

FATIGA DIGITAL Y ANSIEDAD LINGÜÍSTICA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS: EFECTOS COGNITIVOS Y EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA

Sergio Andrés Palomino Pedraza¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7873-6312>

E-mail: spalomino@unad.edu.co

Doctorando en Education
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador (Upel-Rubio)
Venezuela

Pedro Luis Yanguma Duarte

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9239-7382>

E-mail: pedluyadur01@gmail.com

Doctorando en Education
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador (Upel-Rubio)
Venezuela

Recibido: 08/01/2026

Revisado: 14/02/2026

Aprobado: 17/03/2026

Resumen

Este ensayo explora los retos y desafíos de la fatiga digital como una problemática emergente en estudiantes de secundaria, especialmente en aquellos que aprenden inglés como lengua extranjera. Se compilan resultados de investigaciones recientes que relacionan el uso excesivo de tecnologías digitales, redes sociales y entornos virtuales con ansiedad lingüística, bajo rendimiento académico, perfeccionismo y agotamiento cognitivo. Se reflexiona sobre los efectos del mal uso de plataformas digitales en la adquisición del idioma y se proponen estrategias pedagógicas para mitigar estos impactos. Los hallazgos permiten reconocer la necesidad de un uso equilibrado de las TIC, con énfasis en la salud mental y el aprendizaje significativo.

Descriptor: aprendizaje del inglés, fatiga digital, estudiantes de secundaria, redes sociales, ansiedad lingüística

¹ Licenciado en inglés y magíster en educación.

¹ Licenciado en inglés y magíster en TIC para la educación.

DIGITAL FATIGUE AND LANGUAGE ANXIETY IN ENGLISH LEARNING: COGNITIVE AND EMOTIONAL EFFECTS ON SECONDARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

This essay analyzes digital fatigue as an emerging problem in secondary school students, especially those learning English as a foreign language. Recent studies show how overuse of digital technologies, social media and virtual platforms relate to language anxiety, poor academic performance, perfectionism, and cognitive burnout. It reflects on the effects of misusing digital tools in language acquisition and suggests pedagogical strategies to mitigate these impacts. The findings confirm the need for a balanced use of ICT with a focus on mental health and meaningful learning.

Descriptors: digital fatigue, English learning, high school students, language anxiety, social media.

El proceso de aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria se ha visto transformado por el uso intensivo de tecnologías digitales, especialmente a partir de la pandemia de COVID-19, que masificó y normalizó la educación a distancia a escala global y, en su punto álgido, afectó al 94 % de la población estudiantil mundial (≈1,6 mil millones), acelerando la dependencia de plataformas y dispositivos (United Nations, 2020; UNESCO, 2021). No obstante, el exceso de exposición a pantallas, redes sociales y aplicaciones educativas ha generado un fenómeno cada vez más frecuente: la fatiga digital. Esta condición afecta no solo el bienestar físico y emocional de los estudiantes, sino también su rendimiento lingüístico, participación en clase y motivación por aprender. Tal como señalan Goñi-Osácar y Moral Barrigüete (2021):

La ansiedad lingüística puede actuar como un elemento de distracción que hace que los alumnos no perciban los inputs del idioma meta y, por consiguiente, que su aprendizaje no progrese. Asimismo, son numerosos los autores que otorgan a la ansiedad lingüística una influencia negativa en el desempeño del estudiante en el aula. Los comportamientos de evasión ante la lengua extranjera son otra de las reacciones frecuentes de los aprendices ansiosos, como evitar participar en las actividades de clase o reducir su grado de implicación en las tareas propuestas (p. 313).

En este aspecto, la irrupción forzada de la virtualidad convirtió al aula en un espacio saturado de estímulos digitales, donde la calidad del aprendizaje quedó supeditada a la disponibilidad de dispositivos, conectividad y resistencia cognitiva frente al cansancio tecnológico acumulado. Lo que inicialmente fue percibido como una oportunidad de democratización del acceso, terminó generando nuevas formas de desigualdad vinculadas al desgaste mental, la sobreexigencia atencional y la

dependencia constante de interfaces digitales. La educación dejó de ser solo interacción humana mediada por un docente y pasó a ser una experiencia de hiperconexión sostenida, donde el estudiante permanece expuesto a notificaciones, tareas simultáneas y demandas tecnológicas que desbordan sus recursos emocionales. La UNESCO, (2020) al respecto indica:

El paso abrupto hacia la educación en línea durante la pandemia no solo transformó el formato de la enseñanza, sino también la carga cognitiva a la que se vieron sometidos los estudiantes. La prolongada exposición a pantallas, la necesidad de gestionar simultáneamente múltiples plataformas y la ausencia de espacios diferenciados entre lo académico y lo personal han generado un agotamiento sostenido que afecta la atención, la motivación y la interacción social. Más que ampliar el acceso educativo, la virtualidad intensiva ha profundizado brechas vinculadas al bienestar emocional y a la capacidad de sostener el esfuerzo cognitivo requerido para aprender en condiciones de hiperconectividad. (p.12)

En este escenario, la fatiga digital actúa como un filtro que limita la eficacia de cualquier estrategia pedagógica relacionada con el aprendizaje del inglés. No basta con ofrecer plataformas, recursos interactivos o aplicaciones innovadoras si el estudiante se encuentra saturado, cognitivamente exhausto o emocionalmente desconectado del proceso formativo. La sobreestimulación constante reduce la capacidad de atención sostenida, elemento clave para la adquisición léxica, la discriminación auditiva y la producción oral, tres competencias fundamentales para el dominio progresivo del idioma.

