rol de docentes, con un especial énfasis en la identificación de oportunidades de mejora. La investigación cualitativa se centra en la recolección de sentimientos, opiniones y creencias, a través de un enfoque interpretativo que privilegia el análisis de palabras o expresiones directamente obtenidas de los participantes (Matthews & Ross, 2010). En consecuencia, este enfoque permitió explorar de manera detallada las experiencias individuales y colectivas de los integrantes del programa, proporcionando una comprensión profunda de sus percepciones, significados atribuidos y vivencias personales relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera..

A su vez, el tipo de investigación corresponde a la investigación-acción, ya que el programa WUG se fundamenta en un enfoque colaborativo y reflexivo, que permite a los educadores y a los estudiantes interactuar y construir de forma conjunta el proceso de aprendizaje. Este tipo de estudio tiene como propósito la transformación de las prácticas educativas mediante la identificación de problemáticas específicas, su análisis y el diseño de estrategias orientadas a su solución, lo cual se alinea perfectamente con el objetivo de caracterizar las estrategias de aprendizaje y enseñanza implementadas en el programa. Según Berrocal de Luna y Expósito (2011), la investigación - acción permite a los docentes evaluar las

prácticas de enseñanza y adaptar sus métodos a las necesidades y características de los estudiantes, en este caso, niños de 8 a 12 años en el aprendizaje de un segundo idioma.

Además, la estructura cíclica de la investigación-acción, que incluye las fases de diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión— brinda un marco metodológico claro y sistemático para evaluar la efectividad de las estrategias pedagógicas empleadas en el programa WUG. Esta metodología fomenta la participación activa de los educadores en el análisis crítico de sus propias prácticas y en la búsqueda de innovaciones pedagógicas que faciliten el aprendizaje de los estudiantes (Berrocal de Luna y Expósito, 2011).

La posibilidad de adaptar las actividades pedagógicas a partir de las observaciones realizadas y de la retroalimentación recibida por parte de los estudiantes y voluntarios permite, además, responder a las diferencias en los niveles de competencia lingüística entre los niños. De este modo, se garantiza que los estudiantes tengan acceso a una enseñanza que se ajuste a sus necesidades particulares (Colmenares y Piñero, 2008). Por lo tanto, la investigación - acción se convierte en una herramienta valiosa para el proyecto, porque contribuye en mejorar las competencias lingüísticas, y ayuda a crear un entorno de aprendizaje más inclusivo y dinámico.

Instrumentos

A partir del enfoque de investigación de este trabajo, fue fundamental el empleo de técnicas e instrumentos que ofrece solidez metodológica para la recolección de datos pertinente. Para tal fin, se definieron y aplicaron los siguientes instrumentos:

1. Entrevista semi - estructurada ([Apéndice A](#) y [Apéndice B](#)).
2. Observación no participante ([Apéndice C](#)).

Tabla 1. Descripción de instrumentos

Instrumentos	Observación no participante	Entrevista semi - estructurada	
		Voluntarios	Estudiantes
Definición	Es una herramienta para registrar de manera sistemática, las interacciones y características de los participantes en un contexto específico, sin que el investigador intervenga (Sánchez et al., 2021).	Este instrumento permite recopilar datos cualitativos que revelan experiencias, percepciones y estrategias específicas que utilizan los docentes para desarrollar competencias lingüísticas (Hernández et al., 2018).	
Técnicas	Según Useche et al. (2019) y Tracy (2020), se abordó un formato de observación enfocado a una técnica exploratoria que permita tomar notas de las sesiones sin que se tenga una información previa. Además, este debe ir dividido por categorías.	Este diseño de entrevista incluyó preguntas orientadas a explorar la motivación de los estudiantes y las adaptaciones realizadas por los docentes para manejar la diversidad de niveles de competencia en inglés, lo que, según (Martínez, 2013). Contribuye a conocer las experiencias y perspectivas del docente y el estudiante en un contexto educativo específico.	
Formato con resultados	Apéndice E		
Participantes	Se observaron 5 sesiones de clases en el grupo de kids con la asistencia aproximada de 10 estudiantes entre los 8 a 12 años, y un voluntario instructor por sesión.	4 voluntarios con rol de docentes y 1 entrevista a la directora del programa WUG.	5 estudiantes del programa WUG Entre los 8 a 12 años.

Instrumentos (Descripción)		
Observación no participante	Entrevista semi - estructurada	
	Voluntarios	Estudiantes
El formato de observación no participante se estipuló para observar 5 encuentros virtuales durante los sábados de tres horas por sesión.	En relación con las entrevistas semi - estructuradas vía Microsoft Teams, se realizó llamada a cuatro voluntarios y a la directora del programa, con un tiempo estimado de 45 minutos por cada participante. La entrevista buscaba caracterizar las prácticas pedagógicas actuales, centrándose en las estrategias de enseñanza y aprendizaje implementadas, así como en el manejo de la retroalimentación a los estudiantes, además, se pretendía obtener sugerencias	La segunda entrevista, fué llevada a cabo para cinco estudiantes del programa, con un tiempo estimado de 30 minutos por cada participante. La entrevista buscaba caracterizar las estrategias de aprendizaje y enseñanza implementadas en el programa social WUG, e identificar sus gustos e intereses. Se basó en quince preguntas abiertas, divididas en 3 secciones: generales, sobre el programa y la percepción del inglés, específicas,



Instrumentos (Descripción)		
Observación no participante	Entrevista semi - estructurada	
	Voluntarios	Estudiantes
	que puedan contribuir a un proceso de mejora continua del programa (Hernández et al., 2018).	sobre el estudiante y las clases en WUG y finalmente sobre los voluntarios que cumplen el rol del docente.
Según Matthews & Ross (2010) este instrumento buscaba analizar las estrategias de aprendizaje implementadas. Esto con el fin de recoger datos detallados sobre las interacciones, métodos y estrategias didácticos implementadas y el uso del idioma en la clase.	El instrumento combinaba preguntas cerradas, donde los entrevistados eligieron las estrategias que utilizaban, y preguntas abiertas que profundizaban en los métodos y actividades efectivas, la organización de las clases, técnicas de motivación y adaptación a diferentes niveles.	El propósito de este instrumento fue generar una herramienta que adoptara la comunicación entre el investigador y el objeto de estudio de manera flexible y abierta para conversar y conocer a profundidad sobre las perspectivas, experiencias y opiniones de los estudiantes del programa y de esta manera analizar las estrategias de enseñanza que están siendo implementadas en las clases (Matthews & Ross, 2010).
Adicionalmente, el formato se dividió en 4 categorías a observar que permitieron dar notas detalladas enfocadas a estrategias de aprendizaje, interacción, participación, uso del idioma, evaluación y seguimiento. Para Gutiérrez (2008) la observación requiere de preguntas abiertas que permiten analizar los contenidos de las clases. Para esto se desarrollaron 15 preguntas que resolvieron los investigadores durante la observación de las sesiones, llenado campos como observaciones y comentarios, esto sin intervenir durante las sesiones.	También se exploró la integración de elementos culturales y la importancia de la interacción entre estudiantes; por último, se abordó cómo se evalúa y retroalimenta el progreso de los niños adscritos al programa, buscando obtener una comprensión integral de las prácticas actuales y sugerencias para innovar en la enseñanza (Hernández et al., 2018).	

Nota. Esta tabla define y describe los instrumentos de recolección de información utilizados en el programa WUG divididos entre observación no participante y entrevistas semi-estructurada a voluntarios y estudiantes.

3. Análisis de datos

Este capítulo presenta el análisis de los datos recolectados mediante un estudio cualitativo orientado a comprender las experiencias en torno al proceso de aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera por parte de los actores involucrados en el programa Wake Up Generation (WUG). Este enfoque permitió explorar en profundidad las estrategias de aprendizaje implementadas, y también los significados atribuidos a estas por los voluntarios y los estudiantes participantes. Como señalan Creswell y Poth (2018), la investigación cualitativa permite comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias, considerando su lenguaje, valores y creencias.

El análisis de los datos se realizó mediante la triangulación, recurso metodológico de gran relevancia en el campo educativo, definida por Rodríguez et al. (2014) como una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste o momentos temporales, y en la cual la triangulación se pone en juego al comparar datos; contraponer las perspectivas de diferentes investigadores; o contrastar teorías, contextos, instrumentos, agentes o métodos de forma diacrónica o sincrónica en el tiempo.

De este modo, la triangulación metodológica se llevó a cabo mediante las dos técnicas de recolección de datos implementadas en este estudio: la entrevista semiestructurada y la observación no participante, con el objetivo de alcanzar una comprensión más detallada y confiable de las estrategias pedagógicas implementadas en el programa WUG (Jiménez, 2021).

