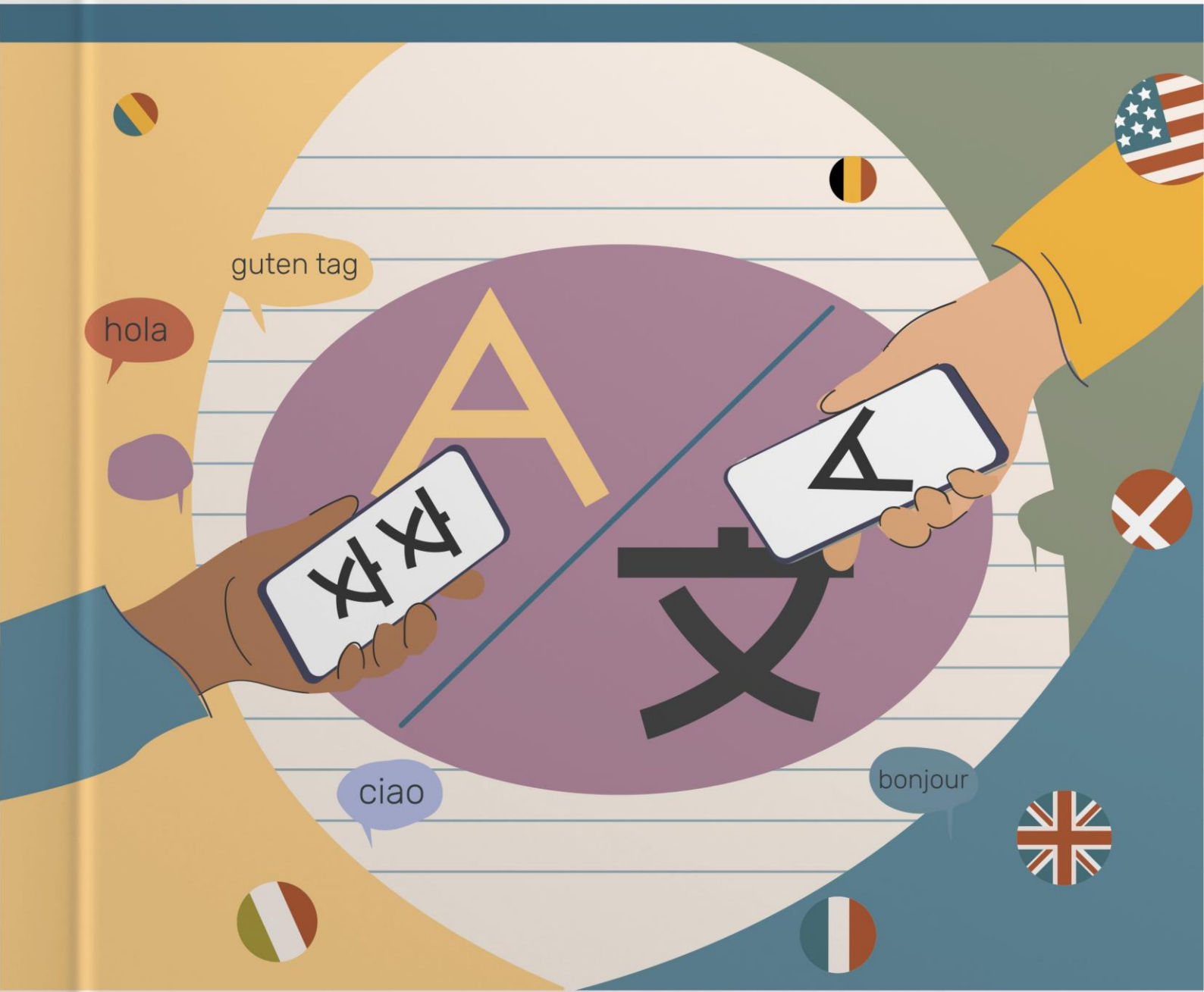
Ciencia Latina
Internacional

Transformando la Enseñanza Lingüística en Ecuador

con Herramientas Digitales y Nuevas Tecnologías



CID editorial
ALIANZA RED
Red de Redes
INDEXA
Crossref

Agosto 2025 – CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright © CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright del texto © 2025 de Autores
libros.ciencialatina.org
editorial@ciencialatina.org
Atención por WhatsApp al +52 22 26903834

Datos Técnicos de Publicación Internacional
Título: "Transformando la Enseñanza Lingüística en Ecuador con Herramientas Digitales y Nuevas Tecnologías"
Autores: MSc. Lourdes Virginia Martinez Carranza, MSc. Amparito de las Mercedes Añazco Carreño, MSc. Jenny Edith Egas Vásquez, MSc. Gabriela Patricia Durán Delgado, MSc. Cecilia Marisol Castillo Rengel, MSc. Roxana Katherine García Arauz, MSc. Karol Patricia Vargas Pozo, MSc. Irene Alexandra Guanotasig Oña, MSc. Ruth Alicia Torres Lituma, MSc. Gilma Elizabeth Morán Espinoza
Editor: CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Diseño de tapa: CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Corrección de Estilo: CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Formato: PDF
Páginas: 90 pág.
Tamaño: A4
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
ISBN: 978-1-968743-17-8
DOI: https://doi.org/10.37811/cli_w1249

1ª. Edición. Año 2025. Editorial CID - Centro de Investigación y Desarrollo.
El contenido del libro y sus datos en su forma, corrección y fiabilidad son responsabilidad exclusiva de los autores. Permite la descarga de la obra y compartir siempre que los créditos se atribuyan a los autores, pero sin la posibilidad de cambiarlo de cualquier forma o utilizarlo con fines comerciales

Capítulo 1. El panorama actual de la enseñanza lingüística en Ecuador y los desafíos digitales emergentes

Este capítulo presenta una visión crítica sobre el estado actual de la enseñanza de lenguas en Ecuador, identificando los principales retos estructurales, pedagógicos y tecnológicos. Se analizan brechas de acceso, políticas públicas, prácticas tradicionales y los desafíos que impone la acelerada transformación digital en los entornos educativos.

Capítulo 2. La innovación didáctica en la enseñanza del inglés mediante herramientas tecnológicas aplicadas

Se exploran experiencias significativas y recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El capítulo analiza plataformas, aplicaciones y metodologías interactivas que promueven un aprendizaje más dinámico, colaborativo y contextualizado para los estudiantes ecuatorianos.

Capítulo 3. El fortalecimiento de las lenguas ancestrales a través de tecnologías en contextos interculturales bilingües

Este aporte reflexiona sobre la integración de tecnologías digitales para revitalizar, preservar y enseñar lenguas ancestrales en comunidades interculturales. Se abordan casos reales de innovación lingüística desde una perspectiva de resistencia cultural y educación bilingüe inclusiva.

Capítulo 4. La gamificación como estrategia para potenciar el aprendizaje lingüístico en entornos digitales

El capítulo analiza cómo los elementos lúdicos y las dinámicas de juego digital pueden ser herramientas poderosas en la enseñanza de lenguas. Se presentan propuestas gamificadas, plataformas educativas y beneficios didácticos asociados al desarrollo de competencias lingüísticas a través del juego.

Capítulo 5. El aprendizaje personalizado en aulas lingüísticas mediante el uso de tecnologías inclusivas

Se examinan las posibilidades que ofrecen las TIC para atender la diversidad del aula lingüística. El capítulo pone énfasis en estrategias de personalización del aprendizaje,

adaptaciones curriculares y plataformas que permiten una enseñanza más equitativa y centrada en las necesidades del estudiante.

Capítulo 6. La inteligencia artificial como recurso emergente en la enseñanza y práctica de lenguas en el aula

Este capítulo aborda el uso de herramientas de inteligencia artificial, como asistentes conversacionales y plataformas de corrección automática, en procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas. Se reflexiona sobre sus alcances, limitaciones éticas y potencial transformador.

Capítulo 7. El uso educativo de redes sociales para estimular la producción oral y escrita en estudiantes

Se plantea una mirada pedagógica sobre el uso de redes sociales como Instagram, TikTok y YouTube en la enseñanza de lenguas. El capítulo destaca cómo estas plataformas pueden fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y la producción lingüística significativa.

Capítulo 8. La formación docente en competencias digitales para transformar la enseñanza de lenguas

Aquí se analiza el rol clave del docente en el proceso de innovación educativa. Se identifican las competencias digitales necesarias, las barreras en la formación continua y se presentan propuestas para fortalecer el perfil docente frente a los nuevos escenarios tecnológicos.

Capítulo 9. La evaluación lingüística digital y el rediseño de instrumentos para contextos tecnológicos

Este capítulo explora nuevas formas de evaluar habilidades lingüísticas mediante plataformas digitales, rúbricas interactivas, autoevaluaciones y recursos adaptativos. Se promueve una mirada crítica hacia las prácticas evaluativas tradicionales y se proponen alternativas pertinentes y actualizadas.

Capítulo 10. Las buenas prácticas pedagógicas con tecnología en la enseñanza lingüística en instituciones ecuatorianas

Cierre inspirador del libro, este capítulo recopila experiencias exitosas en diversas instituciones educativas del Ecuador que han logrado integrar tecnologías en la enseñanza de

lenguas. Se destacan innovaciones replicables, lecciones aprendidas y claves de sostenibilidad pedagógica.

ÍNDICE GENERAL

CAPÍTULO I 10
El panorama actual de la enseñanza lingüística en Ecuador y los desafíos digitales emergentes 10
1.1 Ecuador multilingüe y digitalmente desigual 10
1.2 Contradicciones entre discurso y práctica institucional 11
1.3 Horizontes críticos para una enseñanza lingüística digitalmente transformadora 12
1.4 Hacia un modelo de enseñanza lingüística digitalmente transformadora 13
CAPÍTULO II 15
La innovación didáctica en la enseñanza del inglés mediante herramientas tecnológicas aplicadas 15
2.1 Transformaciones digitales en la didáctica del inglés 15
2.2 Plataformas digitales y su impacto en la motivación estudiantil 17
2.3 Competencias docentes y resignificación pedagógica del uso tecnológico 18
2.4 Evaluación multimodal y nuevas formas de retroalimentación lingüística 20
CAPÍTULO III 23
El fortalecimiento de las lenguas ancestrales a través de tecnologías en contextos interculturales bilingües 23
3.1 Recuperación lingüística en tiempos de crisis cultural 23
3.2 Tecnologías digitales al servicio del plurilingüismo 26
CAPÍTULO IV 29
La gamificación como estrategia para potenciar el aprendizaje lingüístico en entornos digitales 29
4.1 El potencial pedagógico de la gamificación en la enseñanza de lenguas 29
4.2 Elementos estructurales del diseño gamificado en el aula de lengua 31
4.3 Evidencias empíricas sobre el impacto de la gamificación en contextos escolares ecuatorianos 34
CAPÍTULO 5 37
El aprendizaje personalizado en aulas lingüísticas mediante el uso de tecnologías inclusivas 37
5.1 Repensar la personalización del aprendizaje desde una mirada inclusiva y tecnológica 37
5.2 Plataformas digitales inclusivas y estrategias de personalización en la enseñanza de lenguas 39
5.3 Aprendizaje autónomo y autorregulado mediante tecnología accesible 40
5.4 Estrategias inclusivas para la enseñanza lingüística mediada por tecnología 42
5.5 Retos y perspectivas futuras para una educación lingüística personalizada e inclusiva 43
CAPÍTULO VI 45
La inteligencia artificial como recurso emergente en la enseñanza y práctica de lenguas en el aula 45

6.1 Fundamentos pedagógicos para la incorporación de IA en entornos lingüísticos 45
6.2 Aplicaciones prácticas de la IA en el aprendizaje de idiomas 47
6.3 Retos éticos y pedagógicos en la integración de la IA educativa 48
6.4 Posibilidades futuras de la inteligencia artificial en contextos multilingües 50
CAPÍTULO VII 53
Redes Sociales como Escenarios de Producción Lingüística en la Educación Actual 53
7.1 Redes sociales y alfabetización mediática en contextos educativos 53
7.2 Potencial pedagógico de las redes sociales en la enseñanza del lenguaje 55
7.3 Narrativas digitales y producción textual en entornos virtuales 57
7.4 Dinámicas de interacción y retroalimentación en entornos sociales digitales 58
7.5 Integración de redes sociales en proyectos colaborativos de producción lingüística ... 60
CAPÍTULO VIII 62
La formación docente en competencias digitales para transformar la enseñanza de lenguas 62
8.1 Realidades divergentes en la formación digital docente en el Ecuador 62
8.2 Obstáculos estructurales para una formación docente sostenible en entornos digitales 64
8.3 Desigualdades digitales y brechas formativas en el profesorado ecuatoriano 66
8.4 Estrategias para una formación docente crítica y transformadora en entornos digitales 68
CAPÍTULO IX 71
La evaluación lingüística digital y el rediseño de instrumentos para contextos tecnológicos 71
9.1 Herramientas digitales para la evaluación de competencias lingüísticas 71
9.2 Evaluación formativa digital como práctica transformadora en la enseñanza lingüística 73
CAPÍTULO X 76
Buenas Prácticas Digitales en Educación Multilingüe: De la Evidencia a la Innovación 76
10.1 Sistematización de buenas prácticas en entornos digitales de enseñanza de lenguas 76
10.2 Tipologías de buenas prácticas en la enseñanza lingüística con apoyo digital 77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 83