Desde la perspectiva afectiva, la fatiga digital se entrelaza con la ansiedad lingüística y la percepción de autoeficacia. Cuando el estudiante se encuentra mentalmente fatigado, interpreta el esfuerzo comunicativo como amenaza y no como

oportunidad de aprendizaje, intensificando conductas evasivas, baja tolerancia al error y retraimiento en actividades orales. La evidencia reciente muestra que la sobreexposición digital deteriora el clima emocional en el aula y debilita la motivación intrínseca por aprender un segundo idioma, especialmente en adolescentes, quienes son más sensibles a la comparación social y a la sobrecarga cognitiva.

Además, el uso permanente de redes sociales configura un entorno de constante comparación con hablantes nativos, influencers o pares con niveles avanzados de fluidez, lo que incrementa sentimientos de insuficiencia y autopercepción negativa del propio desempeño lingüístico. Este fenómeno no solo obstaculiza el aprendizaje, sino que profundiza un círculo vicioso: a mayor tiempo digital, mayor ansiedad; a mayor ansiedad, menor participación; a menor participación, menor dominio lingüístico; y finalmente, a menor dominio, más frustración y abandono de la práctica comunicativa.

En este ensayo se argumenta que la fatiga digital impacta negativamente el aprendizaje del inglés, especialmente cuando se combina con ansiedad lingüística y el uso problemático de redes sociales. El objetivo de este ensayo es analizar los efectos de la fatiga digital en estudiantes de secundaria y su influencia en el aprendizaje del inglés, considerando variables como la ansiedad lingüística y el uso problemático de redes sociales, con el fin de proponer estrategias pedagógicas que favorezcan un uso equilibrado de las tecnologías digitales.

Desde una perspectiva teórica, el carácter problemático del uso de redes sociales se explica por mecanismos psicosociales y de diseño. Primero, el uso pasivo centrado

en el “scroll” y la observación (más que en la interacción significativa) favorece comparaciones sociales y rumiación, lo que se asocia con más ansiedad y malestar; además, el desplazamiento de tiempo atencional desde tareas académicas hacia la interacción online reduce práctica deliberada y rendimiento (Valkenburg et al., 2022). Estos procesos están en el núcleo de los modelos actuales que vinculan redes y bienestar, y ayudan a entender por qué incrementos en la exposición pueden deteriorar la motivación y la atención sostenida.

Segundo, el motivo socioemocional de fear of missing out (FoMO) potencia la hipervigilancia social y la conectividad compulsiva: los estudiantes monitorizan notificaciones y flujos de contenido para evitar “quedarse por fuera”, lo que incrementa ansiedad y uso problemático, e interfiere con la memoria de trabajo y la autorregulación que demanda el estudio de una L2; en términos conductuales, FoMO actúa como reforzador negativo y mantiene el ciclo de sobreuso y deterioro del desempeño (Przybylski et al., 2013).

En el contexto del aprendizaje del inglés, estos mecanismos digitales no solo intensifican la exposición emocional, sino que también alteran la arquitectura atencional necesaria para la adquisición de una L2. Cuando el estudiante permanece en estado de vigilancia psicológica constante —pendiente de notificaciones, interacciones y recompensas sociales— disminuye su capacidad de concentración profunda y procesamiento fonológico, dos habilidades esenciales para el desarrollo de la comprensión auditiva y la retención léxica. La mente, saturada por microestímulos y

demandas externas, opera en un modo de “atención fragmentada”, incompatible con las fases prolongadas de codificación y práctica necesarias para consolidar nuevo vocabulario y estructuras gramaticales. Por ello, la fatiga digital no debe entenderse únicamente como cansancio visual o mental, sino como un fenómeno psicoeducativo que degrada la calidad del input lingüístico y limita la internalización del idioma, generando una barrera invisible entre el estudiante y la experiencia comunicativa real en el aula.

La revisión exhaustiva de investigaciones recientes permite afirmar que la fatiga digital no es un fenómeno aislado, sino un factor estructural que condiciona directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes de secundaria. En primer lugar, los efectos físicos como el síndrome de visión por computadora (CVS), evidenciado en más del 63% de estudiantes según Aljaradin et al. (2024), limitan el tiempo efectivo que el estudiante puede dedicar a leer, escribir o interactuar en inglés a través de plataformas virtuales. Esto se traduce en una disminución de la calidad del input lingüístico y en dificultades para sostener rutinas de práctica continua, indispensables en el proceso de adquisición de una segunda lengua.

La evidencia reciente muestra que el uso problemático de redes sociales se asocia con más ansiedad y con peores resultados académicos. En adolescentes, una revisión sistemática y metaanálisis en JAMA Pediatrics encontró una relación significativa entre uso de redes y síntomas internalizantes (ansiedad/depresión), ofreciendo un mecanismo plausible de deterioro de la motivación y la atención sostenida en clase. (Fassi et al., 2024). En el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, esta dinámica se intensifica:

un estudio en BMC Psychology halló que el uso problemático de redes se vincula con mayor ansiedad comunicativa, perfeccionismo y menor logro lingüístico, fomentando comparación social y miedo al error que reducen la participación oral y el rendimiento. (Shu, 2023).