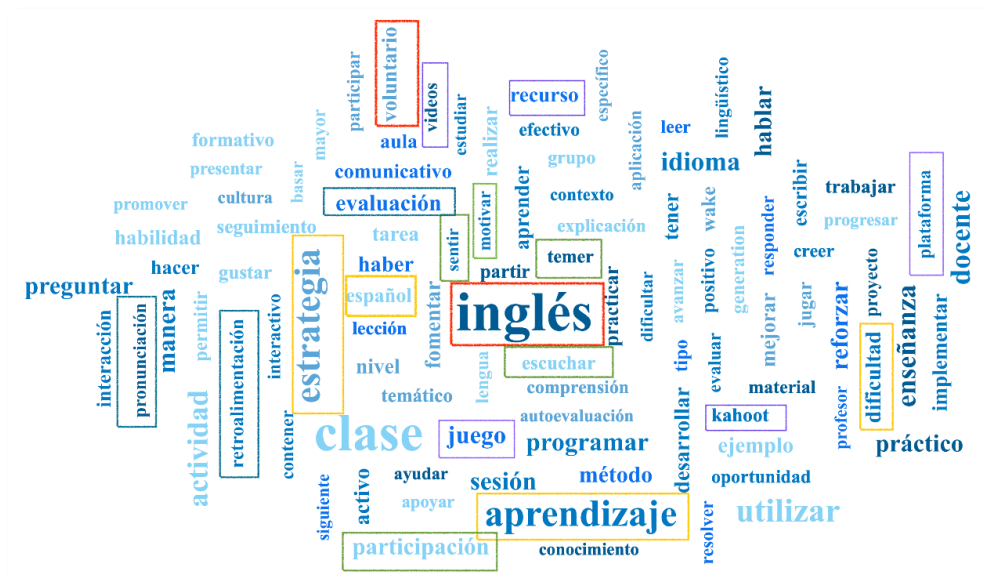
Esta estrategia enriquece el proceso investigativo, ya que permite ampliar las perspectivas de análisis y garantiza una mayor validez de los hallazgos. Al mismo tiempo, plantea constantes retos al investigador, quien debe reconocer la diversidad de formas de conocimiento y profundizar en su alcance teórico-práctico. En el ámbito de la investigación educativa, esta se considera una estrategia que permite abordar un mismo fenómeno pedagógico desde distintas perspectivas, contrastando datos, teorías, contextos, herramientas y procedimientos (Rodríguez et al., 2014; Torres, 2021).

Ahora bien, la naturaleza no estandarizada del paradigma cualitativo utiliza el método inductivo, al no tratar los datos de manera estadística. En este contexto, los métodos de triangulación corrigen la subjetividad de los resultados, ofreciendo interpretaciones más ricas y múltiples significados derivados del análisis. Cabe destacar que la triangulación no constituye un fin en sí misma, sino más bien una estrategia metodológica robusta que posibilita la convergencia en los diferentes hallazgos, generando confiabilidad investigativa (Santa Cruz et al., 2022).

Para iniciar el análisis, se definieron *dos fases metodológicas* que permitieron articular de manera coherente los objetivos del estudio con los instrumentos aplicados y los resultados obtenidos. La *primera fase* consistió en la codificación inicial de los datos, llevada a cabo mediante el diseño de matrices analíticas en Microsoft Excel ([ver Apéndice F](#)) para cada uno de los instrumentos empleados. En estas matrices se buscaron patrones en una lectura exploratoria, lo que facilitó el contraste de datos entre estudiantes, voluntarios y observaciones. Según

Cisterna (2005), en este procedimiento se revelaron algunos códigos a partir de los patrones emergentes. Esta estrategia metodológica respetó tanto la estructura interna de cada instrumento como los principios del enfoque cualitativo adoptado en el estudio, asegurando así la coherencia interpretativa de los datos.

Figura 1. *Nube de palabras*



Nota: El gráfico representa la nube de palabras generada por el software MAXQDA sobre las respuestas de los instrumentos aplicados.

En una *segunda fase*, se incorporaron los códigos de la fase uno haciendo uso del software MAXQDA ([ver Apéndice G](#)) como herramienta especializada para el análisis cualitativo. Este software permitió optimizar los procesos de organización, clasificación y visualización de la información, facilitando un tratamiento más sistemático de los datos

recolectados (Lopezosa y Codina, 2022). Esta plataforma facilitó: 1) la asignación de códigos a fragmentos textuales relevantes y 2) la construcción de categorías temáticas. Durante la codificación en MAXQDA, se confirmaron los siguientes códigos: *tecnología y recursos digitales, motivación y percepción del aprendizaje, lengua y comunicación y evaluación*, siendo los más recurrentes entre los tres instrumentos. A partir de estos códigos se construyeron las categorías de análisis de datos que guiaron la interpretación de los hallazgos.

El enfoque metodológico integral adoptado contribuyó a aumentar la validez y solidez del estudio, al posibilitar una triangulación efectiva de la información recolectada (Okuda y Gómez, 2005), lo cual permitió generar una comprensión más profunda, contextualizada y fundamentada de las estrategias pedagógicas observadas en el programa.

Tabla 2. *Nomenclatura utilizada para identificar los instrumentos aplicados*

Abreviatura	Tipo de participante / instrumento	Ejemplos	Descripción
V	Voluntarios	V1, V2, V3, V4, V5	Instrumentos aplicados a personas voluntarias del Programa WUG
E	Estudiantes	E1, E2, E3, E4, E5	Instrumentos aplicados a estudiantes participantes.
O	Observaciones de clase	O1, O2, O3, O4, O5	Observaciones estructuradas realizadas en sesiones de clase.

Nota. Esta tabla explica la codificación utilizada para identificar los instrumentos aplicados en la investigación, diferenciando entre voluntarios, estudiantes y observaciones de clase.

A continuación, se desarrollan las categorías identificadas durante el análisis de recolección de datos.

Recursos digitales, tecnológicos e interactivos

El uso de recursos digitales, tecnológicos e interactivos se ha consolidado como un componente fundamental en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De acuerdo con Alcívar et al. (2022), estos recursos ofrecen beneficios significativos tanto para docentes como para estudiantes, ya que facilitan la incorporación de metodologías educativas innovadoras y permiten el desarrollo de habilidades lingüísticas en cualquier momento y lugar. Asimismo, contribuyen al incremento de la motivación, fomentan la participación activa y favorecen una exposición constante al idioma en contextos auténticos y significativos.

En el contexto del presente estudio, se evidenció que los docentes voluntarios emplean recursos digitales e interactivos específicos para facilitar el aprendizaje de vocabulario, destacándose herramientas como Kahoot, Canva, YouTube y Duolingo (V1). Además, según los testimonios de V2, V3 y V5, recursos como canciones, videos y libros desempeñan un papel clave al incentivar la imaginación y reforzar el vocabulario de forma dinámica. Esta información contrasta con las O2 y O3 en las que se evidencia el uso de estos recursos como estrategia de motivación. Sin embargo, la implementación de estas herramientas no se orienta a fortalecer habilidades de producción oral y escrita, ya que los voluntarios tienden a utilizarlas como un medio de entretenimiento o distracción, sin explotar su potencial académico.

En esta línea, García (2024) sostiene que las plataformas digitales ofrecen espacios dinámicos e interactivos que enriquecen el proceso de enseñanza-aprendizaje, al facilitar el acceso a materiales en línea y brindar oportunidades para la práctica del idioma a través de la

interacción. No obstante, este planteamiento no se confirmó en las observaciones realizadas, especialmente en las sesiones O1, O2, O3 y O4, donde el uso de la plataforma Kahoot se limitó a repasar contenidos sin acompañarse de intervenciones pedagógicas que fomentaran la participación activa tras los errores. Aunque la actividad promovía una participación lúdica, el voluntario no ofrecía comentarios ante respuestas correctas o incorrectas, sino que pasaba directamente a la siguiente pregunta. Al finalizar, únicamente se reconocía a los tres primeros lugares del podio, sin brindar seguimiento o apoyo adicional a los estudiantes con mayores dificultades. Esta experiencia pone de manifiesto la necesidad de no restringirse al uso de herramientas digitales, sino de integrarlas dentro de estrategias pedagógicas efectivas, con retroalimentación constante y atención personalizada, especialmente en entornos de aprendizaje de una lengua extranjera.

Entre las estrategias digitales más relevantes, la gamificación se ha consolidado como una herramienta eficaz en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que permite fortalecer diversas competencias lingüísticas mediante contenidos atractivos que facilitan la interiorización de los conceptos (Valderrama, 2015). En el caso de la presente investigación se evidenció que “Kahoot es una plataforma que disfrutaban los estudiantes” (V5), afirmación respaldada por las encuestas aplicadas, donde E1, E3 y E4 coincidieron en que los juegos como Kahoot son efectivos para reforzar conocimientos de manera entretenida.

La implementación de esta herramienta digital ha sido bien recibida por su carácter interactivo, competitivo y visualmente atractivo, lo que favorece la práctica del inglés en un

ambiente lúdico. Según Valderrama (2015), comprender las motivaciones que impulsan a los estudiantes a involucrarse en un juego es clave para el éxito de esta estrategia. Cuando se implementa adecuadamente, la gamificación puede mejorar la adquisición de conocimientos y habilidades, fomentar el trabajo en equipo, promover actitudes positivas hacia el aprendizaje y estimular la autonomía del estudiante.