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Cuadro comparativo de acceso a TIC entre zonas urbanas y rurales 11
Gráfico 2 Resultados del uso de Wordwall en la enseñanza de la lengua kichwa 12
Gráfico 3 Distribución referencial de lenguas ancestrales en Ecuador 13
Gráfico 4 Esquema de los cinco pilares del modelo de enseñanza lingüística transformadora 14
Gráfico 5 Ecosistema de plataformas digitales más utilizadas en la enseñanza del inglés en Ecuador..... 17
Gráfico 6 Escalera de evolución del rol docente frente a las TIC en la enseñanza del inglés . 20
Gráfico 7 Elementos clave de la gamificación educativa en la enseñanza de lenguas..... 32
Gráfico 8 Resultados del impacto de la gamificación en indicadores clave 35
Gráfico 9 Aprendizaje lingüístico significativo, accesible y autónomo..... 38
Gráfico 10 Tipos de evaluación mediante el uso de tecnologías inclusivas 40
Gráfico 11 Enseñanza inclusiva de lenguas..... 43
Gráfico 12 Fundamentos pedagógicos para la incorporación de IA en entornos lingüísticos 46
Gráfico 13 Aplicaciones prácticas de la IA en el aprendizaje de idiomas 48
Gráfico 14 IA educativa con sentido humano y transformador 50
Gráfico 15 IA en contextos multilingües..... 52
Gráfico 16 Porcentaje del uso de IA en contextos lingüísticos..... 54
Gráfico 17 Etapas del proceso didáctico..... 56
Gráfico 18 Retroalimentación en Redes Sociales 59
Gráfico 19 Niveles de alfabetización digital docente en el Ecuador..... 64
Gráfico 20 Barreras estructurales para una formación docente digital sustentable en el Ecuador..... 66
Gráfico 21 Brechas digitales multidimensionales en la formación docente de lenguas en el Ecuador..... 68
Gráfico 22 Procesos de rediseño didáctico de instrumentos de evaluación..... 73
Gráfico 23 Ciclo de la evaluación formativa digital en la enseñanza lingüística 75
Gráfico 24 Clasificación de tipologías de buenas prácticas digitales en la enseñanza lingüística 79
Gráfico 25 Mapa de redes colaborativas para buenas prácticas educativas 83

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1 Comparativa entre evaluación tradicional y evaluación multimodal en clases de inglés..... 22
Cuadro 2 Niveles de vitalidad lingüística en Ecuador por región cultural 25
Cuadro 3 Tipología de recursos digitales utilizados para la enseñanza de lenguas ancestrales 27
Cuadro 4 Elementos clave de la gamificación educativa en la enseñanza de lenguas..... 31
Cuadro 5 Beneficios observados de la gamificación en estudios ecuatorianos recientes 36
Cuadro 6 Relación entre tecnologías accesibles y componentes del aprendizaje autorregulado 41
Cuadro 7 Estrategias de formación docente transformadora en entornos digitales..... 70

CAPÍTULO I

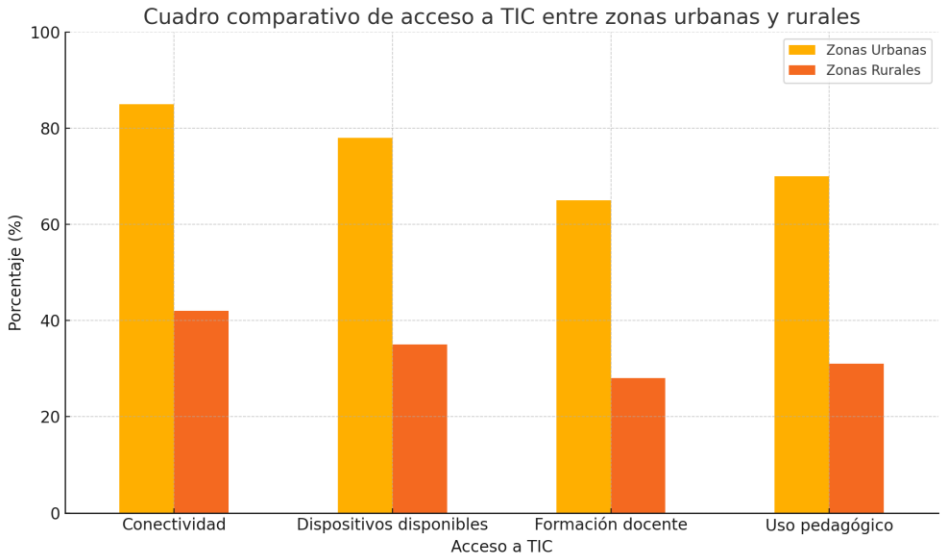
El panorama actual de la enseñanza lingüística en Ecuador y los desafíos digitales emergentes

Fuente: Internet

1.1 Ecuador multilingüe y digitalmente desigual

La realidad educativa del Ecuador se enmarca en un escenario sociolingüístico complejo, en el que conviven lenguas oficiales como el castellano y el kichwa, junto con otras trece lenguas ancestrales distribuidas en ocho familias lingüísticas (Sornoza-Montesdeoca et al., 2021). Esta diversidad lingüística, considerada una riqueza cultural, ha sido históricamente marginada dentro del sistema educativo formal, el cual ha privilegiado el castellano como lengua de instrucción predominante. A pesar de avances legislativos e institucionales, como la existencia del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB), persisten retos estructurales para garantizar una educación verdaderamente multilingüe, incluyente y de calidad.

Gráfico 1. Cuadro comparativo de acceso a TIC entre zonas urbanas y rurales



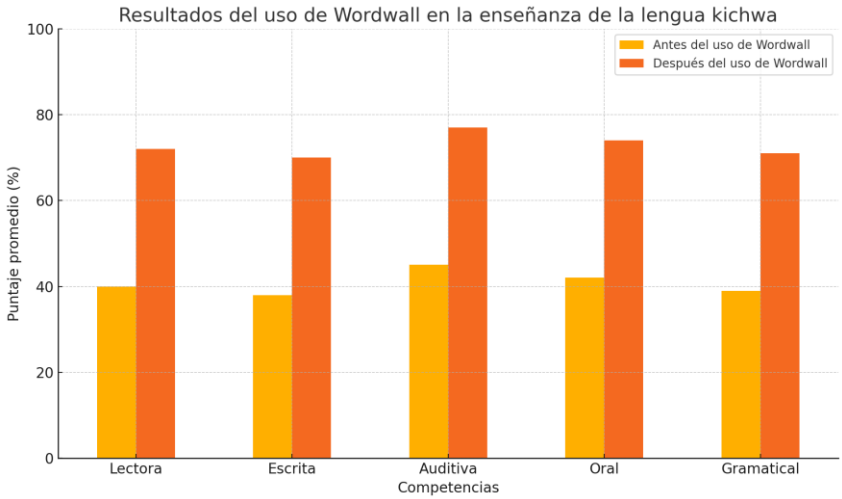
Fuente: Autor

Este panorama se complejiza con la incorporación desigual de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). La brecha digital en el país es notoria: muchas instituciones educativas rurales y comunitarias no cuentan con conectividad, infraestructura o formación docente suficiente para integrar herramientas digitales en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Guamán Falcón, 2022). De acuerdo con el Plan Estratégico Institucional 2021-2025 del Ministerio de Educación, existe un rezago significativo en el acceso y uso pedagógico de recursos tecnológicos, especialmente en regiones de alta concentración de pueblos y nacionalidades originarias (Ministerio de Educación, 2022).

1.2 Contradicciones entre discurso y práctica institucional

Si bien las políticas educativas del Ecuador promueven la inclusión, la interculturalidad y la integración digital, su aplicación concreta revela tensiones y limitaciones. Por ejemplo, la propuesta de "Escuelas Lectoras" del Programa de Acompañamiento Pedagógico en Territorio intentó impulsar una alfabetización con enfoque sociocultural, pero fracasó en desplazar el paradigma hegemónico del enfoque silábico tradicional (Sánchez Quevedo, 2020). La capacitación docente fue desigual, y la implementación in situ resultó frágil frente a las resistencias institucionales y la escasa infraestructura tecnológica.

Gráfico 2 Resultados del uso de Wordwall en la enseñanza de la lengua kichwa



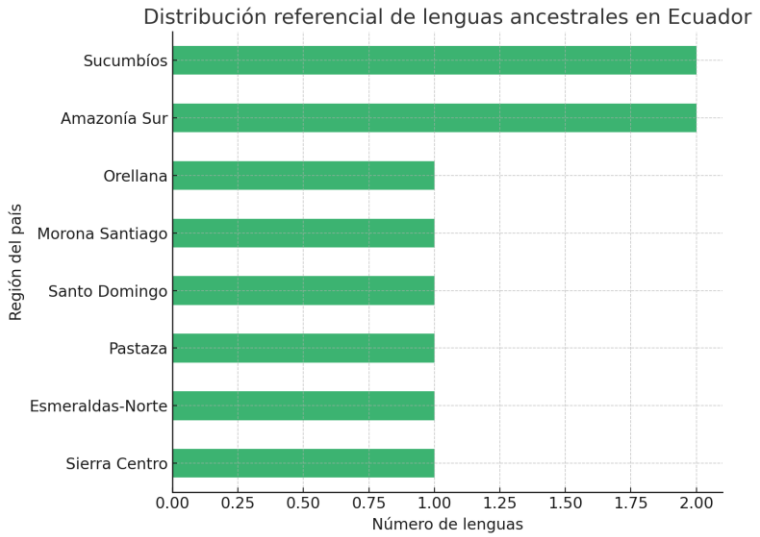
Fuente: Autor

Del mismo modo, se han documentado iniciativas exitosas de enseñanza de lenguas ancestrales mediadas por TIC, como el uso de la plataforma Wordwall en kichwa (Quindi Guamán, 2023), que contrastan con la precariedad de muchas escuelas comunitarias en cuanto a recursos digitales, como lo evidencia el estudio en CECIB de Cañar (Guamán Falcón, 2022). La contradicción radica en la disonancia entre la promoción discursiva de una educación inclusiva y la persistencia de lógicas centralistas y excluyentes en la asignación de recursos.

1.3 Horizontes críticos para una enseñanza lingüística digitalmente transformadora

El potencial de las TIC para transformar la enseñanza lingüística en Ecuador es innegable. Diversos estudios en educación superior demuestran que el uso de plataformas virtuales, recursos multimedia y herramientas de aprendizaje autónomo favorece la motivación, participación y personalización del aprendizaje (Lozada et al., 2024). Sin embargo, esta transformación no puede darse sin una planificación estratégica, formación docente continua y fortalecimiento de las capacidades institucionales.

Gráfico 3 Distribución referencial de lenguas ancestrales en Ecuador



Fuente: Autor

Un modelo de enseñanza lingüística digitalmente transformadora debe partir del reconocimiento de las lenguas como bienes públicos culturales, y de las TIC como mediaciones críticas, no neutras. Esto implica diseñar propuestas curriculares contextualizadas, promover literacidades críticas y multilingües, y garantizar la accesibilidad a recursos tecnológicos en todos los niveles del sistema educativo.

1.4 Hacia un modelo de enseñanza lingüística digitalmente transformadora

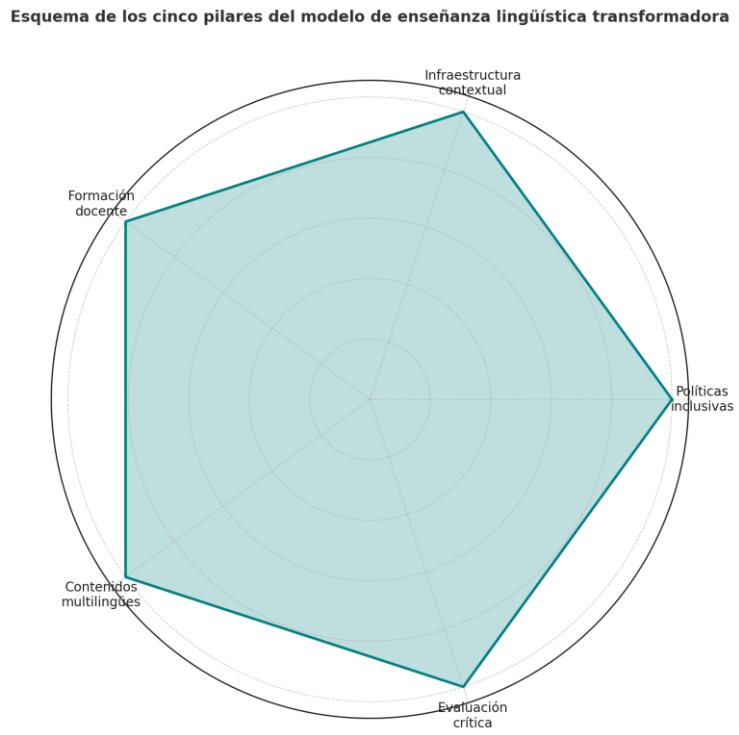
La construcción de un modelo de enseñanza lingüística transformadora en el Ecuador debe partir del reconocimiento de las lenguas como bienes públicos culturales y de las TIC como herramientas que, lejos de ser neutrales, configuran relaciones pedagógicas, ideológicas y simbólicas. Desde esta perspectiva, el reto no es simplemente dotar de tecnología a las aulas, sino resignificar la enseñanza de las lenguas en clave de justicia lingüística, diversidad cultural y emancipación educativa.

Un modelo digitalmente transformador requiere al menos cinco pilares fundamentales: (1) políticas públicas claras y sostenidas que articulen inclusión tecnológica con equidad lingüística; (2) infraestructura tecnológica disponible y contextualizada; (3) formación continua del profesorado con enfoque crítico y práctico; (4) desarrollo de contenidos educativos multilingües y culturalmente pertinentes; y (5) mecanismos de evaluación que midan el impacto desde parámetros cualitativos y comunitarios, no solo cuantitativos.