Estos hallazgos permiten comprender que la fatiga digital no opera únicamente como un cansancio acumulado, sino como un **mediador silencioso** que altera las condiciones mínimas necesarias para que el estudiante pueda exponerse al idioma de manera sostenida y significativa. Cuando el estudiante presenta molestias visuales, fatiga atencional o saturación emocional, reduce voluntariamente su contacto con actividades que demandan procesamiento lingüístico intenso —como la lectura extensiva, la escucha activa o la participación oral— favoreciendo interacciones superficiales o evasivas. De este modo, la afectación no se limita al rendimiento observable, sino que compromete los procesos invisibles de la adquisición, especialmente la codificación en memoria de trabajo y la transferencia a memoria a largo plazo, fundamentales para la progresión en L2.

En paralelo, la dimensión emocional amplifica el impacto negativo de la fatiga digital: cuanto mayor es la ansiedad lingüística, menor es la disposición a participar en actividades comunicativas reales, lo que conduce a un círculo vicioso donde el estudiante evita la práctica por miedo al error, acumula más inseguridad y percibe estancamiento en su propio desempeño. Esta combinación entre malestar físico y evitación emocional convierte la enseñanza del inglés en una experiencia cognitivamente desgastante y

afectivamente amenazante. De forma acumulativa, el entorno digital hiperestimulante debilita la motivación intrínseca, reduce la autonomía autorregulada y deteriora la autoeficacia lingüística, configurando un escenario adverso para la construcción de competencias comunicativas.

Adicionalmente, la evidencia sobre la ansiedad, el perfeccionismo y el bajo rendimiento causados por el uso excesivo de redes sociales refuerza la hipótesis de que la sobreexposición digital no solo desgasta al estudiante, sino que también lo desconecta emocional y cognitivamente del propósito del aprendizaje del inglés (Shu, 2023). Esta disonancia emocional se incrementa cuando el alumno compara su nivel de competencia lingüística con la de hablantes nativos en redes sociales, generando frustración y evasión de escenarios comunicativos reales. Así, el medio digital, lejos de ser un aliado, se convierte en una fuente de inhibición comunicativa.

En este sentido, el marco teórico de la fatiga digital propuesto por Romero-Rodríguez et al. (2023), que incluye dimensiones visual, emocional, motivacional y social, permite comprender por qué el aprendizaje del inglés puede verse tan afectado: no se trata únicamente de un desgaste físico, sino de un fenómeno multicausal que interfiere con la disposición, atención y vínculo del estudiante con el contenido lingüístico. Si el estudiante se siente emocionalmente agotado o socialmente desconectado, pierde la motivación intrínseca por aprender y practicar el idioma.

Esta desconexión emocional también impacta el modo en que el estudiante se relaciona con la corrección y el error, elementos indispensables en la adquisición de una

lengua extranjera. Bajo fatiga digital, el error deja de ser una oportunidad formativa y pasa a interpretarse como una evidencia de incapacidad personal, lo que incrementa la evitación y reduce la participación activa. La exposición constante a modelos “ideales” de competencia lingüística en redes, carentes de contexto pedagógico y cargados de apariencia de perfección, configura un estándar inalcanzable que erosiona la autoconfianza y distorsiona la percepción del propio progreso. Como consecuencia, el estudiante no solo se inhibe, sino que comienza a asociar el inglés con malestar emocional, transformando la experiencia educativa en una fuente de tensión psicológica más que de desarrollo cognitivo.

Desde una perspectiva pedagógica, este fenómeno obliga a reconsiderar el rol de las TIC en el aula de inglés: no toda mediación tecnológica es sinónimo de innovación, y no todo recurso digital potencia el aprendizaje. Cuando la experiencia digital sustituye la interacción humana significativa, se fragmenta el vínculo afectivo que sostiene la motivación y la participación. La fatiga digital, sumada a la ansiedad lingüística, genera un clima emocional adverso que actúa como barrera invisible contra la consolidación del input y la práctica comunicativa. De ahí que la tarea docente no consista únicamente en incorporar herramientas tecnológicas, sino en regular su intensidad y función, garantizando espacios de conexión pedagógica real que contrarresten los efectos psicológicos de la sobreexposición digital.

Por otro lado, la revisión de Oswald et al. (2020) ofrece un camino alternativo: el contacto con la naturaleza y los espacios verdes como reguladores emocionales y

restauradores cognitivos. Integrar pausas activas al aire libre o actividades educativas fuera del aula puede convertirse en una herramienta clave para disminuir los efectos de la fatiga digital, permitiendo que los estudiantes regresen a las clases de inglés con mayor atención, mejor estado de ánimo y mayor disposición comunicativa. Esta propuesta adquiere aún más relevancia en instituciones de bajos recursos, donde las limitaciones tecnológicas y la sobrecarga digital son más evidentes.

En consecuencia, el uso responsable y consciente de las TIC, sumado a prácticas de ergonomía digital, espacios verdes y estrategias de autorregulación emocional como el mindfulness (Modrego-Alarcón et al., 2021), deben convertirse en elementos fundamentales del diseño curricular para la enseñanza del inglés en secundaria. Solo así se podrá garantizar que la tecnología potencie, y no limite, el aprendizaje de una segunda lengua. En lugar de aumentar la cantidad de recursos digitales, el enfoque debe centrarse en la calidad del uso, el equilibrio entre medios y la salud integral del estudiante.