No obstante, para que la gamificación sea verdaderamente efectiva, es indispensable una planificación adecuada, que contemple el uso de diversos recursos, el diseño de actividades ajustadas a los intereses y necesidades del grupo, y una evaluación continua que optimice su impacto. De lo contrario, el uso repetitivo de una misma herramienta puede generar desmotivación, disminuir el interés por el idioma y fomentar una sensación de monotonía (Zapata, 2019). Las sesiones O3 y O4 revelaron que el uso frecuente y exclusivo de Kahoot tiende a perder efectividad con el tiempo, reduciendo su capacidad para generar entusiasmo y novedad. Por ejemplo, en la O3, durante una sesión sobre “*Jobs and my family*”, se aplicó un juego con preguntas de opción múltiple relacionadas con vocabulario ya trabajado; varios estudiantes mostraron apatía y, como se observó en el chat, expresaron que las preguntas eran “muy fáciles” o que “ya se habían hecho antes”. Incluso, uno de ellos se desconectó antes de finalizar la actividad.

Esta falta de desafío y novedad afectó negativamente la dinámica de la clase, reduciendo la participación activa y el nivel motivacional del grupo. Lo anterior subraya la importancia de diversificar los recursos digitales, explorando otras aplicaciones similares que mantengan el

dinamismo, la creatividad y el interés en la evaluación del aprendizaje. En línea con esto, E1 manifestó: “Kahoot es divertido, pero se debería usar otro tipo de actividades que incluyan a todos los de la clase”.

Se evidenció, entonces, que la gamificación y el uso de recursos digitales en el programa WUG no están siendo implementados de forma óptima, ya que en la mayoría de las sesiones se utiliza exclusivamente Kahoot como herramienta principal. Esta práctica ha provocado una pérdida de interés por parte de los estudiantes hacia los temas tratados. Por ejemplo, en la O1 se registró el comentario de un estudiante que expresó su aburrimiento al afirmar que ya dominaba los temas y consideraba que la sesión era demasiado extensa; esta situación reduce su curiosidad por aprender y contribuye a la desmotivación general. De igual forma, en la O2 se evidenció que los estudiantes con mayor dominio del idioma tienden a participar con más frecuencia, lo que limita las oportunidades para aquellos que requieren más tiempo para responder. Esta dinámica generó incomodidad entre los estudiantes, quienes no recibieron retroalimentación ni estímulo suficiente para fortalecer su proceso de aprendizaje.

A esta problemática se suma la limitada conectividad, que representa una barrera significativa para el desarrollo eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje en el contexto del programa WUG. No todos los estudiantes y docentes cuentan con una conexión de calidad ni con los dispositivos adecuados, lo que amplía la brecha digital y limita el acceso equitativo a una educación de calidad. Según Jamil (2021), la conectividad digital desempeña un papel crucial en la adquisición de una lengua, ya que permite el acceso a recursos en línea, materiales interactivos

y plataformas digitales que enriquecen tanto el proceso del estudiante como la labor docente.

A pesar de su importancia, persisten desafíos que dificultan una conectividad educativa efectiva. Esto se evidencia en las respuestas de los estudiantes E3 y E4, quienes señalaron que los videos y canciones utilizados en clase se ven afectados por la mala conexión, interrumpiendo la continuidad de las actividades. Igualmente, los voluntarios V1 y V3 manifestaron que las fallas de internet impiden el funcionamiento normal de la plataforma Teams, lo cual prolonga la duración de las sesiones y altera negativamente el ritmo pedagógico.

En síntesis, esta categoría destaca el papel crucial que desempeñan las plataformas digitales, la gamificación y la conectividad en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estas herramientas permiten crear experiencias de aprendizaje significativas, motivadoras e innovadoras, que fortalecen el compromiso y la participación de los estudiantes. No obstante, para que su implementación sea verdaderamente efectiva, es imprescindible que los docentes estén familiarizados con estas tecnologías y reciban formación adecuada para su uso pedagógico. De esta manera, podrán integrar los recursos digitales de forma estratégica, diseñando ambientes de aprendizaje inclusivos y adaptados a las necesidades de sus estudiantes.

La confianza del estudiante en el proceso del aprendizaje

Esta categoría surge a partir de la relación identificada entre la autopercepción de los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje y su disposición a interactuar con los voluntarios y con los contenidos trabajados. La confianza en el aprendizaje de una lengua extranjera es un

elemento clave que incide directamente en la participación activa de los estudiantes, ya que facilita su integración en entornos colaborativos y fortalece su seguridad en las interacciones comunicativas (Zárate y Valencia, 2021). En este sentido, los estudiantes E1, E2, E3, E4 y E5 afirmaron recurrir frecuentemente a los voluntarios para resolver dudas; sin embargo, las observaciones O1, O2, O3, O4 y O5 evidenciaron que aquellos que enfrentaban mayores dificultades tendían a evitar formular preguntas o participar activamente. Esta situación revela una brecha entre la percepción declarada y la práctica real, lo cual indica que, no todos los estudiantes se sienten lo suficientemente seguros para participar.

Asimismo, en la O2 y O3 cuando los voluntarios realizaban preguntas directas, algunos estudiantes no solían responder; mostraban señales de nerviosismo y se excusaban con expresiones como “no escuché” o “tengo problemas de conexión” para evitar participar. Como consecuencia, los voluntarios optaban por dirigir sus preguntas a estudiantes que demostraban mayor interés y dominio del idioma, con el fin de mantener el ritmo de la sesión. Esta dinámica se confirma en las entrevistas a los voluntarios, donde V2 afirmó que recurría al apoyo de un monitor con mayor competencia en inglés para garantizar el avance de las actividades.

Lo anterior evidencia que la falta de confianza por parte de los estudiantes con menor nivel de inglés, sumada a la ausencia de un acompañamiento pedagógico adecuado por parte de los voluntarios, limitaba la participación activa y reducía las oportunidades equitativas de interacción, elementos clave para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en un entorno de aprendizaje.

Complementariamente, Buñay y Machado (2023) sostienen que una participación activa, acompañada de una comunicación efectiva, facilita el intercambio de información, y fortalece las relaciones basadas en la confianza y la empatía. No obstante, las observaciones revelaron que la dinámica de las sesiones era predominantemente unidireccional, con el voluntario como principal emisor de información y los estudiantes como receptores pasivos. En consecuencia, no se generaban espacios significativos que promovieran un intercambio participativo, seguro, colaborativo y empático, acorde con las necesidades individuales de los estudiantes.

En esta línea, resulta fundamental señalar que un ambiente de aprendizaje seguro es determinante para el desarrollo de la confianza. Sanmartín y Tapia (2023) afirman que, cuando los estudiantes perciben el aula como un espacio seguro, se sienten en libertad de participar, cometer errores y asumir los retos inherentes al proceso de aprendizaje, lo cual es esencial para su progreso. Sin embargo, en las observaciones realizadas se evidenció un ambiente de inseguridad y temor, especialmente cuando los estudiantes cometían errores. Esta metodología restrictiva generaba desmotivación, estrés y ansiedad, afectando negativamente la participación.

Por ejemplo, durante la sesión registrada en O2, la voluntaria solicitó a los estudiantes que leyeran en voz alta un breve párrafo en inglés, uno de los estudiantes al ser llamado, comenzó a leer, pero al equivocarse en la pronunciación de varias palabras, fue interrumpido por la voluntaria, quien corrigió en tono rígido cada error antes de permitirle continuar. Estos comentarios generaron tensión en el ambiente: el estudiante se mostró visiblemente incómodo, titubeó con frecuencia y bajó la voz progresivamente hasta dejar de leer. Tras ese episodio, no

volvió a levantar la mano ni respondió preguntas durante el resto de la sesión, en el resto del grupo también se evidenció una disminución en la participación voluntaria, lo que sugiere un efecto inhibitor generalizado ante la posibilidad de ser corregidos públicamente.

En conclusión, el desarrollo de la confianza y la creación de un ambiente seguro, que contemple espacios de participación significativa, son factores esenciales para fomentar la participación activa y fortalecer las competencias comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera. La falta de confianza restringe la interacción y el aprendizaje colaborativo, y también impacta negativamente en el progreso académico de los estudiantes. Por tanto, se hace indispensable replantear las dinámicas del programa WUG, promoviendo un entorno tranquilo que valore el error como parte del proceso de aprendizaje y que fomente la participación basada en la seguridad, la confianza y la empatía. En este sentido, también es fundamental que los docentes y voluntarios estén debidamente entrenados en estrategias de acompañamiento emocional y corrección pedagógica, de modo que puedan ofrecer retroalimentación efectiva sin generar ansiedad o temor al error.