Dicho modelo debe cuestionar las jerarquías implícitas entre lenguas, superando la visión colonial que privilegia el castellano o el inglés como símbolos de modernidad. En su lugar, se debe apostar por una educación que fomente el diálogo de saberes y lenguajes, y que coloque en el centro a los sujetos hablantes como agentes activos de su aprendizaje.

El fortalecimiento de literacidades críticas —aquellas que vinculan la lectura y escritura con la reflexión social y la transformación del entorno— es otro componente esencial. Las TIC pueden ser aliadas en este proceso si se integran con intencionalidad pedagógica y sensibilidad cultural, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades para leer y escribir no solo textos, sino también realidades.

Gráfico 4 Esquema de los cinco pilares del modelo de enseñanza lingüística transformadora



FUENTE: Autor

Avanzar hacia una enseñanza lingüística digitalmente transformadora implica cambiar el paradigma educativo desde sus cimientos. Es una tarea compleja, pero urgente, si se aspira a construir una sociedad más justa, inclusiva y dialogante desde la diversidad lingüística que caracteriza al Ecuador.

CAPÍTULO II

La innovación didáctica en la enseñanza del inglés mediante herramientas tecnológicas aplicadas

Fuente: Internet

2.1 Transformaciones digitales en la didáctica del inglés

La enseñanza del idioma inglés ha experimentado una profunda transformación en las últimas dos décadas, especialmente intensificada por el avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Esta evolución no ha sido únicamente técnica, sino también pedagógica, afectando las concepciones sobre el rol del docente, el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las competencias lingüísticas en contextos educativos contemporáneos. La llegada de entornos digitales, plataformas interactivas, y dispositivos móviles ha reconfigurado el espacio áulico, impulsando una migración desde metodologías tradicionales hacia enfoques híbridos, participativos y multimodales.

La pandemia de COVID-19 aceleró este proceso de forma abrupta, revelando tanto el potencial como las debilidades del sistema educativo para integrar las TIC de forma sostenible. Como señala Torres Vargas (2021), la emergencia sanitaria obligó a que el inglés —como muchas otras materias— se enseñara a través de plataformas digitales sin una preparación metodológica previa, lo que evidenció carencias en infraestructura, formación y diseño pedagógico. No obstante, también emergieron experiencias innovadoras que dieron paso a nuevas formas de interacción didáctica, aprovechando las posibilidades del entorno virtual para fomentar la autonomía, la colaboración y la creatividad.

En este sentido, la enseñanza del inglés pasó de centrarse exclusivamente en la gramática o la traducción a considerar aspectos como la competencia comunicativa, la interculturalidad, y el aprendizaje significativo mediado por tecnología. Estudios realizados por Delgado y Bravo (2023) en instituciones educativas de la región andina muestran que el uso de plataformas como Google Classroom, Edmodo y WhatsApp facilitó la continuidad educativa y estimuló el uso del idioma inglés en contextos reales, mediante actividades como grabaciones de audio, creación de videos o chats temáticos en inglés. Estas dinámicas no solo fortalecieron la práctica lingüística, sino que también contribuyeron al desarrollo de habilidades digitales básicas.

La transformación didáctica también implica el reconocimiento de nuevas formas de alfabetización. Como plantea Ramírez (2022), los estudiantes de hoy deben ser considerados "prosumer learners", es decir, productores y consumidores de contenido digital, capaces de participar activamente en su proceso de aprendizaje a través de herramientas multimedia, entornos colaborativos y recursos adaptativos. Este paradigma exige una reconfiguración del rol docente, que debe pasar de ser transmisor de contenidos a facilitador de experiencias significativas de aprendizaje, integrando TIC no como fin en sí mismas, sino como mediadoras de competencias lingüísticas contextualizadas.

Este proceso no ha sido homogéneo. Las condiciones socioeconómicas, la conectividad, y la brecha de formación docente aún condicionan el acceso y calidad de estas experiencias transformadoras. En Ecuador, muchos establecimientos educativos de zonas rurales carecen del equipamiento mínimo necesario o presentan dificultades en el acceso a internet, lo cual limita la aplicación de modelos pedagógicos innovadores. Tal como expone Morales (2023), los docentes enfrentan el reto de "adaptarse a entornos digitales en condiciones precarias, lo cual demanda creatividad, resiliencia y una revisión crítica de los recursos disponibles".

La innovación didáctica en la enseñanza del inglés no debe entenderse como una simple incorporación de tecnología, sino como un cambio estructural en la forma de concebir, planificar y vivenciar el aprendizaje. Este cambio requiere políticas públicas integradas, inversión sostenida y, sobre todo, una visión pedagógica que articule las TIC con los contextos, lenguajes y necesidades reales de los estudiantes.

2.2 Plataformas digitales y su impacto en la motivación estudiantil

La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, particularmente el inglés, ha sido uno de los factores más desafiantes para docentes en contextos escolares tradicionales. La incorporación de plataformas digitales ha generado nuevas dinámicas en las aulas, cambiando significativamente la manera en que los estudiantes interactúan con el contenido, el docente y sus compañeros. Esta transformación ha revitalizado el interés de los estudiantes por aprender inglés, especialmente cuando las tecnologías se utilizan con enfoques metodológicos activos y significativos.

Estudios recientes muestran que plataformas como *Duolingo, Quizizz, Kahoot, Wordwall, ClassDojo, Edmodo* y *Google Classroom* no solo dinamizan las clases, sino que también fomentan la participación, la retroalimentación inmediata y el aprendizaje autónomo. Según Jaramillo y Beltrán (2023), el uso de Kahoot y Quizizz en instituciones de secundaria del sur de Ecuador incrementó la asistencia a clases en un 18% y mejoró la retención de vocabulario en un 24% en estudiantes de nivel A2. Estas plataformas permiten evaluar sin presión, lo cual reduce la ansiedad lingüística y mejora la autoestima académica.

Gráfico 5 Ecosistema de plataformas digitales más utilizadas en la enseñanza del inglés en Ecuador

Fuente: Autor

El diseño interactivo, los elementos de gamificación y la posibilidad de recibir recompensas simbólicas (insignias, puntajes, avatares) generan una respuesta emocional positiva que estimula la permanencia del estudiante en actividades de práctica del idioma. Este efecto es

especialmente visible en poblaciones adolescentes, quienes se muestran más comprometidos con tareas que se asemejan a dinámicas de juego o redes sociales, según lo reportado por Vásquez y León (2022).

Plataformas como *Edmodo* y *Google Classroom* permiten una interacción asincrónica con los contenidos, lo que favorece el aprendizaje al ritmo propio del estudiante y extiende la experiencia de aula más allá del horario escolar. En este entorno, los estudiantes pueden revisar materiales, participar en foros, resolver dudas y entregar tareas en un formato flexible, lo que disminuye la frustración y mejora el compromiso con el proceso educativo (Mora & Ortega, 2021).

El impacto de estas herramientas no es automático. Su eficacia depende en gran medida del enfoque pedagógico con el que se utilicen. Cuando las plataformas digitales se limitan a reproducir prácticas tradicionales —como ejercicios de opción múltiple sin retroalimentación significativa o clases sin interacción— los niveles de motivación se mantienen bajos. Por el contrario, cuando se integran actividades lúdicas, colaborativas y comunicativas, los estudiantes reportan mayor satisfacción e interés por aprender el idioma (Cedeño, 2023).

Otro aspecto clave es la personalización del aprendizaje. Algunas plataformas permiten adaptar los contenidos a los niveles, ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo cual incrementa la percepción de autoeficacia y pertinencia. Además, la posibilidad de registrar avances y logros individuales fortalece el sentido de progreso, lo cual es un factor motivacional crucial, según la teoría de la autodeterminación (Ryan & Deci, 2017).

Las plataformas digitales bien aplicadas no solo son un medio técnico para la enseñanza del inglés, sino que se constituyen en un entorno emocional y motivacional que potencia el aprendizaje. Su uso debe estar acompañado de una planificación didáctica creativa, formación docente y criterios claros de evaluación que vayan más allá del entretenimiento y conecten con los objetivos comunicativos y críticos del aprendizaje de lenguas.

2.3 Competencias docentes y resignificación pedagógica del uso tecnológico

La eficacia de las herramientas tecnológicas en el aula no depende únicamente de su disponibilidad, sino fundamentalmente de la capacidad del profesorado para integrarlas de forma reflexiva, crítica y creativa. Esta integración no puede basarse en un enfoque instrumental, en el que la tecnología es vista como un accesorio o una simple mejora del

pizarrón, sino que debe enmarcarse dentro de un proceso de resignificación pedagógica que transforme las prácticas de enseñanza y aprendizaje del inglés.

El desarrollo de competencias digitales docentes es clave en este proceso. Según el Marco de Referencia de la UNESCO (2021), estas competencias comprenden no solo el dominio técnico de herramientas digitales, sino también la capacidad para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras, evaluar con criterios digitales, adaptarse a contextos híbridos y actuar de forma ética y crítica en entornos digitales. En el contexto ecuatoriano, muchos docentes aún se encuentran en niveles básicos de esta escala, especialmente en instituciones fiscales y zonas rurales (García & Ayala, 2023).

La enseñanza del inglés, al ser una disciplina comunicativa, encuentra en las TIC una oportunidad invaluable para ampliar las posibilidades expresivas del alumnado. No obstante, esto solo ocurre si el docente rompe con el paradigma tradicional y comprende que su rol ya no es el de transmisor exclusivo del conocimiento, sino el de mediador, curador y facilitador de experiencias activas. Como señala Reyes (2022), el cambio más importante no es tecnológico, sino pedagógico: implica repensar los objetivos de la enseñanza, el tipo de actividades propuestas, las formas de evaluación y la relación con los estudiantes.

En esta línea, se han identificado diversos perfiles docentes frente a la integración TIC: el resistente (rechaza o evita el uso), el funcional (utiliza TIC como complemento tradicional), el explorador (experimenta de forma asistemática), y el transformador (integra tecnología desde una visión pedagógica crítica) (Paredes & Bravo, 2021). Esta tipología permite reconocer que la brecha no es solo técnica, sino también ideológica y cultural.

La formación docente continua es esencial para avanzar hacia perfiles transformadores. Sin embargo, en muchos casos los programas de capacitación son genéricos, de corta duración o desvinculados de las realidades escolares. La resignificación pedagógica exige procesos más profundos, donde los docentes puedan reflexionar, compartir experiencias, construir recursos propios y co-diseñar estrategias con sus pares. En este sentido, las comunidades de práctica profesional y los espacios de mentoría entre docentes de inglés resultan más efectivos que los cursos verticales o puramente técnicos.

Gráfico 6 Escalera de evolución del rol docente frente a las TIC en la enseñanza del inglés

Fuente: Autor

La resignificación implica también cuestionar las finalidades del uso tecnológico. No se trata de "tecnologizar" la enseñanza del inglés para hacerlo más moderno, sino de humanizar el aprendizaje, potenciar la autonomía, el pensamiento crítico y la comunicación intercultural. En este sentido, las TIC deben estar al servicio de una pedagogía transformadora, situada y comprometida con la mejora de los aprendizajes y la equidad educativa.

2.4 Evaluación multimodal y nuevas formas de retroalimentación lingüística

La incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza del inglés ha transformado no solo las metodologías de instrucción, sino también las formas de evaluación. Las prácticas evaluativas tradicionales, centradas en pruebas escritas, dictados o exámenes de opción múltiple, están siendo gradualmente sustituidas o complementadas por modelos multimodales, que consideran múltiples formatos, lenguajes y medios de expresión en función de las competencias lingüísticas que se desean desarrollar.

La evaluación multimodal permite a los estudiantes demostrar sus aprendizajes a través de producciones diversas, tales como podcasts, grabaciones en video, presentaciones multimedia, portafolios digitales, infografías interactivas o entornos de simulación. Estos

formatos no solo estimulan habilidades comunicativas integrales, sino que ofrecen una aproximación más auténtica al uso real del idioma, conectando con contextos cotidianos, colaborativos y mediados tecnológicamente (Silva & Peralta, 2022).

Esta forma de evaluación promueve una mayor motivación y autonomía, al permitir que el estudiante participe en el diseño de sus productos evaluativos y elija entre distintos formatos según sus fortalezas. En el marco del enfoque por competencias, la evaluación multimodal se alinea con el principio de que el aprendizaje debe ser significativo, situado y reflexivo (Tobón, 2021).

Una dimensión clave de esta evolución evaluativa es la retroalimentación. En contextos digitales, esta puede adoptar múltiples formas: comentarios escritos personalizados en plataformas como Google Docs, retroalimentación grabada en video o audio, rúbricas interactivas, herramientas de autocorrección (como Grammarly), o incluso el uso de inteligencia artificial para análisis automático del habla o la escritura (Castro & Molina, 2023). Estas modalidades no solo hacen más accesible y permanente la devolución docente, sino que permiten una revisión autónoma y reiterativa por parte del estudiante.

La retroalimentación se ha vuelto más formativa que sumativa, priorizando el proceso de aprendizaje más que el resultado final. Este giro implica que los errores son vistos como oportunidades de mejora, y que el acompañamiento continuo se vuelve parte esencial de la práctica pedagógica. Según López (2022), cuando los estudiantes reciben retroalimentación multimodal —visual, oral y escrita— desarrollan una mayor conciencia metalingüística y habilidades de autoevaluación.