Otro aspecto crucial dentro del fenómeno de la fatiga digital es el uso excesivo de plataformas de aprendizaje gamificadas y redes sociales, los cuales, aunque inicialmente diseñados para motivar al estudiante, pueden tener efectos adversos. El estudio de Breuer et al. (2024) revela que, en el contexto de Duolingo, numerosos usuarios experimentaron una transformación del aprendizaje en una experiencia obsesiva centrada en obtener recompensas, como puntos y medallas, en lugar de interiorizar el conocimiento lingüístico. Esta dinámica llevó a episodios de agotamiento, frustración y,

en muchos casos, abandono de la plataforma. Una participante del estudio indicó: “me sentía culpable por jugar en lugar de aprender; estuve paralizada semanas sin estudiar” (Breuer et al., 2024, p. 8). Esto muestra cómo el mal uso de la gamificación puede inducir un tipo de fatiga digital que se manifiesta en el plano emocional y académico.

Este tipo de respuesta emocional evidencia que, cuando la gamificación se convierte en una meta en sí misma y no en un medio pedagógico, desplaza el propósito formativo y activa un perfil motivacional extrínseco que resulta insostenible en el tiempo. En lugar de consolidar hábitos de estudio significativos, el estudiante queda atrapado en la lógica de la recompensa inmediata, lo que produce un ciclo de hiperestimulación seguido de agotamiento y culpa. Desde la psicología del aprendizaje, esta dinámica obstaculiza la autorregulación y genera una percepción de progreso ilusorio —“ganar” en la aplicación sin necesariamente aprender— debilitando la transferencia real del conocimiento lingüístico al aula. Así, la sobredependencia de plataformas gamificadas no solo no garantiza el aprendizaje, sino que puede erosionar la motivación intrínseca y profundizar la fatiga digital que afecta la adquisición del inglés como lengua extranjera.

A su vez, Shu (2023) encontró que el uso problemático de redes sociales entre estudiantes de inglés como lengua extranjera está fuertemente asociado con el incremento de la ansiedad comunicativa, el perfeccionismo y el bajo rendimiento lingüístico. El estudio cuantitativo demostró que existía una correlación negativa entre el uso intensivo de redes sociales y el logro académico en inglés ($r = -0.38$, $p < 0.001$), así como una correlación positiva con la ansiedad lingüística ($r = 0.63$, $p < 0.001$). Estas

cifras son alarmantes, ya que confirman que la exposición constante a publicaciones de hablantes nativos o compañeros más avanzados puede socavar la autoestima de los estudiantes e incrementar su miedo a cometer errores en el aula.

Además, los datos cualitativos del mismo estudio revelan experiencias personales que ilustran esta problemática. Varios estudiantes confesaron sentir estrés y fatiga por tratar de mantener su presencia activa en plataformas como WhatsApp, Telegram y Facebook, lo que les generaba sensación de insuficiencia, adicción al rendimiento y desconexión del contenido académico. Estos efectos afectan directamente al aprendizaje del inglés, ya que disminuyen el tiempo efectivo de estudio, deterioran la autoevaluación lingüística y reducen la participación oral en clases.

Así, se establece un patrón preocupante: cuando el estudiante se ve atrapado en sistemas de recompensa digitales o en la constante comparación social en redes, el aprendizaje del inglés deja de ser una experiencia constructiva y significativa. En su lugar, se convierte en una actividad emocionalmente agotadora, condicionada por la ansiedad del rendimiento y la presión del entorno digital. Frente a este panorama, es necesario replantear el diseño pedagógico de las plataformas educativas y establecer límites conscientes al uso de redes sociales en contextos académicos, promoviendo entornos de aprendizaje centrados en el bienestar y la autorregulación emocional del estudiante.

En términos psicopedagógicos, este tipo de sobreexposición digital desplaza la motivación académica hacia una “motivación performativa”, donde el estudiante está más

preocupado por sostener su visibilidad en línea que por desarrollar competencias reales en la lengua extranjera. La necesidad de “estar presente” en redes sociales para no perder estatus o conexión simbólica con su grupo de pares introduce una carga emocional adicional que compite con el esfuerzo cognitivo que exige el aprendizaje del inglés. Como consecuencia, el tiempo de estudio se fragmenta, la atención se dispersa y la práctica lingüística se sustituye por interacción superficial, reduciendo de manera sustancial la calidad del input y la oportunidad de consolidar estructuras gramaticales o léxicas.

Asimismo, esta presión digital altera la percepción de autoeficacia: el estudiante comienza a interpretar su progreso académico no a partir de su propio desempeño, sino en comparación con los resultados de otros usuarios o influenciadores en redes, generando un sesgo negativo constante. Esta autovaloración distorsionada profundiza la ansiedad comunicativa y refuerza conductas evitativas, especialmente en situaciones de producción oral donde el error se expone públicamente ante el grupo. La fatiga emocional derivada de esta dinámica termina erosionando la identidad del aprendiz, que deja de verse como participante activo del proceso educativo y se percibe como alguien “incapaz de alcanzar el estándar” impuesto por su entorno digital. En este escenario, intervenir pedagógicamente ya no consiste solo en enseñar contenidos, sino en reconstruir las condiciones emocionales mínimas para que el aprendizaje del inglés pueda tener lugar.