Por ello, resulta fundamental reflexionar sobre las condiciones emocionales y pedagógicas que promueven la confianza, entendida como un estado afectivo, y como un factor decisivo en la disposición al aprendizaje, donde el temor al error y la inseguridad pueden representar barreras silenciosas pero significativas.

Restricción del uso de la lengua materna en el ambiente de aprendizaje

La importancia del *translanguaging* en los entornos bilingües de aprendizaje radica en su capacidad para fomentar el uso natural y dinámico de dos o más lenguas, las cuales interactúan de forma fluida mediante intercambios lingüísticos comúnmente conocidos como *code-switching* o alternancia de códigos constantes a lo largo del proceso de aprendizaje, esta interacción no concibe las lenguas como entidades separadas, sino como recursos complementarios que se integran para expresar ideas y construir significados (Cenoz, 2019).

En este sentido, Pinho (2021) afirma que la lengua materna actúa como un vehículo fundamental y una herramienta esencial para lograr un aprendizaje significativo de una lengua extranjera. Según el autor, su uso facilita 1) la comprensión de la estructura del nuevo idioma, 2) favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y 3) contribuye a la construcción de una conexión emocional de confianza con el entorno de aprendizaje. Por lo tanto, promover su uso debe considerarse un recurso pedagógico valioso, en lugar de percibirlo como un obstáculo, ya que esta última visión puede limitar el proceso y generar consecuencias negativas en la adquisición de una nueva lengua.

Lo anterior se evidenció de manera clara en las observaciones O1, O2, O3, O4 y O5, en las cuales el uso de la lengua materna (español) era percibido por los voluntarios como una barrera. Los estudiantes que la utilizaban eran penalizados con puntos negativos, y sólo podían participar si respondían exclusivamente en inglés. Esta práctica generó presión y afectó negativamente la adquisición de la gramática, el vocabulario y la competencia comunicativa, ya

que los estudiantes evitaban intervenir por temor a ser sancionados al recurrir al español para expresar dudas o resolver dificultades.

Por ejemplo, durante la O4 se abordó el tema *Present Continuous*, el voluntario realizó una breve explicación teórica de la estructura en inglés que complementó con dos ejemplos antes de proponer una actividad escrita. Los estudiantes debían redactar tres oraciones en *Present Continuous*, pero muchos mostraron confusión, especialmente al momento de elegir los verbos adecuados; debido al temor a las penitencias, la mayoría no solicitó aclaraciones. Durante la participación oral, varios estudiantes produjeron oraciones híbridas como: “She está cantando”, “He is bailando” o “They están cenando”. Como penalización, se les pidió cantar o decir trabalenguas en inglés, tareas que por lo general no realizaban. En lugar de resolver las dudas, los voluntarios optaron por llamar a estudiantes con mayor nivel, quienes sí respondieron correctamente y recibieron puntos positivos. Esta dinámica fomentó el silencio, la evasión y la disminución de la participación entre los estudiantes que no habían comprendido el tema.

A esta situación se suma lo expresado por varios estudiantes durante las entrevistas, por ejemplo, E5 afirmó: “A veces no entiendo lo que están diciendo, y quiero preguntar en español”. Asimismo, en la O4 uno de los estudiantes expresó: “Yo sé lo que quiero decir, pero no sé cómo decirlo en inglés”. Estas declaraciones reflejan cómo el uso de la lengua materna puede facilitar el proceso cognitivo de construcción de significado en la lengua extranjera, ya que permite a los estudiantes organizar sus ideas y comprender conceptos antes de expresarlos en inglés. Lejos de ser un obstáculo, la lengua materna actúa como una herramienta de mediación que ayuda a

clarificar dudas, reducir la frustración y construir puentes entre lo conocido y lo nuevo, lo que contribuye a un aprendizaje más significativo y efectivo.

En consecuencia, tal como lo afirma Pinho (2021), la penalización del uso de la lengua materna en contextos bilingües restringe las oportunidades de desarrollo lingüístico. Tratar las lenguas por separado y castigar el uso del español, refuerza la idea errónea que este constituye un obstáculo, cuando en realidad puede convertirse en un puente hacia la adquisición del inglés. Por tanto, se hace necesario reconsiderar las prácticas educativas en el programa WUG, valorando el *translanguaging* como una herramienta fundamental para fomentar la participación y promover un aprendizaje significativo, reconociendo y valorando las diferentes lenguas como recursos para comprender y construir significados.

La evaluación y retroalimentación en el proceso del aprendizaje

La evaluación constituye un proceso sistemático orientado a recolectar y analizar información sobre el desempeño del estudiante, con el objetivo de tomar decisiones pedagógicas que favorezcan su aprendizaje (Espinoza, 2022). En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, este proceso resulta esencial para monitorear el progreso, reconocer fortalezas y debilidades, y ajustar las estrategias didácticas en función de las necesidades reales del aprendizaje (Acevedo, 2023). No obstante, en el programa WUG, esta práctica evaluativa no se evidenció de manera sistemática, dado que, según los testimonios de los voluntarios V1 y V5, los espacios de evaluación eran gestionados directamente por la directora del programa mediante

charlas informales con los estudiantes en momentos ajenos a las sesiones de clase. Esta dinámica limitó su impacto formativo dentro del entorno inmediato de enseñanza, pues no se proporcionaba retroalimentación directa durante las sesiones ni se aprovechaba la evaluación para adaptar o generar estrategias pedagógicas que promovieran un aprendizaje significativo.

Existen diversos tipos de evaluación, cada uno con un propósito particular. La evaluación diagnóstica, por ejemplo, se aplica al inicio del proceso educativo para identificar los conocimientos previos del estudiante (Cobeña y Yáñez, 2022). Sin embargo, las observaciones O1, O2, O3 y O4 evidenciaron la ausencia de esta evaluación inicial, lo que dificultó la personalización de los contenidos según las necesidades reales de los participantes. Por otro lado, la evaluación formativa tiene como finalidad promover un aprendizaje consciente y autónomo, mediante la retroalimentación continua y el acompañamiento del docente (Luján y Bejarano, 2024).

En este sentido, los E1, E2, E3, E4 y E5 indicaron que la evaluación formativa se basaba principalmente en la corrección de errores de pronunciación y en el uso de la plataforma Kahoot al finalizar las clases. A pesar de ello, en la observación O5 señaló que: “utilizan Kahoot pero no hay corrección para los estudiantes que respondieron de manera errónea”, lo que sugiere que la plataforma se empleó más como un recurso lúdico que como una estrategia evaluativa orientada a superar dificultades. Esta situación, también se evidenció en la observación O2, donde al finalizar la clase se aplicó un juego en Kahoot que consistía en relacionar el vocabulario de útiles escolares con imágenes o palabras.

En una de las preguntas, los estudiantes eligieron la palabra *malet* en lugar de *schoolbag*; sin embargo, el docente no intervino para corregir el error ni aprovechó la oportunidad para explicar la opción correcta. De igual forma, en la observación O3 se identificó la falta de corrección ante errores orales; por ejemplo, cuando un estudiante dijo “The lion can yum”, el docente no abordó el error de pronunciación y se limitó a verificar si la respuesta era pertinente al contenido preguntado. Esto evidencia una omisión importante en la retroalimentación necesaria para fortalecer el aprendizaje de la lengua extranjera. Además, el uso reiterado y casi exclusivo de Kahoot generó desinterés en algunos estudiantes, según lo expresaron E1 y E5, quienes manifestaron la necesidad de diversificar las herramientas digitales utilizadas, con el fin de evaluar su desempeño y progreso de manera más significativa.

Adicionalmente, se constató la ausencia de una evaluación sumativa, entendida como el proceso sistemático que permite determinar en qué medida se han alcanzado los objetivos de aprendizaje mediante una valoración final (Cobeña y Yáñez, 2022). Esta modalidad resulta esencial para verificar el progreso integral del estudiante y establecer si se cumplen los estándares de desempeño propuestos. Sin embargo, en el programa WUG no se observaron instancias formales de evaluación sumativa, como pruebas escritas, rúbricas de desempeño, proyectos finales o criterios de calificación que sirvieran para valorar el dominio del idioma. Esta omisión limita la posibilidad de realizar un seguimiento estructurado del aprendizaje y dificulta la toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencias, lo cual, según Cobeña y Yáñez (2022), compromete la calidad y efectividad de la enseñanza de lenguas extranjeras, al impedir una

valoración objetiva de las competencias desarrolladas.

En este sentido, la evaluación debe ser constante y coherente con los objetivos de aprendizaje y centrada en el estudiante, favoreciendo el desarrollo de competencias integrales (López, 2010). Esta visión contrasta con lo expresado por los voluntarios V2 y V5 quienes mencionan que “se hace de manera inmediata cuando los estudiantes participan, en cuanto a errores de pronunciación”, y “durante las clases, se corrige de manera prudente la pronunciación”. Lo anterior revela que la evaluación se ha enfocado casi exclusivamente en la corrección fonética, descuidando otras habilidades clave del idioma, como la comprensión auditiva, la lectura, la escritura y la interacción comunicativa.