La implementación de este tipo de evaluación requiere no solo acceso a tecnologías, sino también un cambio en la mentalidad docente. Evaluar de forma multimodal implica asumir criterios más complejos, diversificar instrumentos, diseñar rúbricas claras y asumir una postura más flexible y dialogante frente al aprendizaje. Por ello, la formación evaluativa del profesorado debe acompañar el proceso, integrando tanto herramientas técnicas como principios pedagógicos éticos y contextuales.

Cuadro 1 Comparativa entre evaluación tradicional y evaluación multimodal en clases de inglés

Dimensión	**Evaluación Tradicional**	**Evaluación Multimodal**
Formato	Pruebas escritas, dictados	Videos, audios, infografías, presentaciones
Canal de expresión	Texto escrito	Múltiples lenguajes: visual, oral, digital
Rol del estudiante	Receptor de consignas	Co-creador de productos lingüísticos
Temporalidad	Puntual (examen)	Proceso continuo con entregas parciales
Retroalimentación	Correctiva y final	Formativa, personalizada y continua
Inclusión y diversidad	Baja (formato único)	Alta (adaptada a estilos y contextos variados)

FUENTE: Autor

Las nuevas formas de evaluación en la enseñanza del inglés no solo permiten valorar mejor las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino que también contribuyen a una pedagogía más inclusiva, creativa y orientada al desarrollo integral del sujeto.

CAPÍTULO III

El fortalecimiento de las lenguas ancestrales a través de tecnologías en contextos interculturales bilingües

Fuente: Internet

3.1 Recuperación lingüística en tiempos de crisis cultural

El Ecuador es un país plurinacional y plurilingüe, donde coexisten al menos 13 nacionalidades indígenas que conservan sus propias lenguas ancestrales, muchas de ellas en riesgo de desaparición. Esta situación no es nueva, pero se ha intensificado en las últimas décadas por efectos de la globalización, la hegemonía del castellano, la migración, la escolarización monolingüe y los procesos de urbanización (Krainer, 2011; MOSEIB, 2013). En este contexto, la crisis cultural se ha traducido en un progresivo debilitamiento de los sistemas de conocimiento oral, la transmisión intergeneracional de la lengua y el sentido de pertenencia lingüística en los más jóvenes.

La lengua ancestral no es solo un medio de comunicación, sino un vehículo de identidad, cosmovisión y resistencia. Tal como señala el informe del Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe (2023), la pérdida del idioma implica también la erosión de saberes comunitarios como el calendario agrícola, los rituales espirituales, las formas de organización social y los cantos ceremoniales. La lengua es, por tanto, un territorio simbólico que debe ser defendido y revitalizado con urgencia.

Diversos organismos internacionales han advertido sobre la urgencia de frenar esta tendencia. La UNESCO (2022) declaró el Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas (2022–2032) con el fin de generar políticas públicas, recursos educativos y procesos comunitarios orientados a la preservación de los idiomas originarios. En este marco, Ecuador ha adoptado lineamientos como el *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe* (MOSEIB), que reconoce a la lengua como eje transversal del currículo y promueve una enseñanza basada en el contexto cultural propio de cada pueblo.

No obstante, las brechas estructurales continúan siendo profundas. Como recoge el informe de FLACSO (Krainer, 2011), los procesos de revitalización lingüística se ven obstaculizados por la falta de docentes formados en la lengua materna, la escasa producción de materiales didácticos interculturales y la limitada inversión estatal sostenida. Muchos niños y niñas kichwas, shuar o awá inician la educación en su lengua natal, pero rápidamente son insertados en un sistema que privilegia el castellano como lengua de prestigio y ascenso social.

Frente a esta realidad, las comunidades indígenas han comenzado a generar sus propias estrategias de resistencia cultural, muchas de las cuales han encontrado en la tecnología un aliado inesperado. Radios comunitarias bilingües, grabaciones de relatos ancestrales, diccionarios digitales colaborativos, blogs educativos y plataformas de aprendizaje móvil son algunos de los dispositivos emergentes que permiten articular el pasado oral con el presente digital.

Estas iniciativas, sin embargo, requieren de un ecosistema que articule a los sabios comunitarios, los jóvenes nativos digitales, las instituciones educativas y los aliados tecnológicos. El proceso de recuperación lingüística no puede ser impuesto ni replicado mecánicamente, sino co-creado desde los territorios, con respeto a la diversidad cultural y a los ritmos de aprendizaje propios de cada pueblo. Como advierte el documento “La Tecnología y la Lengua Ancestral Kichwa” (Zambrano & Cuji, 2020), la revitalización debe combinar la innovación con la memoria, y el lenguaje oral con los nuevos formatos digitales de registro y enseñanza.

Cuadro 2 Niveles de vitalidad lingüística en Ecuador por región cultural

Región / Nacionalidades	Lenguas principales	Estado de vitalidad	Observaciones clave
Sierra central (Kichwa)	Kichwa	En riesgo	Alta dispersión, pérdida intergeneracional visible
Amazonía (Shuar, Achuar, etc.)	Shuar, Achuar, Kichwa	Robusta / En riesgo	Algunas conservan uso comunitario sólido
Costa norte (Awá, Épera)	Awá, Épera, Tsáchila	Severamente amenazada	Lenguas minoritarias con escasos hablantes activos
Sierra norte (Otavalo)	Kichwa (Otavalo)	Robusta	Preservación gracias al comercio y turismo cultural
Costa sur (Montubio, afro)	Castellano, criollo afro	No indígenas	Contexto cultural híbrido, sin lengua ancestral propia
Oriente andino (Sapara, Shiwiar)	Sapara, Shiwiar	Casi extinta	Urgencia de registro, algunos hablantes únicos

Fuente: Autor

Este apartado propone, por tanto, repensar la recuperación lingüística como un proceso colectivo, situado y tecnológicamente mediado. En tiempos de crisis cultural, la defensa de las lenguas ancestrales no es solo una cuestión educativa, sino también una afirmación política, epistémica y espiritual.

3.2 Tecnologías digitales al servicio del plurilingüismo

En el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB), la tecnología ha emergido como un recurso estratégico para preservar, revitalizar y enseñar las lenguas ancestrales. Si bien durante décadas se pensó que la digitalización cultural podría contribuir a la homogenización lingüística, hoy se reconoce su potencial para articular el saber ancestral con las nuevas formas de comunicación y aprendizaje (Zambrano & Cuji, 2020). En efecto, las tecnologías digitales, cuando son apropiadas críticamente, pueden servir como puentes entre generaciones, territorios y visiones del mundo.

Una de las experiencias más significativas en este campo ha sido la producción de materiales educativos multimedia en lenguas indígenas. El Ministerio de Educación del Ecuador, en alianza con comunidades y universidades, ha desarrollado diccionarios digitales, aplicaciones móviles, plataformas de autoaprendizaje y cápsulas radiales con contenidos en kichwa, shuar, awá y otras lenguas. Estas herramientas no solo documentan el idioma, sino que lo presentan en formatos accesibles, lúdicos y contextualizados, conectando especialmente con la población estudiantil joven (Ministerio de Educación, 2022).

Particularmente destacables son las experiencias desarrolladas en el marco del MOSEIB y los programas de fortalecimiento institucional como el Proyecto RESOFRO (2025), los cuales promueven el diseño de plataformas digitales propias, gestionadas por las nacionalidades. Estas iniciativas incluyen videos explicativos, narraciones orales animadas, podcasts producidos por niños en su lengua nativa, y la digitalización de cuentos tradicionales. El valor pedagógico no radica solo en el uso de la lengua, sino en la activación de su dimensión cultural, simbólica y comunitaria.

Herramientas como Wordwall, Padlet, Genially y Canva están siendo adaptadas para crear ejercicios interactivos, juegos lingüísticos, infografías y actividades colaborativas en idiomas ancestrales. Esto permite fortalecer no solo la dimensión receptiva y expresiva del lenguaje, sino también las habilidades digitales de los estudiantes y docentes. Como se recoge en el

documento “Fortalecimiento de la EIB” (2023), estas prácticas desarrollan lo que algunos autores denominan multialfabetización crítica: la capacidad de leer, interpretar y crear mensajes en múltiples lenguas, medios y contextos.

Otro aspecto relevante es el uso de redes sociales comunitarias como espacios de revitalización lingüística. Grupos de Facebook, canales de YouTube, cuentas de TikTok o emisoras virtuales son hoy espacios de circulación de narraciones orales, canciones tradicionales, noticias locales en lengua propia y contenidos educativos breves. Estos entornos permiten que las lenguas indígenas no solo sobrevivan, sino que circulen, se actualicen y dialoguen con nuevos lenguajes.

No obstante, para que estas herramientas cumplan su función transformadora, es fundamental que estén al servicio del plurilingüismo y no de una mera traducción mecánica del castellano. El riesgo de replicar estructuras monolingües o adaptar tecnologías sin pertinencia cultural puede terminar invisibilizando los modos de pensar, enseñar y aprender propios de cada nacionalidad. Como señala Krainer (2011), la tecnología debe adaptarse al pueblo, no el pueblo a la tecnología.

Cuadro 3 Tipología de recursos digitales utilizados para la enseñanza de lenguas ancestrales

Tipo de herramienta	**Ejemplos prácticos**	**Función pedagógica**
Aplicaciones móviles	Kichwa App, Shuar Dictionary	Autonomía en el aprendizaje, consulta
Plataformas interactivas	Wordwall, Padlet, Genially	Actividades gamificadas, co-creación
Podcasts y radio virtual	Emisoras comunitarias, relatos en Spotify	Fortalecimiento oral, memoria colectiva
Redes sociales educativas	Facebook bilingüe, TikTok educativo	Difusión juvenil, apropiación identitaria

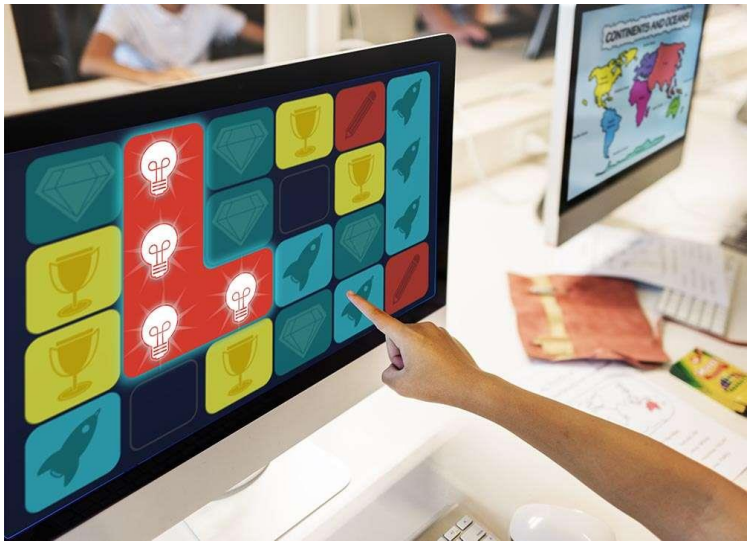
Bancos de recursos didácticos	MOSEIB digital, adaptado a culturas	Canva Producción de materiales visuales propios

Fuente: Autor

Por ello, el diseño de estos recursos debe partir de un trabajo conjunto entre educadores comunitarios, sabios ancestrales, estudiantes, técnicos digitales y lingüistas. Solo así se garantiza que el aprendizaje de una lengua ancestral sea también un acto de reconocimiento identitario, de dignidad epistémica y de continuidad cultural. En este sentido, las TIC no deben verse como sustitutos de la oralidad, sino como sus aliadas contemporáneas.

CAPÍTULO IV

La gamificación como estrategia para potenciar el aprendizaje lingüístico en entornos digitales



Fuente: Internet

4.1 El potencial pedagógico de la gamificación en la enseñanza de lenguas

La gamificación ha emergido como una estrategia didáctica innovadora que incorpora elementos del diseño de juegos en entornos no lúdicos, con el propósito de potenciar la motivación, el compromiso y el aprendizaje significativo. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, esta propuesta adquiere una relevancia especial, ya que permite transformar la experiencia educativa en un proceso dinámico, interactivo y emocionalmente significativo para los estudiantes (Zambrano & Solano, 2022).

A diferencia del uso del juego en su forma tradicional, la gamificación se fundamenta en la aplicación deliberada de mecánicas y dinámicas propias del diseño de videojuegos —como la acumulación de puntos, niveles, recompensas, rankings o desafíos— para generar una narrativa educativa con objetivos lingüísticos claros. Esta estructura favorece la permanencia atencional, el esfuerzo voluntario, la repetición sin fatiga y la autorregulación, condiciones clave para la adquisición progresiva de una lengua (Acevedo & Pérez, 2023).

Desde una perspectiva pedagógica, la gamificación se vincula estrechamente con las teorías del aprendizaje significativo (Ausubel), del aprendizaje por descubrimiento (Bruner) y la teoría

del flujo (Csikszentmihalyi), al promover entornos de alto desafío y alta retroalimentación, donde el estudiante se convierte en protagonista de su proceso de aprendizaje. En contextos escolares de educación básica, esta metodología ha demostrado aumentar la retención de vocabulario, mejorar la comprensión lectora y potenciar la expresión oral en lenguas extranjeras, particularmente en inglés (Rodríguez et al., 2022).

La gamificación propicia la inclusión de estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, al incorporar estímulos visuales, auditivos, cinestésicos y colaborativos. En un país diverso como Ecuador, esta estrategia permite atender realidades educativas heterogéneas, fomentar la participación activa y derribar barreras tradicionales en el aula de lengua, como la inhibición o el temor al error. Según el estudio de la Universidad Politécnica Salesiana (2022), docentes que aplicaron actividades gamificadas observaron una mejora notoria en la actitud de estudiantes frente al inglés como lengua extranjera, especialmente en entornos virtuales.