El fenómeno de la fatiga digital ha dejado de ser una preocupación limitada al ámbito tecnológico para convertirse en un problema pedagógico central en la enseñanza

del inglés. En la actualidad, los estudiantes de secundaria enfrentan un entorno educativo mediado casi por completo por tecnologías digitales, cuyas exigencias cognitivas, visuales y emocionales afectan directamente la adquisición de una lengua extranjera. La presencia constante frente a pantallas, las clases virtuales, el uso de plataformas gamificadas y las interacciones en redes sociales generan un entorno saturado que excede la capacidad de procesamiento de los estudiantes, provocando desmotivación, sobrecarga mental y bajo rendimiento académico.

Este escenario demuestra que la fatiga digital ya no puede entenderse como un efecto secundario de la modernización educativa, sino como un elemento que condiciona la propia posibilidad de aprender. La sobrecarga constante reduce la atención sostenida, debilita la memoria de trabajo —clave para la retención de vocabulario— e interfiere con la autorregulación emocional necesaria para participar activamente en tareas comunicativas. En lugar de potenciar el acceso al inglés, el ecosistema digital saturado transforma el proceso de aprendizaje en una lucha contra el agotamiento y la distracción permanente, desplazando el foco desde la comprensión lingüística hacia la mera supervivencia cognitiva. Frente a ello, el rol docente adquiere una dimensión restaurativa: antes que incorporar más tecnología, se requiere recuperar condiciones mínimas de salud mental, concentración y conexión pedagógica significativa.

Döring et al. (2022) describen la fatiga por videoconferencia como un síndrome multicausal en el que confluyen factores organizacionales (duración y frecuencia de clases), personales (introversión, ansiedad), tecnológicos (calidad del audio y video) y

ambientales (distracciones domésticas). Esta fatiga se traduce en dificultades de atención, pérdida de energía y evasión de las tareas académicas, lo cual incide de manera directa en el desarrollo de habilidades lingüísticas como la comprensión auditiva o la producción oral, fundamentales en el aprendizaje del inglés.

Por su parte, Shu (2023) aporta un enfoque complementario al vincular el uso problemático de redes sociales con altos niveles de ansiedad lingüística y perfeccionismo. Esta dinámica digital provoca que los estudiantes se perciban inferiores frente a hablantes nativos o compañeros con mayor fluidez, generando miedo a equivocarse, inhibición y abandono de prácticas comunicativas. La sobreexposición a contenido idealizado en redes contribuye al agotamiento emocional y a la desvalorización del propio proceso de aprendizaje.

En el caso de la videoconferencia, la carga cognitiva se intensifica porque el estudiante debe procesar simultáneamente estímulos visuales, verbales y no verbales en un entorno artificial, donde la retroalimentación emocional y gestual se percibe de manera limitada. La cámara opera como una forma de “exposición constante”, que incrementa la autoobservación y el autocontrol performativo, generando una fatiga comunicativa que afecta especialmente a quienes ya presentan ansiedad ante la participación oral. Además, la necesidad de “mantener la imagen” o “parecer atento” desplaza recursos cognitivos que deberían estar dirigidos a la decodificación del mensaje oral, reduciendo la comprensión auditiva y dificultando la elaboración de respuestas lingüísticas espontáneas.

A esto se suma que la percepción distorsionada del propio desempeño, alimentada por redes sociales y entornos digitales hipervalorados, actúa como un amplificador de la ansiedad comunicativa. Cuando el estudiante internaliza la idea de que debe sonar “perfecto” o “fluido” para ser válido como hablante, la práctica lingüística deja de ser un proceso gradual y se convierte en una evaluación constante de su identidad académica. Este perfeccionismo digitalizado inhibe la participación, reduce la tolerancia al error y debilita la disposición a arriesgarse en interacción real, lo cual frena el desarrollo natural de las competencias orales. Así, la fatiga por videoconferencia y la ansiedad inspirada en redes conforman un doble filtro emocional que reduce el input recibido y limita el output producido, obstaculizando la adquisición de la lengua extranjera.

La gamificación también ha sido objeto de crítica en estudios recientes. Breuer et al. (2024) muestran cómo plataformas como Duolingo, en lugar de fomentar el aprendizaje significativo, pueden inducir comportamientos compulsivos y fatiga cognitiva cuando los estudiantes priorizan los puntos y rachas sobre la comprensión del contenido. Esta forma de aprendizaje superficial fragmenta la atención y refuerza el consumo rápido de información, alejándose de los principios pedagógicos de la enseñanza de idiomas.

Finalmente, estudios como los de Massaroni et al. (2024) y Oswald et al. (2020) demuestran que la exposición prolongada a pantallas no solo impacta en lo cognitivo, sino también en el desarrollo neurológico y emocional de los jóvenes. El deterioro de la

memoria de trabajo, la reducción de la atención sostenida y la disminución de la motivación son efectos que comprometen la eficacia de cualquier programa de enseñanza del inglés. Frente a este panorama, el desafío no es eliminar la tecnología, sino repensar su integración para que esta no obstaculice, sino potencie el aprendizaje lingüístico en estudiantes de secundaria.