Finalmente, aunque WUG aplica la retroalimentación en el aula a través de la corrección de la pronunciación, aún persisten limitaciones importantes respecto a la implementación de evaluaciones diagnósticas y al seguimiento continuo del aprendizaje mediante diversas plataformas. Por ello, se recomienda ampliar las estrategias digitales utilizadas, incorporando herramientas interactivas que permitan medir el aprendizaje de forma dinámica y adaptativa. A su vez, la diversificación de los recursos evaluativos y su alineación con los objetivos pedagógicos contribuirán a un proceso más equitativo, motivador y efectivo en el desarrollo de competencias comunicativas en inglés.

4. Resultados

En el presente capítulo se presentan los hallazgos obtenidos a partir del análisis de la información recolectada, con el propósito de responder a la pregunta central de esta investigación: ¿Qué estrategias pedagógicas innovadoras bilingües podrían implementarse para fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas en los niños de 8 a 12 años que participan en el programa Social Wake Up Generation WUG? En este sentido, los resultados permiten avanzar en el cumplimiento del objetivo general del estudio, consistente en proponer estrategias pedagógicas innovadoras para ser aplicadas en dicho programa en Buenaventura, Colombia, orientadas al fortalecimiento de las competencias lingüísticas de los niños participantes.

A partir del análisis realizado, se identificaron aspectos clave que pueden enriquecer la experiencia de aprendizaje en contextos bilingües. Con base en los datos recolectados y su posterior análisis, se formulan estrategias que buscan dinamizar las actividades en el aula, fortalecer el rol activo de los estudiantes y aprovechar los recursos tecnológicos para promover entornos de aprendizaje más inclusivos, interactivos y efectivos.

Estrategias para el programa Wake Up Generation

Las siguientes estrategias pedagógicas están orientadas al fortalecimiento de las competencias lingüísticas de los niños que participan en el programa WUG. Es importante reconocer que los voluntarios cumplen un papel fundamental como facilitadores del proceso educativo; por ello, se propone un plan de formación que garantice que estos cuenten con las

competencias necesarias para implementar adecuadamente las estrategias, desde una perspectiva culturalmente pertinente, creativa y pedagógicamente fundamentada.

El plan de formación propuesto está conformado por temáticas que abordan los fundamentos pedagógicos del programa. Se propone una duración estimada y contenidos específicos que orientan la capacitación de los voluntarios.

Tabla 3. *Plan de entrenamiento para voluntarios del programa Social WUG*

Nombre del módulo	Contenidos clave	Duración estimada
1. Fundamentos pedagógicos del programa WUG	Rol del voluntario, enfoque participativo, perfil de los niños participantes	4 horas
2. Herramientas digitales e interactivas	Herramientas de gamificación, producción oral y escrita, adaptabilidad a la conectividad	6 horas
3. Ambientes de confianza	Participación activa, actitudes frente al error, normas claras, interacción colaborativa	4 horas
4. Translanguaging	Alternancia de códigos, actividades bilingües, materiales contextualizados	5 horas
5. Evaluación y retroalimentación efectiva	Evaluación diagnóstica, retroalimentación formativa, uso de plataformas de evaluación	5 horas
6. Sensibilidad intercultural y contexto local	Realidades sociolingüísticas de los niños, comunicación empática, diversidad cultural	4 horas

Nota: La tabla presenta la estructura del plan de formación para voluntarios del programa Social WUG, detallando los módulos temáticos, los contenidos clave abordados en cada uno y la duración estimada.

A continuación, se desarrollan las estrategias pedagógicas para fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas en los niños de 8 a 12 años que participan en el programa Social WUG.

Recursos Digitales, Tecnológicos e Interactivos

Tabla 4. *Recursos Digitales, Tecnológicos e Interactivos*

Estrategia	Herramienta / Plataforma	Uso (Cómo)	Beneficio (Para qué)
Diversificación de plataformas de gamificación	Quizizz	Concursos en vivo y tareas asincrónicas; incluye preguntas abiertas para producción escrita.	<i>Feedback</i> inmediato el cual promueve la corrección oportuna y aumenta la participación activa, facilitando el desarrollo de habilidades de producción escrita (García, 2024).
	Gimkit	Mecánicas de economía de puntos y creación de preguntas por los estudiantes.	Incrementan la motivación sostenida y fomenta la autonomía en los estudiantes, al permitirles gestionar su propio proceso de aprendizaje (Valderrama, 2015).
	Socrative	Quizzes en tiempo real, <i>space races</i> por equipos y reportes detallados por alumno.	Facilitan una participación equilibrada entre los estudiantes y optimizan el aprendizaje individual (García, 2024)
	Blooket / Kahoot	Modalidades de juego alternativas (tablero, estrategia, etc.), variando la mecánica habitual de Kahoot.	Contribuye a mantener el interés de los estudiantes, previene la monotonía y fortalece su motivación intrínseca para el aprendizaje (Zapata, 2019)
Plataformas para producción oral y escrita	Flipgrid	Grabación de videos cortos con respuestas orales a tópicos planteados por el docente.	Favorece la confianza y mejora la expresión oral mediante retroalimentación contextualizada (Alcívar et al., 2022).
	Padlet / Miro	Tableros colaborativos para publicar frases, dibujos o audios; docente comenta y corrige en cada aporte.	Estimula la escritura colaborativa y facilita correcciones precisas (Alcívar et al., 2022).
Herramientas para creación y presentación de contenido	Genially / Canva Interactivo	Presentaciones con <i>hotspots</i> , animaciones, cuestionarios, videos y audios.	Incrementa la interactividad y mejora la comprensión auditiva (García, 2024).
	Prezi	Formato no lineal con zoom y movimientos para narraciones visuales.	Favorece la atención sostenida y apoya la organización de narrativas en inglés (García, 2024).
	H5P (Moodle/WordPress)	Módulos de arrastrar y soltar, videos con preguntas, <i>flashcards</i> ; viene con estadísticas de uso.	Permite una evaluación continua y un monitoreo efectivo del progreso estudiantil (García, 2024).
Diseño de actividades adaptadas a	Edpuzzle (modo offline)	Videos descargables con cuestionarios incrustados que se suben al reconectarse.	Facilita el aprendizaje sin conexión y garantiza la entrega automática de



Estrategia	Herramienta / Plataforma	Uso (Cómo)	Beneficio (Para qué)
conectividad variable			evidencias al restablecerse la conectividad (Jamil, 2021)
	Google Forms + <i>feedback</i> automatizado	Formularios ligeros con respuestas automáticas que explican errores y sugieren recursos de refuerzo.	Asegura retroalimentación formativa efectiva incluso en contextos de baja conectividad (Jamil, 2021).
Planificación y evaluación continua de recursos	Rotación mensual de herramientas	Introducir una plataforma nueva cada mes y evaluar impacto con encuestas tipo Likert a los estudiantes.	Facilita la medición de efectividad, mantiene la novedad y posibilita ajustes estratégicos (Zapata, 2019).
	Portafolio digital (Seesaw / ClassDojo)	Recopila evidencias de producción oral y escrita; padres y docentes pueden dejar comentarios.	Permite un seguimiento personalizado del progreso y favorece la comunicación entre estudiantes, docentes y familias (Alcívar et al., 2022).

Nota. Esta tabla resume diversas estrategias tecnológicas, clasificadas por tipo de herramienta o plataforma, con una descripción de su uso y los beneficios asociados.

La confianza del estudiante en el proceso del aprendizaje

Tabla 5. *Confianza en el Proceso de Aprendizaje*

Estrategia	Implementación (cómo)	Beneficio (para qué)
Creación de ambientes seguros para la participación activa	Establecer momentos donde los estudiantes puedan elegir si desean participar, sin ser interpelados directamente. Incorporar dinámicas colaborativas, como pequeños grupos o foros guiados por monitores con mayor dominio del inglés, que reduzcan la presión y promuevan el aprendizaje entre pares.	Aumentar la confianza del estudiante al permitirle interactuar en un entorno más controlado, disminuyendo la ansiedad generada por la exposición pública y facilitando la construcción de una comunidad de aprendizaje empática (Zárate y Valencia, 2021).
Asignación de monitores para el acompañamiento personalizado	Designar a estudiantes con mayor dominio de la lengua extranjera como monitores que apoyen individualmente a sus compañeros más rezagados. Realizar sesiones de refuerzo fuera del horario general para atender dudas específicas, en un clima relajado y sin juicio.	Garantizar el acompañamiento pedagógico necesario para que los estudiantes más inseguros puedan avanzar a su ritmo, evitando que se queden rezagados por temor a participar o a ser corregidos públicamente (Zárate y Valencia, 2021).
Modelado de actitudes positivas frente al error	Capacitar a los voluntarios para que modelen conductas que reflejen una actitud abierta y comprensiva frente al error. Esto incluye compartir con los estudiantes sus propias	Fomentar un entorno de aprendizaje donde los estudiantes se sientan seguros para participar sin temor al error, con el fin de fortalecer su