El uso de plataformas como Kahoot, Quizizz, Wordwall, Genially, Duolingo y Classcraft ha abierto nuevas posibilidades de interacción didáctica, combinando la enseñanza formal con la lógica participativa de los entornos digitales. Estas herramientas permiten crear narrativas inmersivas, establecer sistemas de logros, construir avatares, desbloquear niveles y recibir recompensas, elementos que generan un sentido de pertenencia y propósito.

Es crucial destacar que el potencial pedagógico de la gamificación no radica únicamente en el uso de tecnología o en la incorporación de juegos, sino en el diseño intencionado de experiencias de aprendizaje con sentido educativo. El docente debe convertirse en un diseñador de desafíos lingüísticos, un narrador estratégico y un facilitador reflexivo que oriente la experiencia hacia el desarrollo de competencias comunicativas, cognitivas y socioemocionales.

Cuadro 4 Elementos clave de la gamificación educativa en la enseñanza de lenguas

Componente	Descripción pedagógica
Misión o narrativa	Historia que contextualiza la actividad lingüística.
Desafíos escalonados	Tareas progresivas con niveles de dificultad crecientes.
Retroalimentación	Inmediata, positiva y continua para reforzar logros.
Recompensas	Puntos, medallas, insignias virtuales que reconocen el esfuerzo.
Interacción social	Trabajo en equipo, competencias sanas y colaboración gamificada.
Autonomía	Elección de caminos, roles o misiones por parte del estudiante.

Fuente: Autor

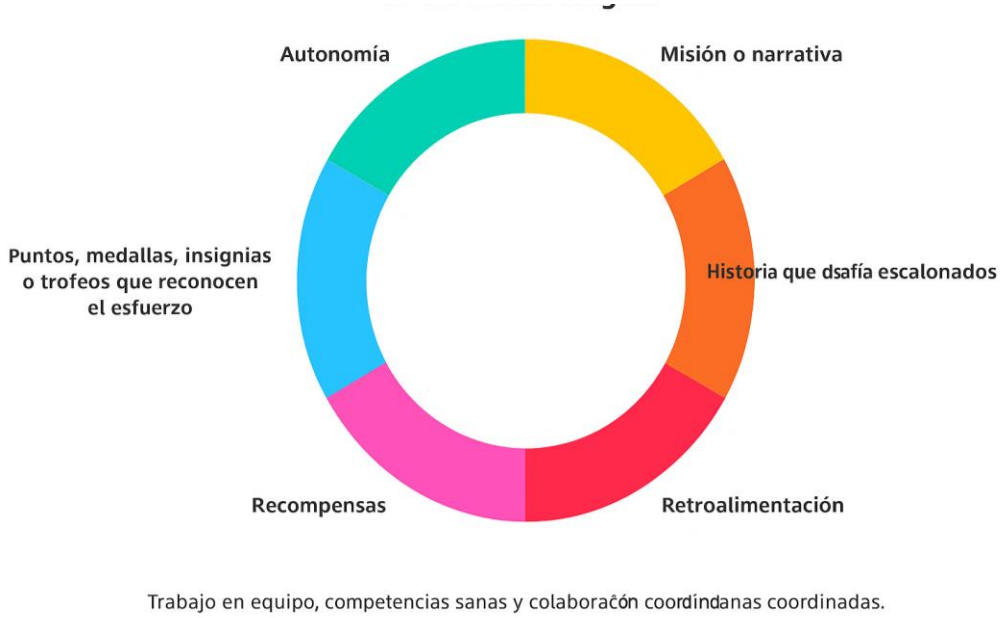
La gamificación representa una vía transformadora para enseñar lenguas en el siglo XXI, siempre que esté sustentada en principios pedagógicos sólidos, contextualizada a las realidades del aula y articulada con los objetivos curriculares. Lejos de ser una moda pasajera, constituye una herramienta poderosa para renovar las prácticas docentes y situar al estudiante en el centro de su proceso formativo.

4.2 Elementos estructurales del diseño gamificado en el aula de lengua

Diseñar una experiencia gamificada para la enseñanza de lenguas no implica simplemente añadir juegos a una clase, sino construir un sistema pedagógico con coherencia interna, donde cada componente esté alineado con los objetivos de aprendizaje, las necesidades del contexto

y las particularidades del grupo estudiantil. Para lograr esto, es imprescindible comprender los elementos estructurales que dan forma al diseño gamificado, los cuales han sido ampliamente descritos por autores como Deterding et al. (2011), Acevedo & Pérez (2023) y Zambrano & Solano (2022).

Gráfico 7 Elementos clave de la gamificación educativa en la enseñanza de lenguas



FUENTE: Autor

a) Misión o narrativa pedagógica

Todo sistema gamificado inicia con una historia, una "misión" que da sentido al recorrido educativo. Esta narrativa no solo genera empatía, sino que contextualiza las actividades lingüísticas dentro de un universo simbólico que potencia la inmersión. Por ejemplo, en una unidad de inglés, la clase puede transformarse en una agencia de detectives lingüísticos que deben descifrar códigos en otro idioma para avanzar. Según Rodríguez & Becerra (2021), el uso de misiones con contenido emocional estimula significativamente la permanencia del estudiante.

b) Desafíos escalonados y niveles

La progresión es fundamental para que la gamificación tenga un efecto sostenido. Esta progresión se organiza en niveles o etapas, con desafíos de complejidad creciente que refuerzan lo aprendido y estimulan el esfuerzo. En el caso de la enseñanza del inglés, esto

puede estructurarse en retos de listening, luego de grammar, y finalmente de production (oral o escrita), con recompensas simbólicas por cada logro.

c) Retroalimentación constante

Un componente esencial en todo sistema gamificado es la retroalimentación inmediata. Esta permite que el estudiante sepa en todo momento en qué punto está, qué hizo bien y qué puede mejorar. Herramientas como Quizizz o Wordwall generan automáticamente feedback visual y sonoro, lo que fortalece el sentido de avance. Acevedo & Pérez (2023) resaltan que los estudiantes valoran más el proceso cuando reciben comentarios constantes, no solo calificaciones al final.

d) Sistema de recompensas y logros

Uno de los pilares motivacionales más potentes en la gamificación es el sistema de recompensas. Estas pueden adoptar formas diversas: puntos, insignias, desbloqueo de niveles, acceso a misiones ocultas o incluso roles dentro del equipo. Es fundamental que estas recompensas estén relacionadas con la participación, el esfuerzo y la creatividad, no solo con el rendimiento. Esto evita la reproducción de esquemas de competencia nociva y promueve una motivación más intrínseca.

e) Interacción social y cooperación

El diseño gamificado debe incluir momentos de cooperación, trabajo colaborativo y competencia sana. Las plataformas permiten crear equipos, alianzas o rankings compartidos. En un aula de lengua, esto puede traducirse en actividades de role play gamificadas, donde cada grupo asume un personaje en una situación comunicativa. Según el estudio de la UPS (2022), las interacciones cooperativas en gamificación mejoraron significativamente la fluidez oral en inglés.

f) Autonomía y toma de decisiones

Un diseño gamificado potente otorga al estudiante la capacidad de decidir. Puede elegir su avatar, la ruta de misiones, el orden de actividades o la dificultad deseada. Este principio fomenta la autorregulación, la metacognición y el sentido de agencia, habilidades clave en el aprendizaje de lenguas.

4.3 Evidencias empíricas sobre el impacto de la gamificación en contextos escolares ecuatorianos

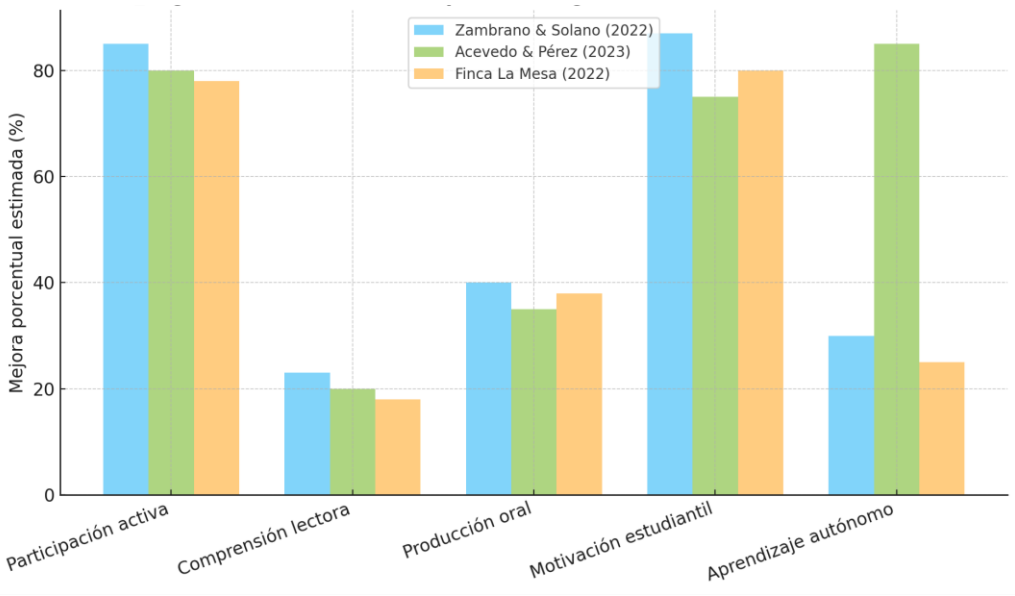
La implementación de estrategias gamificadas en la enseñanza de lenguas ha pasado, en los últimos años, del plano teórico a experiencias concretas y evaluables en instituciones educativas ecuatorianas. Diversas investigaciones realizadas en contextos rurales y urbanos han mostrado que la gamificación no solo es viable, sino pedagógicamente efectiva para mejorar la motivación, el rendimiento académico y las competencias lingüísticas, particularmente en inglés como lengua extranjera.

Uno de los estudios más consistentes fue desarrollado por Zambrano y Solano (2022), quienes aplicaron una secuencia didáctica gamificada con estudiantes de octavo año de Educación General Básica. A través de actividades interactivas con Wordwall, Kahoot y retos lingüísticos por niveles, observaron una mejora del 23% en los puntajes promedio de los estudiantes en comprensión lectora en inglés. Además, el 87% de los participantes manifestó que se sintió "más motivado" a participar en clases y "menos nervioso" al momento de hablar en público en el nuevo idioma.

De igual forma, el estudio de Acevedo y Pérez (2023) evidencia que la gamificación tiene un impacto significativo en el aprendizaje autónomo. En su intervención con estudiantes de bachillerato, encontraron que la personalización del aprendizaje (elección de rutas, niveles y roles) no solo incrementó el compromiso con las tareas, sino que fomentó la autorregulación. Los estudiantes se mostraron más responsables con sus avances, y utilizaron herramientas digitales incluso fuera del horario escolar.

En otro estudio realizado en la Unidad Educativa Finca La Mesa (La Gamificación como Estrategia…, 2022), se aplicó una estrategia gamificada durante seis semanas con estudiantes de primaria, empleando Genially, juegos lingüísticos digitales y recompensas simbólicas. Los resultados muestran una mejora sostenida en las habilidades de escritura y producción oral, así como una reducción en las tasas de inasistencia y distracción en clase.

Gráfico 8 Resultados del impacto de la gamificación en indicadores clave



FUENTE: Autor

Estos hallazgos coinciden con las conclusiones de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS-CT012020), que en su diagnóstico de innovación educativa señala que la gamificación promueve entornos positivos de aprendizaje, genera participación activa y fortalece los lazos entre docentes y estudiantes. El estudio subraya, sin embargo, que el éxito depende de una planificación intencionada y una formación docente sólida, ya que el mal uso de herramientas lúdicas puede reducirse a simple entretenimiento sin efecto formativo.

Más allá de los datos cuantitativos, los testimonios recogidos en los estudios destacan la dimensión afectiva de la gamificación. Los estudiantes no solo “aprendieron más”, sino que “disfrutaron más” del proceso, lo cual es clave en la enseñanza de lenguas, donde el componente emocional es determinante. La experiencia lúdica rompe con el miedo al error, fortalece la confianza y crea un entorno más seguro para explorar nuevas formas de expresión.

Cuadro 5 Beneficios observados de la gamificación en estudios ecuatorianos recientes

Fuente / Autoría	Nivel educativo	Beneficios clave identificados
Zambrano & Solano (2022)	Básica	Mejora en comprensión lectora y motivación oral
Acevedo & Pérez (2023)	Bachillerato	Aumento del aprendizaje autónomo y uso extraescolar
Finca La Mesa (2022)	Primaria	Mejora en escritura, asistencia y concentración
UPS (2022)	Múltiples niveles	Mayor participación, vínculo docente-estudiante

Fuente: Autor

Estas evidencias demuestran que la gamificación no es un recurso accesorio, sino una estrategia pedagógica con alto potencial transformador, siempre que se adapte al contexto, se fundamente en objetivos claros y se combine con un acompañamiento reflexivo.

- Movimientos ritmos, estilos y capacidades de los estudiantes, evitando los sistemas de recompensa excluyentes.

- **Contextualizar las narrativas**: utilizando personajes, escenarios y situaciones cercanas a la vida de los estudiantes, incluyendo referencias a la cultura local, las lenguas originarias o temas de ciudadanía.

- **Equilibrar lo individual y lo colectivo**: promoviendo la cooperación, el trabajo en equipo y la reflexión conjunta sobre el aprendizaje.