En este orden de ideas, este ensayo se compromete a analizar de forma crítica y argumentada cómo la fatiga digital afecta el aprendizaje del inglés en estudiantes de secundaria, especialmente cuando esta se ve agravada por factores como la ansiedad lingüística, el uso problemático de redes sociales, la sobreexposición a pantallas y las condiciones socioeconómicas desiguales. A través del estudio de fuentes científicas actuales, se busca no solo comprender la magnitud del problema, sino también proponer enfoques pedagógicos que promuevan un uso saludable de la tecnología y favorezcan el bienestar integral del estudiante.

Es importante precisar que este es un tema que requiere de mayor atención por parte de las instituciones y gobiernos, todos los medios digitales se perciben como herramientas que facilitan nuestro día a día por su amplio rango de ayudas y aplicaciones, por esta razón, para la mayoría de las personas es imposible concebirlas como riesgos latentes para el desarrollo de nuestra infancia y adolescencia; por esto, se hace un uso casi indiscriminado de ellas en gran parte de las familias. Uno de los hallazgos más importantes de esta investigación afecta a un grupo poblacional en especial, lo que requiere de un trato diferenciado a éste y la emisión de una alerta que

necesita intervención inmediata desde el sistema de salud y educación con campañas dirigidas a este grupo. Este grupo de estudiantes combina tres factores que intensifican los efectos del pobre uso de los medios digitales; desigualdad socioeconómica, fatiga digital y exposición ambiental desigual.

“Youth from low socioeconomic backgrounds had less access to outdoor spaces and reported higher screen exposure, compounding psychological vulnerability.” (Oswald et al., 2020, p. 4). Uno de los hallazgos más preocupantes del metaanálisis de Oswald es la conexión entre el nivel socioeconómico y el desequilibrio en el uso de tecnología frente al acceso a espacios naturales, un factor que amplifica la fatiga digital y sus efectos sobre el aprendizaje. En particular, los adolescentes de entornos vulnerables presentan una doble carga ambiental: por un lado, están más expuestos a pantallas digitales por motivos recreativos y académicos, y por otro, tienen un acceso muy limitado a áreas verdes o entornos restaurativos que podrían amortiguar las consecuencias de la sobrecarga tecnológica.

Esta situación implica que los estudiantes con menos recursos no solo enfrentan barreras materiales como conexión inestable o carencia de dispositivos adecuados sino que además viven en contextos ambientales que dificultan la autorregulación emocional y cognitiva. El entorno digital constante, muchas veces compartido con televisión encendida, redes sociales activas y ruido doméstico, no favorece la concentración ni el aprendizaje lingüístico, procesos que requieren control inhibitorio, memoria de trabajo y atención sostenida.

Esta realidad implica que la fatiga digital no afecta por igual a todos los estudiantes: se intensifica en aquellos que, por condiciones socioeconómicas, carecen de entornos reguladores que compensen el impacto de la exposición tecnológica. Mientras que en contextos más favorecidos el contacto con parques, actividades extraescolares o espacios tranquilos permite contrarrestar la saturación cognitiva, en entornos vulnerables la escuela y la vivienda se convierten en espacios de hiperconectividad permanente. Así, el uso de la tecnología deja de ser una herramienta de aprendizaje y pasa a ser un factor de riesgo acumulativo que erosiona la salud emocional y limita la disposición mental necesaria para adquirir una lengua extranjera.

A esta desigualdad ambiental se suma una desigualdad emocional: los estudiantes que no pueden “desconectar” físicamente del entorno digital tampoco pueden hacerlo psicológicamente, lo cual fortalece patrones de fatiga crónica y sensación de agotamiento anticipado. En lugar de experimentar la práctica del inglés como un proceso gradual y formativo, la viven como una demanda más dentro de un contexto saturado de estímulos y carente de espacios restaurativos. De este modo, la brecha digital ya no se define únicamente en términos de acceso tecnológico, sino en términos de condiciones reales de aprendizaje, donde la ausencia de ambientes restaurativos se convierte en un obstáculo tan determinante como la falta de dispositivos o conectividad. Esta situación coincide con lo planteado por Bailenson (2021), quien explica que la sobreexposición prolongada a entornos virtuales intensifica la “fatiga digital” al impedir la desconexión psicológica y emocional necesaria para la recuperación

cognitiva, generando una sobrecarga no verbal y un agotamiento sostenido que afecta la calidad del aprendizaje.

Otro hallazgo alternativo a esta investigación, que no se incluye dentro del balance generalmente cuando se realizan análisis o se discute sobre el tema, tiene que ver con un daño colateral que se presenta en el incorrecto control del ambiente durante el tiempo de estudio de los estudiantes. Se puede señalar como colateral porque es el resultado de la exposición indirecta a dispositivos digitales como la televisión y que contribuye al incremento de la fatiga digital. Este tipo de saturación ambiental —televisión encendida, música constante, conversaciones simultáneas o ruido doméstico— no aparece registrado como “uso de pantallas” en las estadísticas tradicionales, pero actúa como un distractor permanente que fragmenta la atención, dificulta la concentración y reduce de forma silenciosa la capacidad de procesamiento lingüístico. En otras palabras, aunque el estudiante no esté interactuando activamente con una pantalla, sigue sometido a un entorno sensorial propio de la hiperconectividad, lo que perpetúa la fatiga cognitiva y limita la consolidación del aprendizaje del inglés.