Estrategia	Implementación (cómo)	Beneficio (para qué)
	dificultades al aprender un idioma, usar expresiones de ánimo ante errores comunes y evitar interrupciones abruptas durante la participación oral. Asimismo, se promoverá que las correcciones se realicen en momentos adecuados, con un tono amable y respetuoso, reforzando siempre el valor del intento.	confianza, reducir la ansiedad y aumentar su disposición a comunicarse en inglés (Sanmartín y Tapia, 2023).
Dinámicas de interacción colaborativas	Replantear las clases centradas en el docente para incluir más actividades participativas, como juegos, dramatizaciones, entrevistas entre pares, y trabajo colaborativo en plataformas virtuales. Promover el intercambio de ideas y experiencias.	Transformar al estudiante en un sujeto activo del aprendizaje, lo que incrementa su sentido de pertenencia y confianza en sus propias capacidades comunicativas (Buñay y Machado, 2023).
Plasmear normas y expectativas claras sobre la participación	Comunicar desde el inicio los criterios de evaluación y participación, explicando que el esfuerzo, el respeto y la mejora personal serán más valorados que la precisión absoluta. Usar rúbricas accesibles que refuercen este enfoque.	Reducir el miedo al error al aclarar que se valoran más los intentos y la mejora progresiva que el dominio completo, lo cual estimula la participación voluntaria desde la seguridad personal (Sanmartín y Tapia, 2023).

Nota: La tabla presenta estrategias pedagógicas propuestas a partir del análisis de observaciones, entrevistas y referencias teóricas sobre la importancia de la confianza en el proceso de aprendizaje del inglés.

Restricción del uso de la lengua materna en el ambiente de aprendizaje

Tabla 6. *Uso de la Lengua Materna - Translanguaging*

Estrategia	Implementación (Cómo)	Beneficio (Para qué)
Ambientes inclusivos con actividades biculturales	Realizar presentaciones virtuales donde los estudiantes compartan costumbres de su país de origen y otros países.	Refuerza la idea de que las lenguas son valiosas y complementarias (Cenoz, 2019).
	Usar herramientas como Genially o Wordwall para crear juegos de asociación de vocabulario cultural bilingüe. Ej. “ <i>match the cultural word</i> ”	Reduce la ansiedad al crear un espacio lúdico y afectivo donde el cambio de código es natural y bienvenido.



Estrategia	Implementación (Cómo)	Beneficio (Para qué)
	Invitar voluntarios nativos a sesiones sincrónicas para modelar el lenguaje y compartir experiencias culturales.	
Material didáctico bilingüe y contextualizado	Crear <i>flashcards</i> y pósters digitales con imágenes del entorno de los estudiantes y nombres en la lengua materna y extranjera mediante herramientas como Canva o Miro.	Facilita la comprensión de estructuras lingüísticas al vincular palabras con contextos familiares (Pinho, 2021).
	Elaborar libros digitales breves con relatos escritos por estudiantes sobre su comunidad, alternando párrafos en ambos idiomas, en plataforma como: FlippingBook o Fliphtml5.	Fomenta el sentido de pertenencia cultural mientras se aprende inglés, mejorando la motivación.
	Diseñar hojas de trabajo interactivas en Genially o Google Forms comparando refranes en la lengua materna y extranjera, promoviendo análisis de similitudes culturales.	
Capacitación de voluntarios en alternancia de código y <i>translanguaging</i>	Realizar talleres breves para voluntarios en los que se expliquen técnicas de alternancia de código: cuándo y cómo alternar la nueva lengua y la lengua materna.	Asegura un uso estratégico de ambas lenguas para maximizar la comprensión y el aprendizaje significativo (Cenoz, 2019).
	Usar juego de roles donde los voluntarios practiquen dar instrucciones primero en la lengua materna y luego en la lengua extranjera y viceversa.	Mejora la confianza de los estudiantes al sentirse apoyados con explicaciones claras y afectivas.
	Entregar a los voluntarios guías digitales con expresiones clave en ambos idiomas.	
Espacios de Diálogo Dual y reflexión lingüística	Al final de cada sesión, dedicar 5 minutos a que cada estudiante repita en las dos lenguas una frase o expresión nueva.	Promueve la metalingüística y la conciencia de cómo funcionan las lenguas en relación (Cenoz, 2019).
	Crear un documento colaborativo (Google Docs o Padlet) donde los estudiantes anoten frases o palabras útiles en ambos idiomas. (Ej., saludos, emociones, comidas)	Refuerza la autoeficacia al ver que pueden expresarse fluidamente y con apoyo emocional en ambas lenguas.
	Moderar pequeños debates (p. ej., ¿Cuál es tu fruta favorita?) alternando preguntas en ambos idiomas.	

Nota. La tabla presenta estrategias para promover la inclusión lingüística y cultural en entornos educativos bilingües, destacando acciones concretas de implementación y sus beneficios.

La evaluación y retroalimentación en el proceso de aprendizaje

Tabla 7. *Evaluación y retroalimentación*

Estrategia	Implementación (Cómo)	Beneficio (Para qué)
Actividades diagnósticas al inicio de la clase	Ejercicios orales, escritos o digitales (encuestas en Google Forms, Wordwall, organizadores gráficos) basados en los intereses de los estudiantes para evaluar comprensión y producción desde el primer minuto.	Permite ajustar el ritmo y nivel de las actividades a las necesidades reales de cada estudiante, aumentando la relevancia de la clase (Cobena y Yáñez, 2022).
Diversificación de plataformas de evaluación	Alternar semanalmente herramientas como Quizizz, Blooket, Wordwall o Edpuzzle según el tema de la clase, evaluando vocabulario, gramática, comprensión y producción mediante formatos variados.	Mantiene el interés, evita la monotonía y ofrece al docente información complementaria sobre distintas habilidades (Acevedo, 2023).
Estrategias de participación equitativa	Implementar turnos rotativos, tarjetas de participación o trabajo en grupos, asegurando que cada estudiante responda y reciba comentarios breves (<i>Good pronunciation, but remember the “th” sound</i>).	Garantiza que todos los estudiantes participen, refuerza la confianza y convierte cada intervención en una oportunidad de mejora (López, 2010; Luján y Bejarano, 2024).

Nota. Esta tabla describe estrategias centradas en la evaluación formativa continua y la participación activa en clases de inglés, detallando su implementación y beneficios.

En síntesis, los resultados analizados evidencian que las estrategias propuestas responden a las necesidades específicas de contextos educativos vulnerables, y promueven una transformación significativa en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje bilingüe. A partir del análisis realizado, se puede afirmar que la integración de recursos digitales e interactivos, el fortalecimiento de la confianza a través de un acompañamiento empático, y la inclusión de la lengua materna como mediadora cultural y pedagógica, contribuyen a la creación de entornos educativos más inclusivos, motivadores y sostenibles. Estas estrategias potencian el desarrollo de competencias comunicativas en una lengua extranjera, además consolidan procesos formativos que valoran la diversidad, favorecen la equidad y fortalecen el sentido de pertenencia de los

estudiantes, sentando las bases para una educación más humana y contextualizada.

5. Conclusiones

Este trabajo de investigación tuvo como objetivo principal proponer estrategias pedagógicas innovadoras bilingües para mejorar el aprendizaje de una lengua extranjera en estudiantes entre los 8 y 12 años, dentro de un programa social de Buenaventura, Colombia. Luego de analizar la información de este proyecto, se llegaron a las siguientes conclusiones.

En primer lugar, el estudio se destaca por su relevancia contextual al centrarse en un entorno educativo real como el programa Social Wake Up Generation (WUG). Esta característica permitió que el análisis de experiencias directas en un entorno virtual bilingüe contribuyera a comprender de manera profunda las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que enfrentan estudiantes y voluntarios. Lo anterior fortaleció la validez de los hallazgos y resaltó la importancia de considerar a los estudiantes como actores activos del proceso educativo.

Adicionalmente, la formulación de estrategias pedagógicas en contextos como el abordado en este estudio resulta fundamental, dado que muchos programas sociales orientados a la enseñanza del inglés se benefician de enfoques pedagógicos innovadores para fortalecer las competencias comunicativas. Estas estrategias permiten construir ambientes de aprendizaje más dinámicos, relevantes y efectivos, que preparan a los estudiantes para afrontar los desafíos del futuro. Asimismo, estas propuestas también aportan a la formación de los voluntarios que desempeñan funciones docentes, muchos de los cuales no cuentan con preparación pedagógica formal en la enseñanza de una segunda lengua. La implementación de estrategias pedagógicas específicas contribuye al fortalecimiento de sus saberes, habilidades y actitudes, elevando la

calidad de su desempeño y consolidando su rol como facilitadores del aprendizaje. En este sentido, la incorporación de un plan de capacitación estructurado y contextualizado resulta fundamental para garantizar que cualquier voluntario involucrado en un programa social bilingüe cuente con las herramientas necesarias para aplicar eficazmente las estrategias propuestas.