- **Formar al docente como diseñador y mediador**: capacitándolo no solo en el uso de herramientas, sino en el pensamiento pedagógico gamificado, la evaluación formativa y la inclusión digital.

CAPÍTULO 5

El aprendizaje personalizado en aulas lingüísticas mediante el uso de tecnologías inclusivas

Fuente: Autor

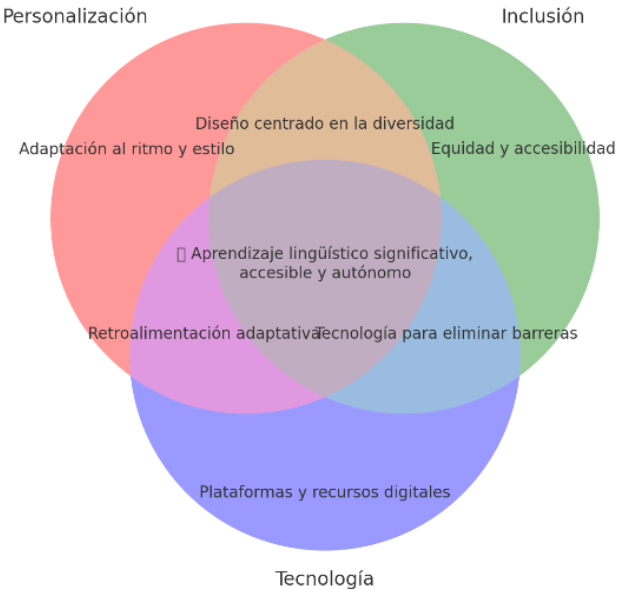
5.1 Repensar la personalización del aprendizaje desde una mirada inclusiva y tecnológica

La personalización del aprendizaje ha cobrado relevancia como uno de los paradigmas más prometedores en la transformación educativa del siglo XXI, especialmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. Este enfoque propone ajustar los contenidos, ritmos, estilos y trayectorias de aprendizaje según las necesidades y potencialidades de cada estudiante, superando el modelo homogéneo tradicional (Terán Pazmiño et al., 2024). En este marco, las tecnologías emergentes, en particular la inteligencia artificial y los entornos virtuales adaptativos, se presentan como herramientas clave para hacer viable esta personalización de manera eficaz y escalable.

No se trata simplemente de introducir software o plataformas en el aula. Una mirada crítica exige reconocer que la personalización sin inclusión puede derivar en nuevas formas de segmentación, elitismo pedagógico o exclusión tecnológica. Por ello, es necesario articular este paradigma con los principios de la educación inclusiva, entendida como aquella que garantiza el acceso, la participación y el logro de todos los estudiantes, especialmente aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo, discapacidad, condiciones de vulnerabilidad o pertenencia a grupos históricamente excluidos (Neira-Pesántez et al., 2025).

Desde esta perspectiva, se plantea una triple convergencia entre personalización, inclusión y tecnología. Como destacan Reyes Parra et al. (2024), el verdadero potencial de las tecnologías no radica en su sofisticación técnica, sino en su capacidad de adaptarse a la diversidad del estudiantado, ofrecer múltiples formas de representación y expresión, y favorecer la autonomía mediante retroalimentación oportuna y flexible. Este enfoque se enmarca a su vez en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve la construcción de entornos accesibles, estimulantes y culturalmente relevantes para todos (Serrano & Moreno-García, 2024).

Gráfico 9 Aprendizaje lingüístico significativo, accesible y autónomo



FUENTE: Autor

La educación lingüística personalizada e inclusiva mediante tecnología no solo debe responder a las diferencias individuales, sino también transformarlas en oportunidades para la construcción colectiva del conocimiento. Esta propuesta desafía las jerarquías tradicionales del aula, al empoderar a cada estudiante como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje, capaz de elegir herramientas, rutas, tiempos y estrategias en diálogo con su docente y su comunidad.

5.2 Plataformas digitales inclusivas y estrategias de personalización en la enseñanza de lenguas

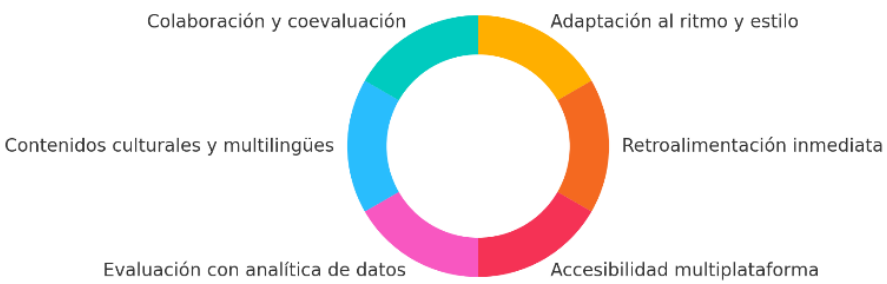
El avance de las tecnologías digitales ha dado lugar a una diversidad creciente de plataformas y entornos virtuales diseñados para adaptarse a las necesidades del alumnado. En el campo de la enseñanza lingüística, estas herramientas no solo permiten una entrega más dinámica y atractiva de los contenidos, sino que además facilitan la personalización del proceso educativo con criterios de equidad e inclusión.

Entre las plataformas más utilizadas se encuentran Moodle, Google Classroom, Khan Academy, Edmodo, y aplicaciones móviles como Duolingo, Beelinguapp o Mondly, que integran tecnologías de reconocimiento de voz, retroalimentación automática, gamificación adaptativa y rutas diferenciadas de aprendizaje. Lo innovador de muchas de estas plataformas es su capacidad de recopilar datos en tiempo real para ajustar el contenido según el ritmo de avance, las preferencias cognitivas y las áreas de dificultad de cada estudiante (Terán Pazmiño et al., 2024).

Más allá de las herramientas disponibles, es el diseño pedagógico el que determina el potencial inclusivo de estos entornos. Según Reyes Parra et al. (2024), los entornos virtuales deben planificarse bajo una lógica de flexibilidad curricular, accesibilidad comunicativa y representación múltiple del contenido. Esto implica diversificar los formatos (texto, audio, video, simulación), ofrecer diversas vías de interacción (foros, voz, escritura colaborativa) y permitir que los estudiantes tomen decisiones sobre cómo abordar sus actividades lingüísticas.

En esta línea, Neira-Pesántez et al. (2025) proponen el uso de lo que denominan “estrategias de personalización situada”, que consisten en adaptar no solo el contenido, sino también el contexto cultural, lingüístico y afectivo del estudiante. Por ejemplo, un estudiante que habla kichwa como lengua materna puede beneficiarse de actividades bilingües que integren su idioma con el inglés, no como una concesión, sino como una validación de su identidad y su derecho a aprender en condiciones justas.

Gráfico 10 Tipos de evaluación mediante el uso de tecnologías inclusivas



FUENTE: Autor

Desde el punto de vista docente, estas plataformas requieren una gestión activa y reflexiva. El rol del profesorado se transforma en el de un mediador del aprendizaje, que monitorea procesos, identifica barreras, adapta materiales y proporciona retroalimentación personalizada. Esto exige formación continua, acompañamiento institucional y acceso a herramientas accesibles y contextualizadas (Erazo-Borja et al., 2024).

5.3 Aprendizaje autónomo y autorregulado mediante tecnología accesible

Uno de los pilares del enfoque personalizado es la promoción del aprendizaje autónomo, entendido como la capacidad del estudiante para gestionar su propio proceso formativo, tomar decisiones sobre cómo aprender y responsabilizarse por sus logros. Este componente se articula directamente con el uso de tecnologías inclusivas, que no solo amplían el acceso al conocimiento, sino que también habilitan entornos interactivos y adaptativos que fomentan la autorregulación.

La tecnología educativa contemporánea permite que los estudiantes interactúen con contenidos según sus tiempos, intereses y estilos cognitivos. Plataformas como Duolingo, Google Classroom o Moodle, al incorporar rutas de avance personalizadas, rúbricas automatizadas, recordatorios inteligentes y retroalimentación adaptativa, crean condiciones favorables para que los estudiantes desarrollen habilidades de planificación, monitoreo y evaluación de su propio aprendizaje (Serrano & Moreno-García, 2024).

Por otro lado, la posibilidad de acceder a materiales en diversos formatos —textos, audios, videos, actividades gamificadas, foros colaborativos— permite a los aprendices elegir las estrategias que mejor se ajusten a su perfil. Como plantean Erazo-Borja et al. (2024), la

accesibilidad tecnológica no se limita a la eliminación de barreras físicas o sensoriales, sino que se amplía a una lógica de accesibilidad cognitiva y pedagógica, en la cual cada estudiante puede reconocerse como sujeto activo, creativo y competente en su proceso de formación lingüística.

La autorregulación también se ve favorecida cuando el entorno ofrece seguimiento visual del progreso. Tableros digitales que muestran estadísticas de avance, logros desbloqueados o rutas por completar actúan como "espejos pedagógicos" que motivan y orientan. Esta práctica fortalece no solo la conciencia metacognitiva del estudiante, sino también su motivación intrínseca, al percibir que sus decisiones tienen un efecto real y valorado en su aprendizaje.

Está autonomía debe ser acompañada de estrategias de orientación docente y entornos seguros y éticos. Como advierte Neira-Pesántez et al. (2025), existe el riesgo de que las tecnologías mal diseñadas, o sin un criterio pedagógico claro, profundicen desigualdades o generen frustración en estudiantes con menor familiaridad digital. Por ello, el uso de tecnologías accesibles para fomentar la autonomía debe estar anclado en principios de equidad, seguimiento humanizado y apoyo constante.

Cuadro 6 Relación entre tecnologías accesibles y componentes del aprendizaje autorregulado

Componentes del aprendizaje autorregulado	**Funciones tecnológicas facilitadoras**
Establecimiento de metas	Rutas personalizadas de avance en plataformas LMS
Planificación del tiempo	Calendarios digitales y alertas inteligentes
Monitoreo del progreso	Tableros de aprendizaje y estadísticas de rendimiento
Reflexión y evaluación	Retroalimentación

	inmediata y rúbricas automáticas
Ajuste de estrategias	Acceso a múltiples formatos y caminos de aprendizaje

FUENTE: Autor

5.4 Estrategias inclusivas para la enseñanza lingüística mediada por tecnología

Una enseñanza de lenguas verdaderamente inclusiva no puede depender únicamente de la tecnología; requiere también estrategias pedagógicas intencionadas que garanticen que todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones, estilos o trayectorias, puedan aprender de forma significativa. En este contexto, la tecnología se convierte en una aliada, pero no sustituye la labor docente, sino que la amplifica cuando se emplea desde una mirada crítica y situada.

Entre las estrategias más efectivas se encuentra el uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que propone tres principios clave: múltiples formas de representación del contenido, múltiples formas de expresión y acción por parte del estudiante, y múltiples formas de compromiso o motivación (Reyes Parra et al., 2024). Aplicado al campo lingüístico, esto implica ofrecer, por ejemplo, actividades orales, escritas, visuales y kinestésicas para abordar una misma competencia, permitiendo a cada estudiante elegir el canal más adecuado para sí.

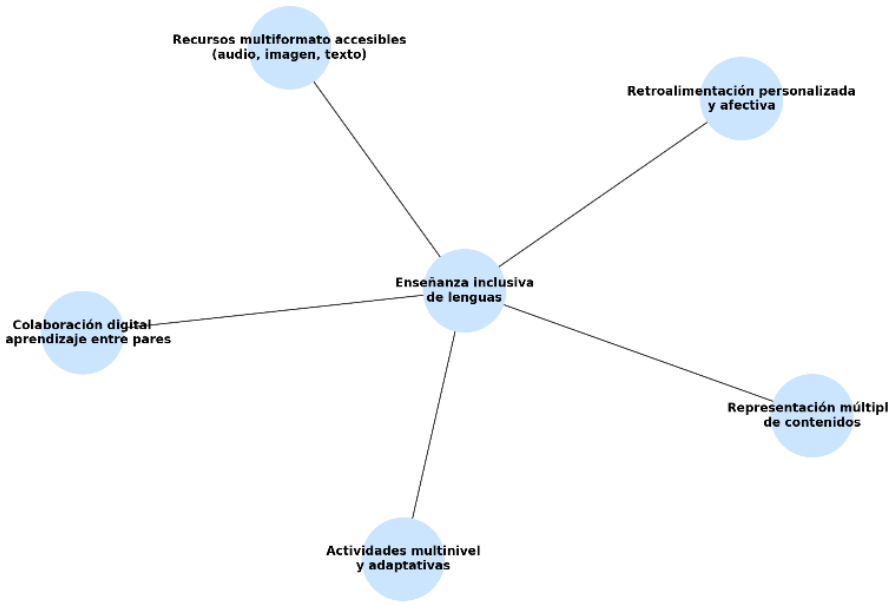
Los entornos colaborativos mediados por tecnología, como foros, wikis o salas de trabajo en plataformas LMS, permiten integrar a estudiantes que tradicionalmente han sido marginados por razones de discapacidad, idioma, contexto rural o experiencias previas. Estos entornos, cuando son bien moderados, facilitan el aprendizaje entre pares y el desarrollo de la competencia comunicativa en escenarios reales, diversos y desafiantes.

Otra estrategia destacada es la adaptación progresiva del nivel de dificultad mediante inteligencia artificial o algoritmos predefinidos, lo cual evita la frustración o la sobrecarga cognitiva. Plataformas como Kahoot!, Socrative o Wordwall permiten diseñar actividades

multinivel que se ajusten a las respuestas del estudiante, promoviendo la sensación de logro y la permanencia en la tarea (Zambrano-Sarzosa & Solano-Toaza, 2025).