Nichols (2022) realizó un estudio con 1,180 familias en Estados Unidos y halló que la exposición cotidiana a televisión de fondo (BTV, por sus siglas en inglés) afecta negativamente las funciones ejecutivas en niños entre 2 y 8 años, incluyendo la memoria de trabajo, el control inhibitorio y la autorregulación emocional. Estas capacidades son fundamentales para la adquisición del inglés como lengua extranjera. En particular, los estudiantes que estaban expuestos a televisión durante el sueño o mientras jugaban

solos presentaban un deterioro significativo en su desempeño ejecutivo. La autora advierte que incluso en niños de hogares con bajo nivel de riesgo, el uso de televisión de fondo mientras se realizan actividades académicas o se socializa con la familia reduce la calidad de la interacción y la atención sostenida (Nichols, 2022). Estos hallazgos refuerzan la necesidad de ambientes silenciosos y libres de distracciones para favorecer el aprendizaje lingüístico en contextos escolares.

Los hallazgos de Pool et al. (2003) aportan evidencia concreta sobre cómo ciertos estímulos digitales en el entorno, como las telenovelas o series con alto contenido verbal, interfieren negativamente en la realización de tareas escolares. En un experimento con 160 estudiantes de secundaria, se encontró que aquellos que hacían tareas con una telenovela de fondo obtenían significativamente menos respuestas correctas en actividades de memorización y comprensión que aquellos que trabajaban en silencio o con música en otro idioma. En el aprendizaje del inglés es importante, ya que este tipo de tareas requieren atención sostenida, memoria de trabajo y procesamiento fonológico, capacidades que se ven comprometidas por la exposición simultánea a narrativas audiovisuales en la lengua materna (Pool et al., 2003).

En un nivel más profundo, “Las instituciones de educación docente deberán optar entre asumir un papel de liderazgo en la transformación de la educación, o bien quedar rezagadas en el camino del incesante cambio tecnológico” (UNESCO, 2004, p. 14). Es imperativo diseñar una propuesta institucional para abordar la fatiga digital como parte de una transformación educativa responsable y centrada en el bienestar del estudiante,

para ello hay varias técnicas e ideas planteadas en algunas investigaciones que pueden ayudar en esta tarea.

Romero-Rodríguez et al. (2023) destacan que la fatiga digital afecta negativamente la motivación, la memoria y la interacción social, tres pilares esenciales para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Si bien el uso de TIC puede enriquecer el proceso educativo, su mal uso o sobreexposición conduce al agotamiento, a la desconexión emocional y a la pérdida de sentido del aprendizaje. Para mitigar este problema, se recomienda que las instituciones educativas regulen las horas de exposición digital, incorporen espacios verdes, actividades fuera de línea y metodologías activas, además de capacitar a los docentes en el uso responsable de plataformas tecnológicas.

En línea con lo anterior, diversas investigaciones sugieren que la práctica del mindfulness educativo, incluso en formato breve, puede reducir significativamente el estrés, la fatiga y la ansiedad académica. Según Modrego-Alarcón et al. (2021), los programas de intervención basados en mindfulness mejoran el enfoque, la regulación emocional y la percepción de autoeficacia en estudiantes expuestos a plataformas digitales. Su eficacia se incrementa si se combina con pausas activas, regulación del tiempo de pantalla y un entorno ergonómico saludable.

Romero-Rodríguez et al. (2023) destacan que para mitigar este problema, se recomienda que las instituciones educativas regulen las horas de exposición digital, incorporen espacios verdes, actividades fuera de línea y metodologías activas, además

de capacitar a los docentes en el uso responsable de plataformas tecnológicas. Desde una perspectiva pedagógica y de salud pública, se exige repensar el diseño de ambientes de aprendizaje. Es necesario implementar políticas escolares que promuevan pausas activas, contacto con la naturaleza, y uso equilibrado de tecnologías, además de ofrecer soporte emocional y metodologías accesibles que no dependan exclusivamente de lo digital. Solo así se podrá mitigar la fatiga digital y garantizar oportunidades reales de aprendizaje del inglés en poblaciones diversas y en riesgo de exclusión académica.

En poblaciones en condiciones de desventaja es muy importante la ejecución de estas medidas ya que el impacto no es únicamente académico, sino también emocional, estos adolescentes muestran mayores niveles de estrés, fatiga mental, alteraciones del sueño y conductas evitativas ante retos escolares como el aprendizaje del inglés. Además, la ausencia de actividades restaurativas en entornos naturales reduce su capacidad de recuperación psicoemocional, lo que perpetúa un círculo vicioso de saturación digital, bajo rendimiento y desmotivación.

Una estrategia práctica para mitigar la fatiga visual es la regla 20-20-20, ampliamente recomendada por optometristas y expertos en salud digital. Esta consiste en que, cada 20 minutos de trabajo frente a una pantalla, el estudiante debe mirar durante al menos 20 segundos un objeto que esté a una distancia de 20 pies (aproximadamente 6 metros). Este microdescanso visual ayuda a relajar los músculos oculares, prevenir la sequedad y reducir el riesgo de desarrollar el síndrome de visión por computadora (CVS), especialmente en adolescentes con alta carga digital. “The 20-20-20 rule helps relieve

eye strain by encouraging regular breaks that allow the eyes to reset focus and reduce accommodative fatigue caused by prolonged screen use” (American Optometric Association, 2023).