Por otra parte, la integración estratégica de diversas herramientas tecnológicas en entornos de aprendizaje del inglés como lengua extranjera permite el desarrollo de habilidades lingüísticas que favorecen el desarrollo de la motivación y autonomía de los estudiantes, al tiempo que promueven una participación activa y facilitan la construcción de saberes. El estudio también pone en evidencia la necesidad de un uso más consciente y contextualizado de las tecnologías en el ámbito educativo, alertando sobre los riesgos asociados a su aplicación repetitiva y desvinculada del contexto.

Una conclusión especialmente relevante está relacionada con la incorporación del *translanguaging* como una estrategia pedagógica innovadora. Esta práctica aporta significativamente a la transformación de la enseñanza del inglés en contextos bilingües, al reconocer la lengua materna no como un obstáculo, sino como un recurso didáctico valioso. El *translanguaging* permite a los estudiantes construir sentido a partir de sus propios referentes lingüísticos y culturales, lo cual potencia su comprensión, participación y confianza en el proceso de aprendizaje. Esta propuesta representa una alternativa transformadora que puede ser adoptada por otros programas educativos con el fin de enriquecer sus enfoques y avanzar hacia una educación más equitativa y efectiva.

Finalmente, este trabajo evidencia la necesidad de que las entidades gubernamentales reconozcan y respalden programas sociales como WUG, garantizando su continuidad mediante apoyo institucional y financiero. Más allá del caso específico, se propone un modelo replicable que puede aportar significativamente a futuras investigaciones sobre enseñanza de lenguas extranjeras en contextos similares. Su impacto se refleja en la transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales, demostrando que es posible construir ambientes de aprendizaje significativos, inclusivos y contextualizados. Al valorar el error, promover la colaboración y reconocer la diversidad cultural, se impulsa una educación más justa, que dignifica las trayectorias de los estudiantes y motiva tanto a docentes como a investigadores a seguir innovando.

Limitaciones y aportes a futuras investigaciones

Una de las principales limitaciones de este estudio fue el tiempo requerido para realizar las observaciones de las sesiones, ya que se presentaron fallas en la conectividad en la región de Buenaventura, lo cual obligó a reprogramar varias sesiones y retrasó el inicio de la triangulación de datos. Asimismo, aunque la investigación derivó en un conjunto de estrategias pedagógicas innovadoras orientadas al fortalecimiento de las competencias en inglés en contextos de programas sociales, no fue posible implementar dichas estrategias dentro del marco temporal del estudio, lo que constituye una limitación en términos de evaluación del impacto directo. Esta circunstancia pone de manifiesto la necesidad de realizar investigaciones futuras que permitan

aplicar e implementar estas propuestas en contextos reales y diversos, con el fin de analizar su efectividad y sostenibilidad a largo plazo.

Referencias

- Acevedo Muentes, N. (2023). La evaluación de los aprendizajes en inglés como lengua extranjera desde una perspectiva fenomenológica. *Búsqueda*, 10(1).
<https://doi.org/10.21892/01239813.660>
- Alcivar, E. a. S., Solorzano, R. J. P., Serrano, J. V. V., & Rivas, I. B. G. (2022). *Digital didactic resources in English language teaching*. Universidad Ciencia Y Tecnología, 26(116), 84–92. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i116.647>
- Anas, I., y Musdariah, A. (2018). *Being an E-Teacher: Preparing the ESL Teacher to Teach English with Technology*. Journal of English Language Teaching and Linguistics. 3.
<https://doi.org/10.21462/jeltl.v3i1.102>
- Andrade, C., Bastidas, G., Fabre, P., & Portilla, G. (2021). Comparative study of English language learning motivation of senior high school students in rural and urban contexts of Ibarra and Atuntaqui. Universal Journal of Educational Research, 9(4), 741–747.
<https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090405>
- Anzules, J. O. T., Marcillo, M. S., Acebo, E. Y. J., y Calderón, T. M. P. (2022). La gamificación como estrategia de enseñanza aplicada al idioma inglés. Tigua Anzules Polo Del Conocimiento. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042772>
- Benavides, F. & Mora, Y. L. (2019). Beliefs of Two Culturally Diverse Groups of Teachers About Intercultural Bilingual Education. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 21 (2), 63-77. <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.72879>

- Berrocal de Luna, E., y Expósito López, J. (2011). El proceso de investigación educativa II: Investigación-acción. En *Innovación docente e investigación educativa: Máster Universitario de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* (pp. 35-50). Grupo Editorial Universitario.
- Buñay, C, S., y Machado, S, M. (2023). Estrategias de comunicación afectiva para mejorar el aprendizaje de lecto-escritura en estudiantes de primer año de Educación General Básica. *Polo del Conocimiento*, 8(4), 1103-1121.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9152218>
- Brito-Espinel, G. M. y Vaca-Cárdenas, M. E. (2021). El aprendizaje cooperativo en la enseñanza del idioma inglés en el nivel elemental. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 6(1), 22-33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9292114>
- Cárdenas, R., y Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019: un balance intermedio. *Educación y Educadores*, 17(1).
<https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3045>
- Cenoz, J. (2019). Translanguaging pedagogies and English as a lingua franca. *Language Teaching*, 52(1), 71-85.
<https://doi.org/10.1017/S0261444817000246>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

- Cobeña, J., & Yáñez, M. (2022). La evaluación diagnóstica y su influencia en el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes de educación general básica. *Polo del Conocimiento*, 7(6), 1498–1513. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9042512>
- Cobo, G.; Ramos Acosta, L. y González Valencia, H. (2020). Políticas públicas sobre bilingüismo en Co-lombia y la formación de docentes de lenguas extranjeras. En La formación del profesorado. *Teoría y práctica pedagógica*. (pp. 25-42). Cali, Colombia: Editorial Universidad Santiago de Cali. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8430169>
- Colmenares, A., & Piñero, M. (2008). La investigación acción: una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socioeducativas. *Educere*, 14(46), 96–103 <https://acortar.link/9Z47kk>
- Correa, D., & González, A. (2016). English in public primary schools in Colombia: Achievements and challenges brought about by national language education policies. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 83. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.2459>
- Delgado, J., García, C., Guaicha, K., & Prado, M. (2020). La Web quest como herramienta didáctica para potenciar el pensamiento crítico en la formación de estudiantes. *Revista Tecnológica Educativa Docentes 2.0*, 9(1), 49-55. <https://doi.org/10.37843/rted.v9i1.96>
- Departamento Nacional de Planeación – DNP. (2024, 20 de noviembre). *DNP impulsa estrategia integral para transformar el Pacífico y atender sus mayores necesidades*. Departamento Nacional de Planeación DNP. <https://tinyurl.com/2deau79s>

- Duque Cuéllar, M. I. (2023). El aprendizaje autónomo de una lengua extranjera: Un estudio de caso en Secundaria. *Ducere: Revista De Investigación Educativa*, 2(1), 202303. <https://doi.org/10.61303/2735668X.v2i1.25>
- Espinoza Cid, R. A. y Ríos Higuera, S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. In Congreso nacional de investigación educativa. Escuela Normal Superior de Hermosillo. <https://tinyurl.com/2onqqbu6>
- Espinoza Freire, E. E. (2022). La evaluación de los aprendizajes. *Revista Conrado*, 18(85), 120-127. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v18n85/1990-8644-rc-18-85-120.pdf>
- Faisal, K. O. & Ali, Y. (2021). View of EFL Teaching and Learning in the Rural Areas of Bangladesh: Addressing Obstacles to Teaching L2. *International Journal of Education*. 13(4). <https://macrojournal.org/index.php/ije/article/view/1204/1181>
- Federación Internacional de Sociedades de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja. (2019). Ciclo de Gestión de los Voluntarios. Unidad de Desarrollo de Voluntariado y Juventud. <https://volunteeringredcross.org/wp-content/uploads/2019/08/IFRC-Americas-Ciclo-de-Gestion-de-los-Voluntarios-SP.pdf>
- Florez-Montaña, S., Zapata-Garcia, J. A. y Peláez-Henao, O. A. (2022). Interculturalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 163-182. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.09>

- García García, E. K. (2024). Las plataformas digitales como recurso didáctico para reforzar el aprendizaje del inglés en educación primaria. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(1), 3006-3022. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9430116>
- Guayanlema Chávez, I. G., Castillo Llamuca, D. F., Illicachi Rojas, G. K., y Quishpi Espinel, L. M. (2023). Metodologías activas para el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), 1706–1718. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/3607>
- Gutiérrez Quintana, E. (2008). Técnicas e instrumentos de observación de clases y su aplicación en el desarrollo de proyectos de investigación reflexiva en el aula y de autoevaluación del proceso docente. XVIII Congreso internacional de la asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE). *Centro Virtual Cervantes*. <https://tinyurl.com/2a8taq6m>
- Hernández Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. (1º ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. <https://cutt.ly/wTI0sPn>
- Jaramillo, L., M. (2024). Colombia Viviendo un Bilingüismo Idealizado Lejos de las Realidades del Contexto Educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 1874-1895. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9578