Se recomienda el uso de retroalimentación audiovisual y afectiva, es decir, grabaciones personalizadas de voz o video donde el docente explica errores, felicita progresos o propone mejoras. Esta forma de interacción humaniza el aprendizaje digital y construye vínculos afectivos que impactan positivamente en la autoestima y el sentido de pertenencia de los estudiantes (Erazo-Borja et al., 2024).

Gráfico 11 Enseñanza inclusiva de lenguas



FUENTE: Autor

Para que estas estrategias sean sostenibles, deben ir acompañadas de procesos institucionales de evaluación, acompañamiento y sistematización. La inclusión no es un evento puntual, sino una cultura pedagógica que se construye día a día desde el compromiso ético y profesional del cuerpo docente.

5.5 Retos y perspectivas futuras para una educación lingüística personalizada e inclusiva

Si bien el uso de tecnologías inclusivas ha abierto nuevas posibilidades para personalizar la enseñanza de lenguas, también ha revelado desafíos profundos que deben ser enfrentados con una mirada crítica y propositiva. Entre los principales retos se encuentran la brecha digital, la escasa formación docente en herramientas tecnológicas adaptativas, la fragmentación de

políticas educativas y la dificultad para escalar buenas prácticas más allá de proyectos puntuales (Neira-Pesántez et al., 2025).

Uno de los obstáculos más relevantes es la persistente desigualdad en el acceso a conectividad, dispositivos y entornos seguros de aprendizaje en línea. Esta situación afecta particularmente a estudiantes de zonas rurales, pueblos originarios, personas con discapacidad y sectores en situación de vulnerabilidad socioeconómica. En estos contextos, la promesa de la personalización puede volverse una trampa si no se acompaña de políticas estructurales de inclusión digital y justicia educativa (Reyes Parra et al., 2024).

Otro reto importante tiene que ver con la formación docente continua. Muchos educadores aún perciben la tecnología como un complemento técnico y no como una herramienta de transformación pedagógica. Esta visión reduccionista limita el potencial de la personalización y refuerza prácticas transmisivas o excluyentes. Superar esta barrera requiere no solo capacitación técnica, sino también el fortalecimiento de una cultura digital crítica y ética que sitúe al profesorado como diseñador de experiencias de aprendizaje centradas en la diversidad del estudiantado (Serrano & Moreno-García, 2024).

En cuanto a las perspectivas futuras, es fundamental avanzar hacia un modelo de innovación sistémica, en el que la personalización no dependa del entusiasmo individual de un docente, sino de un ecosistema institucional articulado, con plataformas accesibles, normativas inclusivas, liderazgo pedagógico y comunidades profesionales de práctica. De igual forma, la inteligencia artificial educativa, aún en expansión, ofrece oportunidades para generar diagnósticos dinámicos, rutas personalizadas y retroalimentaciones adaptativas que potencien los procesos de aprendizaje sin reemplazar la dimensión humana del vínculo educativo.

Se hace necesario sistematizar y visibilizar experiencias exitosas de personalización inclusiva, especialmente en contextos desafiantes, como escuelas interculturales, centros penitenciarios, zonas de frontera o comunidades con diversidad lingüística. Estas iniciativas pueden convertirse en referentes éticos y metodológicos para un cambio educativo más justo, sostenible y centrado en el estudiante.

CAPÍTULO VI

La inteligencia artificial como recurso emergente en la enseñanza y práctica de lenguas en el aula

Fuente: Autor

6.1 Fundamentos pedagógicos para la incorporación de IA en entornos lingüísticos

La irrupción de la inteligencia artificial (IA) en la educación no es únicamente un fenómeno técnico, sino también un giro epistemológico y pedagógico. En el campo de la enseñanza de lenguas, esta transformación exige no solo familiarización con nuevas herramientas, sino también la construcción de fundamentos didácticos sólidos que orienten su uso crítico, situado y reflexivo. La integración de la IA en los procesos formativos no puede abordarse como una simple digitalización de contenidos, sino como una reconfiguración del rol del docente, del estudiante y del conocimiento lingüístico mismo.

Desde una perspectiva pedagógica, la IA aplicada a la enseñanza de idiomas permite establecer ambientes personalizados, dinámicos y adaptativos, pero para que estos sean efectivos, deben responder a modelos educativos centrados en el estudiante y orientados al desarrollo de competencias comunicativas complejas. En este sentido, autores como Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022) proponen una visión transformadora donde la IA se concibe como mediación pedagógica, no como sustitución. El docente no desaparece, sino que se redefine como diseñador de experiencias y facilitador del pensamiento crítico en entornos mediados.

Para lograr esta transformación, es imprescindible avanzar en tres niveles progresivos de alfabetización pedagógica en IA: (1) Competencia digital básica, entendida como el manejo técnico de plataformas y recursos; (2) Uso estratégico, referido a la selección pertinente de herramientas en función de los objetivos lingüísticos; y (3) Transformación educativa, donde la IA se incorpora para redefinir roles, metodologías y evaluaciones. Esta progresión coincide con lo planteado por León y Viña (2017), quienes afirman que el valor de la tecnología no está en su sofisticación técnica, sino en su capacidad para generar aprendizajes significativos, inclusivos y críticos.

La IA puede fortalecer el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas, al posibilitar interacciones personalizadas en tiempo real, retroalimentaciones inmediatas, simulaciones contextuales, análisis de errores lingüísticos y generación automatizada de ejercicios adaptativos. Sin embargo, como advierte Eaton et al. (2018), estos beneficios solo se concretan si hay una visión curricular clara y principios pedagógicos coherentes que orienten su aplicación.

Gráfico 12 Fundamentos pedagógicos para la incorporación de IA en entornos lingüísticos

Fuente: Autor

En los entornos lingüísticos, la IA también debe ser pensada como una oportunidad para ampliar las fronteras del aula, integrar lenguas originarias o menos difundidas, y fomentar procesos de traducción cultural e interculturalidad, como lo sugiere Salas Flores et al. (2025). La tecnología por sí sola no es garante de calidad educativa ni de innovación, pero cuando se

la articula con una ética pedagógica orientada al bien común, se convierte en un recurso poderoso para democratizar el aprendizaje de lenguas en contextos diversos.

6.2 Aplicaciones prácticas de la IA en el aprendizaje de idiomas

La inteligencia artificial (IA) ha dejado de ser una promesa futurista para convertirse en una herramienta concreta con aplicaciones diversas en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Su impacto se observa tanto en el diseño curricular como en la interacción cotidiana entre docente, estudiante y contenido. En la práctica educativa, la IA se manifiesta a través de sistemas inteligentes que permiten automatizar procesos, adaptar contenidos al ritmo del estudiante y ofrecer retroalimentaciones inmediatas, todo lo cual contribuye a una experiencia de aprendizaje más significativa, autónoma y personalizada.

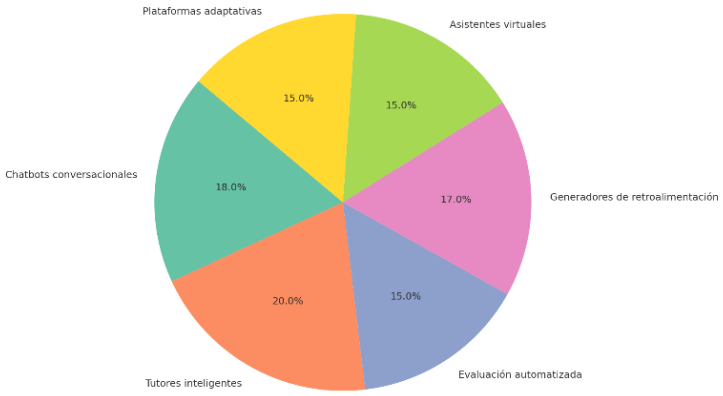
Entre las principales aplicaciones prácticas se destacan los tutores inteligentes, capaces de identificar las necesidades de cada estudiante y ajustar dinámicamente los ejercicios propuestos. Estas plataformas procesan las respuestas del alumno, evalúan patrones de error y proponen rutas de aprendizaje adaptativo. Chatbots conversacionales, por ejemplo, ofrecen simulaciones interactivas para mejorar la competencia oral y escrita en lengua extranjera, permitiendo a los estudiantes practicar estructuras gramaticales, ampliar su vocabulario y desarrollar fluidez comunicativa (Salas Flores et al., 2025).

Otra herramienta destacada son los asistentes virtuales basados en IA, como los sistemas de texto predictivo, los traductores contextuales y los generadores de feedback automatizado. Estos recursos no solo apoyan al estudiante, sino que también ofrecen datos valiosos al docente sobre el progreso del grupo, facilitando la toma de decisiones pedagógicas informadas. En ambientes escolares y universitarios, estas aplicaciones están siendo cada vez más integradas a plataformas LMS (Learning Management Systems), lo que permite su articulación con actividades síncronas y asincrónicas (Ayuso-del Puerto & Gutiérrez-Esteban, 2022).

De forma creciente, también se utilizan sistemas de evaluación asistida por IA, que permiten valorar la producción escrita u oral con base en rúbricas automatizadas y análisis semánticos. Esto reduce la carga operativa del docente y proporciona a los estudiantes retroalimentación inmediata, aunque también plantea el desafío de no reducir la evaluación al aspecto mecánico del lenguaje, dejando de lado los componentes culturales o pragmáticos.

En el contexto ecuatoriano, las experiencias de uso de IA para el aprendizaje del inglés se han multiplicado en instituciones privadas y programas piloto del sistema público. Sin embargo, según reportes de Salas Flores et al. (2025), su implementación aún se concentra en zonas urbanas y requiere mayor acompañamiento docente, desarrollo local de software educativo y adaptación cultural y lingüística de las interfaces, especialmente en territorios con lenguas originarias.

Gráfico 13 Aplicaciones prácticas de la IA en el aprendizaje de idiomas



Fuente: Autor

La IA también ha dado lugar a la creación de entornos inmersivos mediante realidad aumentada y procesamiento de voz, que permiten simular interacciones reales en otros idiomas, potenciando la dimensión sociocultural del aprendizaje. Estas experiencias, aunque aún incipientes en Latinoamérica, están abriendo nuevas posibilidades para la enseñanza de lenguas de forma contextualizada, multisensorial y centrada en el aprendizaje experiencial.

6.3 Retos éticos y pedagógicos en la integración de la IA educativa

A pesar de las múltiples oportunidades que ofrece la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza de lenguas, su implementación no está exenta de desafíos, especialmente en lo referente a las implicaciones éticas y pedagógicas que emergen cuando se introduce tecnología inteligente en el aula. Estos desafíos no solo conciernen a la funcionalidad de las herramientas, sino que se sitúan en el corazón del debate educativo contemporáneo: ¿qué significa enseñar con IA en un contexto humanizante, crítico y diverso?

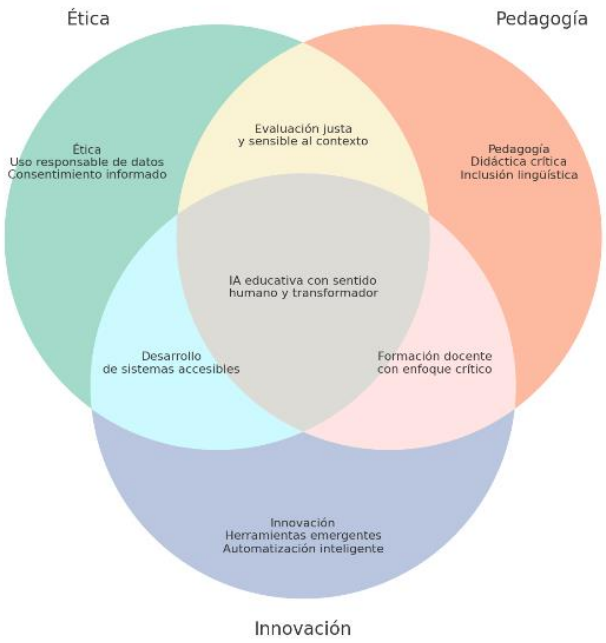
Uno de los principales retos éticos radica en la protección de los datos personales de los estudiantes. Muchas plataformas basadas en IA recopilan grandes volúmenes de información —desde hábitos de navegación hasta patrones lingüísticos y desempeño académico— lo cual plantea riesgos importantes en términos de privacidad, consentimiento informado y uso secundario de la información. Como advierten Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022), es imprescindible desarrollar marcos normativos sólidos que regulen el procesamiento de datos en ambientes escolares, particularmente cuando se trata de poblaciones vulnerables como niños, adolescentes o comunidades indígenas.

Desde una perspectiva pedagógica, el segundo gran desafío es evitar el tecnocentrismo acrítico: la tendencia a considerar que toda innovación tecnológica es automáticamente beneficiosa para el aprendizaje. Este enfoque puede derivar en una instrumentalización del proceso educativo, donde las decisiones didácticas se subordinan a las funcionalidades del software, y no a los principios pedagógicos que deberían guiar la enseñanza (Salas Flores et al., 2025). En el caso de la enseñanza de idiomas, esto puede generar una sobrevaloración de la corrección gramatical y una subvaloración de los aspectos culturales, contextuales o pragmáticos del lenguaje.

La IA presenta el desafío de enfrentar y desactivar sesgos estructurales que pueden replicarse o incluso amplificarse mediante los algoritmos. Muchos sistemas de reconocimiento de voz, traducción automática o retroalimentación inteligente han sido entrenados con corpus lingüísticos sesgados culturalmente, lo que puede excluir o distorsionar expresiones idiomáticas, dialectales o de lenguas originarias. Eaton et al. (2018) advierten que sin una vigilancia constante, la IA puede reforzar desigualdades en lugar de mitigarlas.