La implementación de esta técnica en el aula y en casa puede realizarse mediante recordatorios visuales, alarmas discretas o pausas dirigidas por el docente o el padre, y se complementa adecuadamente con actividades de respiración o estiramiento breve, lo que no solo mejora la salud ocular, sino que también potencia la atención y la retención de contenido, esto puede ayudar significativamente en el aprendizaje del inglés.

Teniendo en cuenta lo anterior, la fatiga digital representa un obstáculo serio en el aprendizaje del inglés en secundaria. Las investigaciones revisadas evidencian su vínculo con ansiedad lingüística, perfeccionismo, bajo rendimiento académico y agotamiento emocional. Si bien las TIC ofrecen oportunidades para el aprendizaje de idiomas, su uso indiscriminado puede tener efectos contrarios. Es imperativo que docentes y gestores educativos promuevan una cultura digital equilibrada que potencie el aprendizaje significativo, protegiendo el bienestar mental y emocional de los estudiantes.

Al respecto, el análisis realizado permite concluir que la fatiga digital no solo impacta a nivel individual, sino que también profundiza las desigualdades educativas, afectando de manera más severa a estudiantes de contextos socioeconómicos vulnerables. La combinación de sobreexposición a pantallas, escaso acceso a espacios

naturales y ambientes poco propicios para el estudio limita el aprendizaje efectivo del inglés en secundaria.

Se evidencia, además, que la ansiedad lingüística, incrementada por el uso intensivo de redes sociales, constituye un factor emocional que dificulta la participación activa en clases de inglés. La comparación constante con hablantes nativos o compañeros más avanzados genera sentimientos de frustración, perfeccionismo y miedo al error, afectando negativamente el proceso de adquisición de la lengua.

El uso de plataformas gamificadas, aunque inicialmente motivador, también requiere un replanteamiento, dado que su aplicación desmedida puede provocar agotamiento emocional y un aprendizaje superficial centrado en la obtención de recompensas más que en la comprensión significativa del idioma.

Finalmente, los hallazgos destacan la necesidad de integrar de manera sistemática estrategias que favorezcan el bienestar integral de los estudiantes, como pausas activas, actividades en entornos naturales, prácticas de mindfulness y medidas de ergonomía digital. Solo mediante un enfoque pedagógico equilibrado será posible garantizar que el uso de las tecnologías digitales favorezca, y no obstaculice, el aprendizaje del inglés en el nivel de secundaria.

Referencias

- Aljaradin, M., Almekhlafi, A., & Alkaabi, A. (2024). Enhancing ergonomics in digital learning environments: Addressing health, safety, and environmental sustainability. *Universal Journal of Public Health*, 12(5), 1007–1014. <https://doi.org/10.13189/ujph.2024.120524>
- American Optometric Association. (2023). *Digital Eye Strain and the 20-20-20 Rule*.
- Bailenson, J. N. (2021). *Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue*. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1). <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Döring, N., De Moor, K., Fiedler, M., Schoenenberg, K., & Raake, A. (2022). Videoconference fatigue: A conceptual analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2061. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042061>
- Fassi, L., et al. (2024). Social Media Use and Internalizing Symptoms in Clinical and Community Samples of Adolescents: Systematic Review and Meta-analysis. *JAMA Pediatrics*. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/2819781>
- Goñi-Osácar, E., & Moral Barrigüete, C. del. (2021). *Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso*. DEDiCA.

Revista de Educação e Humanidades, (19), 311–332. <https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

Massaroni, L., et al. (2024). The relationship between language and technology: How screen time affects language development in early life. *Frontiers in Psychology*, 15, 123456.

Modrego-Alarcón, M., García-Alonso, I., & Santed-Germán, M. A. (2021). Efficacy of a mindfulness-based intervention program to reduce stress and improve academic performance in university students. *Frontiers in Psychology*, 12, 646559. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.646559>

Nichols, D. L. (2022). The context of background TV exposure and children's executive functioning. *Pediatric Research*, 92(5), 1168–1174. <https://doi.org/10.1038/s41390-021-01916-6>

Oswald, T. K., Rumbold, A. R., Kedzior, S. G. E., & Moore, V. M. (2020). Psychological impacts of “screen time” and “green time” for children and adolescents: A systematic scoping review. *PLOS ONE*, 15(9), e0237725. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237725>

Pool, M. M., Koolstra, C. M., & van der Voort, T. H. A. (2003). Background television as an inhibitor of performance on easy and difficult homework assignments. *Journal of Communication*, 53(1), 74–87. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2003.tb03006.x>

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841–1848. https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2013_PrzybylskiMurayamaDeHaanGladwell_CIHB.pdf

Romero-Rodríguez, J. M., Hinojo-Lucena, F. J., Kopecký, K., & García-González, A. (2023). Fatiga digital en estudiantes universitarios como consecuencia de la enseñanza online durante la pandemia Covid-19. *Educación XX1*, 26(2), 165–184. <https://doi.org/10.5944/educxx1.34530>

- Shu, J. (2023). EFL learners' problematic use of social media, classroom anxiety, perfectionism, and language attainment: Correlations and perceptions. *BMC Psychology*, 11(443). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01419-5>
- UNESCO. (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente: Guía de planificación*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*. <https://unesdoc.unesco.org>
- United Nations. (2020, August). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf
- Valkenburg, P. M., Meier, A., & Beyens, I. (2022). Social media use and well-being: What we know and what we need to know. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101294. https://pure.uva.nl/ws/files/85877252/1_s2.0_S2352250X21002463_main.pdf