- Jamil, S. (2021). From digital divide to digital inclusion: Challenges for wide-ranging digitalization in Pakistan. *Telecommunications Policy*, 45(8), 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2021.102206>
- Jiménez Chaves, V. E. (2021). Triangulación metodológica cualitativa y cuantitativa. *Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico*, 14, 76–81. <https://doi.org/10.70833/rseisa14item276>
- López, A. A. (2010). La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación*, 1(2), 111-124. <https://doi.org/10.18175/vys1.2.2010.01>
- Lopezosa, C. y Codina, Ll .(2022). MAXQDA para el análisis cualitativo de entrevistas: una guía para investigadores. Barcelona: DigiDoc Research Group (Pompeu Fabra University), DigiDoc Reports, 2022 PCUV01/2022. <https://tinyurl.com/24e372c5>
- Luján Meneses, M, R., y Bejarano Álvarez, A, P. (2024). Estrategias de evaluación formativa: Una revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*. 8 (33), 1033-1046. <https://tinyurl.com/2dgslv2x>
- Manjarrés Cubas, E y Tovar Rodríguez, G. (2021). Periódico escolar a través de las TIC como estrategia didáctica para las competencias comunicativas. [Tesis de Maestría, Corporación Universidad de la Costa]. Repositorio Institucional. <https://hdl.handle.net/11323/8451>

Marín Sánchez, C. I., Moreno Beltrán, R. y Hernández Valerio, J. S. (2024). El Aprendizaje basado en proyectos en un contexto virtual y su impacto en el aprendizaje del inglés. *RIDE Revista Iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 15(29).
<https://doi.org/10.23913/ride.v15i29.2087>

Martínez Godínez, V. L. (2013). *Métodos, técnicas e instrumentos de investigación*.
<https://tinyurl.com/26q7tcs3>

Matthews, R., & Ross, E. (2010). *Research Methods: A practical guide for the social sciences*. Pearson Education Ltd.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras (inglés): una lectura crítica*. Formar en lenguas extranjeras: ¡el reto! Lo que necesitamos saber y saber hacer. Revolución Educativa: Colombia Aprende. Serie Guías No. 22. <https://tinyurl.com/2a9eb9qx>

Moreno Mosquera, F., (2011). La multimedia como herramienta para el aprendizaje autónomo del vocabulario del inglés por parte de los niños. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 84-94. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412011000100007

Nguyen, H. (2018). Teacher preparation programs in the United States. *International Journal of Progressive Education*, 14(3), 76-92. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186528>

- Okuda Benavides, M., y Gómez Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118–124. <https://tinyurl.com/25cwxbyz>
- Paredes Mendez, L, Troncoso Rodriguez, I. A. & Lastra Ramirez, S. P. (2021). Enacting Agency and Valuing Rural Identity by Exploring Local Communities in the English Class. *Profile Issues in Teachers` Professional Development*, 23(1), 125-142. Epub February 08, 2021. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.85984>
- Pinho Feller, N. (2021). *Translanguaging and scaffolding strategies: A case study in bilingual education* [Tesis postdoctoral, Universidad de Porto]. Biblioteca Digital da FLUP. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18400.pdf>
- Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *inglés, el factor de competitividad pendiente en Colombia*. Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). Informe análisis estadístico LEE No. 69. <https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-informe-69>
- Rodríguez Sabiote, C., Pozo Llorente, T., y Gutiérrez Pérez, J. (2014). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305. <https://doi.org/10.7203/relieve.12.2.4231>
- Rodríguez-Vélez, T. M., y Cedeño-Macías, L. M. (2020). Flipped Classroom como estrategia para un aprendizaje significativo del idioma inglés. *Polo Del Conocimiento: Revista Científico - Profesional*, 5(1), 564–584. <https://tinyurl.com/2crf5vnu>

- Ruiz-Chaves, W., & Chen Quesada, E. (2021). Gestión educativa en tiempos de pandemia: Una propuesta de conceptualización y la vinculación con los modelos de gestión. En J. Campos, J. Cascante, & W. Ruiz (Eds.), *Experiencias de gestión educativa en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19* (pp. 40-46). Universidad Estatal a Distancia; Ministerio de Educación Pública. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465566915014>
- Ruiz-Chaves, W., Chen-Quesada, E., & García-Martínez, J. A. (2021). La inclusión en la educación: Una revisión de literatura para la gestión educativa. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 211-234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=760079752016>
- Ruíz García, E. H., y Rivas Arenas, M. E. (2023). Didáctica desarrolladora: estrategia para la enseñanza - aprendizaje del inglés en escolares de Ibagué - Colombia. *Hexágono Pedagógico*, 13(1). <https://tinyurl.com/28y9ckch>
- Saavedra, V., Bodmer J. y Forero, D. (2024). *Una ventana de oportunidad para la educación en Colombia* (No. 21033). Bogotá: Fedesarrollo. 226 p. <https://tinyurl.com/2doefmov>
- Sánchez Jabba, A. (2013). *Bilingüismo en Colombia. Centro de Estudios Económicos Regionales. Banco de la República. Cartagena de Indias: Colombia.* https://www.banrep.gov.co/sites/default/files/publicaciones/archivos/dtser_191.pdf
- Sánchez Ordoñez, M. (2020). *La motivación en el aprendizaje del inglés a través del trabajo por proyectos de los estudiantes del grado séptimo de una institución educativa oficial de Cali.* [Tesis de Maestría, Universidad Icesi]. Repositorio Icesi. <https://repository.icesi.edu.co/items/63551ddd-71e5-450b-b006-2ca4b22eb255>

- Sánchez Bracho, J., Fernández Mariela, y Díaz Juan C. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>
- Sanmartín, U, R. C., y Tapia P, S. R. (2023). La importancia de la educación emocional en la formación integral de los estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 1398-1413. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6285
- Santa Cruz Terán, F. F., Obando Peralta, E. C., Reyes, G. E., y Rodríguez-Balcázar, S. C. (2022). *Investigación cualitativa: Una mirada a su validación desde la perspectiva de los métodos de triangulación*. *Revista de Filosofía, Centro de Estudios Filosóficos, Universidad del Zulia*, 39(101), 59–72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6663103>
- Srilakshmi, J. (2023). Emerging trends in English Languages Teaching in Rural Areas. *International Journal of Advanced Research in Arts, Science, Engineering and Managment*. <https://tinyurl.com/2dlldyph>
- Torres Ruiz, A. E. (2021). El transitar en la investigación cualitativa: un acercamiento a la triangulación. *Revista Scientific*, 6(20), 275–295. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.20.15.275-295>
- Tracy, S. J. (2020). *Qualitative Research Methods: Collecting Evidence, Crafting Analysis, Communicating Impact* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.

- Urbano, I. C. P. (2023). *Avances y Desafíos de la Educación Bilingüe en Colombia: un Estudio Documental sobre su Impacto en la Promoción del Bilingüismo en la Niñez Bajo la Lupa de Políticas Públicas* [Trabajo de Licenciatura, Universidad Federal de Integración Latinoamericana]. <https://dspace.unila.edu.br/handle/123456789/7450>
- Useche, M, Artigas, W, Queipo, B y Perozo, É. (2019). *Técnicas e instrumentos de recolección de datos cuali-cuantitativos*. Universidad de la Guajira. <https://repositoryinst.uniguajira.edu.co/handle/uniguajira/467>
- Valderrama, B. (2015). *Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar*. Capital humano, 295, 73-78. <https://tinyurl.com/2b28fhj7>
- Zapata, Z. (2019). Estrategias metodológicas de la gamificación en el aprendizaje [Tesis de Maestría, Universidad de Guayaquil]. Repositorio Institucional UG. <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/45399/1/BFILO-PD-LP1-18-084.pdf>
- Zárate, M. R., y Valencia, E. V. S. (2021). La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana De Pedagogía*, 32. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i32.2269>
- Zhigue, L. A. R., y Sanmartin, G. S. (2019). Gerencia educativa e inclusión: una mirada a la diversidad. *Visión Gerencial*, (2), 324-332. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465566915014>

Apéndices

Apéndice A - [Instrumento \(Entrevista Semi-estructurada Estudiantes\).pdf](#)

Apéndice B - [Instrumento \(Entrevista Semi-estructurada Voluntarios\).pdf](#)

Apéndice C - [Instrumento \(Formato de Observación No Participante\).pdf](#)

Apéndice D - [Consentimientos.pdf](#)

Apéndice E - [Instrumentos Aplicados.pdf](#)

Apéndice F - [Análisis de datos.pdf](#)

Apéndice G - [MAXQDA](#)