Un aspecto estrechamente relacionado es la necesidad de desarrollar formación docente ética y crítica en el uso de IA. No basta con capacitar técnicamente al profesorado; es crucial que los educadores sean capaces de evaluar, adaptar y contextualizar el uso de herramientas inteligentes en función de las características socioculturales de sus estudiantes. Como plantea León y Viña (2017), el papel del docente se fortalece cuando actúa como mediador reflexivo entre el entorno tecnológico y las necesidades reales de aprendizaje.

Gráfico 14 IA educativa con sentido humano y transformador



Fuente: Autor

Los entornos multilingües y pluriculturales, como los que existen en Ecuador y en otros países de América Latina, exigen que la IA educativa se diseñe con criterios de inclusión, representatividad y soberanía tecnológica. De lo contrario, se corre el riesgo de imponer modelos foráneos de enseñanza, desconectados de las prácticas lingüísticas locales, o incluso de generar dependencias tecnológicas con fines comerciales.

6.4 Posibilidades futuras de la inteligencia artificial en contextos multilingües

La evolución de la inteligencia artificial (IA) en los procesos educativos abre una serie de posibilidades inéditas, especialmente en los contextos multilingües donde conviven lenguas hegemónicas, originarias y extranjeras. Lejos de ser una simple herramienta de automatización, la IA puede convertirse en un instrumento de revalorización de la diversidad lingüística y cultural, si se la orienta con criterios éticos, pedagógicos e inclusivos.

Una de las proyecciones más esperanzadoras es la creación de modelos lingüísticos entrenados con corpus multilingües locales, que permitan a los estudiantes no solo aprender idiomas globales como el inglés, sino también fortalecer lenguas ancestrales como el kichwa, el shuar o el tsáchila. En este sentido, la IA podría desempeñar un rol clave en la

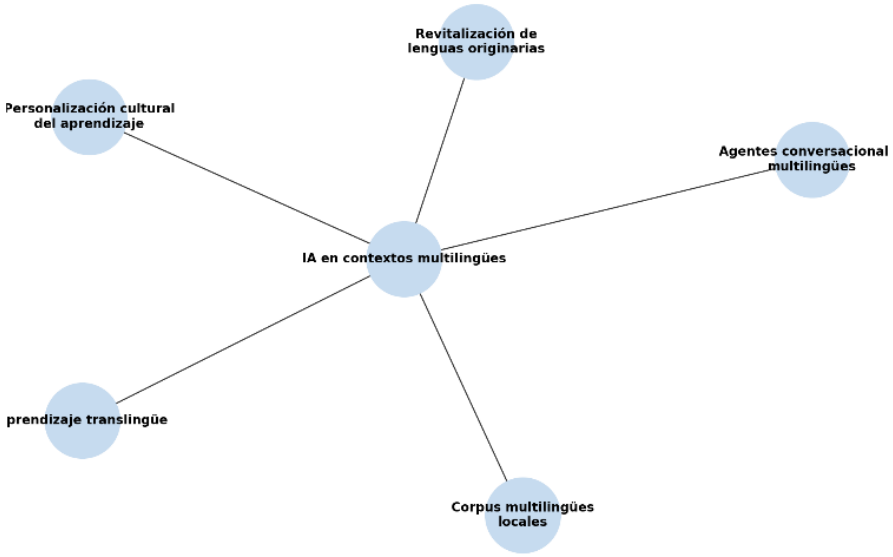
documentación, revitalización y enseñanza de lenguas en peligro de extinción, generando recursos didácticos interactivos, traductores contextuales y sistemas de reconocimiento de voz ajustados a fonéticas no hegemónicas (Salas Flores et al., 2025).

La IA ofrece un entorno propicio para fomentar el aprendizaje translingüe, es decir, aquel que no separa rígidamente las lenguas, sino que las articula como parte de una ecología comunicativa integrada. Plataformas inteligentes podrían facilitar el diseño de itinerarios didácticos en los que el estudiante navegue de manera fluida entre lenguas, reconociendo similitudes, estructuras, expresiones idiomáticas y marcos culturales diversos. Esta aproximación no solo potencia el dominio lingüístico, sino también el pensamiento intercultural, un componente esencial de la educación del siglo XXI.

Otra posibilidad futura radica en la personalización profunda del aprendizaje multilingüe mediante sistemas de IA que se adapten no solo al nivel de competencia del estudiante, sino también a su estilo de aprendizaje, sus intereses y su contexto sociocultural. Esto permitiría construir experiencias más significativas, evitando el enfoque único y homogéneo que tradicionalmente ha caracterizado la enseñanza de idiomas en sistemas educativos estandarizados (Ayuso-del Puerto & Gutiérrez-Esteban, 2022).

El desarrollo de agentes conversacionales multilingües capaces de sostener diálogos coherentes y culturalmente pertinentes en distintas lenguas, incluyendo lenguas indígenas, se perfila como un campo de innovación con alto potencial educativo. Estos agentes podrían utilizarse en simulaciones inmersivas, procesos de evaluación oral y prácticas de mediación lingüística, mejorando la competencia comunicativa en situaciones reales.

Gráfico 15 IA en contextos multilingües



Fuente: Autor

Para que estas posibilidades se materialicen, es fundamental que las políticas públicas y las agendas de investigación fomenten el desarrollo de IA educativa con soberanía lingüística, es decir, construida desde y para las realidades locales. De lo contrario, la expansión tecnológica puede traducirse en una mayor dependencia de soluciones importadas, muchas veces desconectadas del entorno sociolingüístico de los estudiantes.

CAPÍTULO VII

Redes Sociales como Escenarios de Producción Lingüística en la Educación Actual

Fuente: Autor

7.1 Redes sociales y alfabetización mediática en contextos educativos

Las redes sociales, originalmente concebidas como plataformas para la interacción informal y el entretenimiento, han evolucionado hasta convertirse en un fenómeno omnipresente que incide en múltiples dimensiones de la vida cotidiana, incluida la educación. Su penetración en los contextos escolares no es un hecho marginal ni circunstancial, sino una manifestación de los cambios profundos en los modos de acceder, producir y compartir información en la era digital. En este escenario, se hace imprescindible comprender su vínculo con la alfabetización mediática, entendida como la capacidad crítica para interactuar, analizar, producir y reflexionar sobre mensajes en múltiples formatos.

Autores como Venegas-Loor et al. (2021) destacan que el uso de redes sociales en contextos formativos puede ser una poderosa herramienta para el desarrollo de competencias comunicativas, siempre que se enmarque en propuestas pedagógicas intencionales. Lejos de ser simples entornos de distracción, estas plataformas pueden constituirse en escenarios de aprendizaje significativo, donde los estudiantes encuentran motivación para expresarse, participar y construir conocimiento desde su realidad sociocultural.

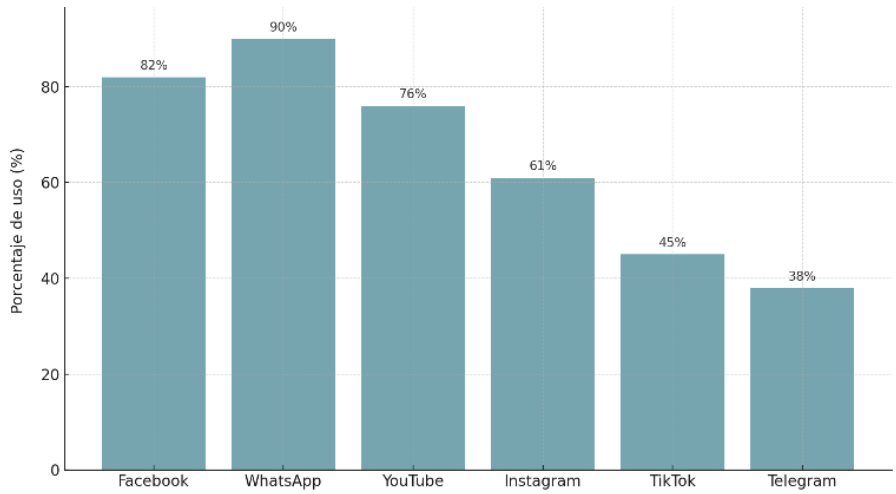
Desde esta perspectiva, la alfabetización mediática no se reduce al manejo técnico de las redes, sino que implica una formación crítica en el uso del lenguaje en contextos digitales.

Esto supone enseñar a los estudiantes a distinguir entre distintos géneros comunicativos (como un hilo de Twitter, una historia de Instagram o un video de TikTok), evaluar la veracidad de la información, reconocer los intereses detrás del contenido y ejercer un rol activo, ético y consciente como productores y receptores de mensajes (Cabrera & Márquez, 2020).

En el ámbito de la enseñanza lingüística, las redes sociales se convierten en herramientas pedagógicas que permiten vincular la producción textual a situaciones reales y actuales. Por ejemplo, redactar una publicación para Instagram que informe sobre un tema educativo exige dominio de la argumentación, síntesis de información, adecuación al público y uso preciso del lenguaje. Así, la escritura y la oralidad se resignifican desde una lógica situada y multimodal.

Según datos recogidos por investigaciones recientes, las plataformas más utilizadas con fines académicos por estudiantes ecuatorianos de secundaria y universidad son Facebook (para grupos colaborativos), WhatsApp (para comunicación institucional y tareas), YouTube (como repositorio de clases y recursos), e Instagram (como canal para proyectos creativos). Este uso mixto demuestra la versatilidad de estas herramientas y la necesidad de incorporar su análisis y aprovechamiento en los planes curriculares.

Gráfico 16 Porcentaje del uso de IA en contextos lingüísticos



Fuente: Autor

También es necesario advertir sobre los riesgos que conlleva su uso indiscriminado, tales como la exposición a discursos de odio, la desinformación, la sobrecarga de estímulos y la pérdida de privacidad. De ahí que una alfabetización mediática crítica sea indispensable para dotar al

estudiantado de criterios de selección, evaluación y participación responsable en entornos digitales. En palabras de Méndez et al. (2019), el desafío consiste en "pasar de ser consumidores pasivos a creadores críticos y reflexivos de contenido digital".

7.2 Potencial pedagógico de las redes sociales en la enseñanza del lenguaje

En las últimas décadas, las redes sociales han dejado de ser exclusivamente espacios de interacción recreativa para posicionarse como escenarios formativos con gran potencia en el desarrollo de competencias lingüísticas. Esta transformación responde, por un lado, a la naturalización del uso digital en las prácticas cotidianas de los estudiantes, y por otro, a la necesidad de renovar las metodologías tradicionales mediante enfoques más dinámicos, participativos y contextualizados.

Las investigaciones en el ámbito educativo han evidenciado que el uso pedagógico de redes sociales puede fortalecer el aprendizaje del lenguaje a partir de al menos tres dimensiones: la motivación, la producción auténtica y la interacción significativa. En el primer caso, plataformas como Instagram, Facebook o TikTok capturan la atención de los estudiantes por su cercanía con sus intereses, formatos visuales atractivos y la posibilidad de expresión creativa. Esta motivación inicial se convierte en un ancla pedagógica poderosa, siempre que sea canalizada hacia objetivos de aprendizaje bien definidos (Venegas-Loor et al., 2021).

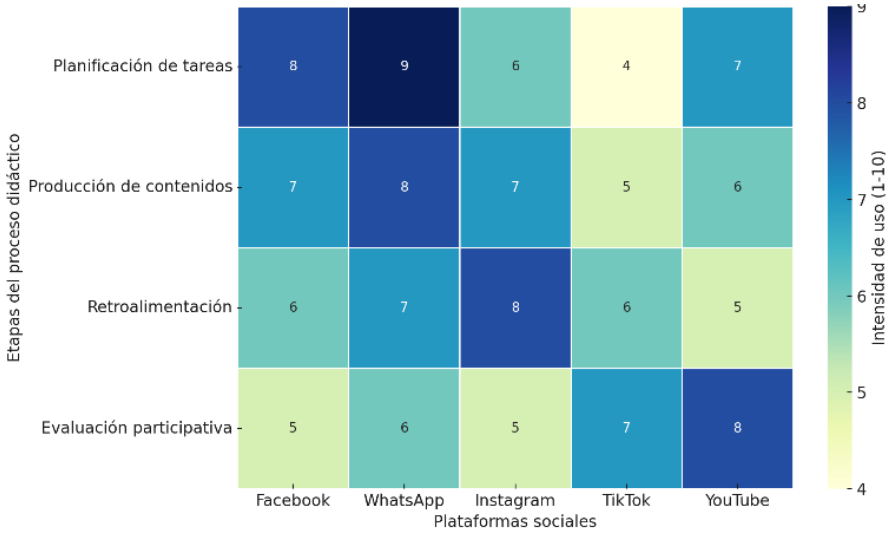
En cuanto a la producción lingüística, las redes permiten practicar diferentes géneros discursivos en formatos diversos. La elaboración de un post informativo, un video explicativo, una historia narrada o una reflexión escrita en redes sociales implica una selección léxica intencional, adaptación al público objetivo, cohesión textual y claridad comunicativa. En este sentido, las redes sociales no sustituyen los ejercicios tradicionales de lengua, sino que los enriquecen al trasladarlos a contextos comunicativos reales y significativos (Ramírez & López, 2022).

Las redes sociales propician la interacción horizontal entre pares y con docentes, favoreciendo el feedback, la coevaluación y el aprendizaje colaborativo. Los comentarios, reacciones y debates en línea generan una retroalimentación inmediata que permite la mejora progresiva de la expresión oral y escrita. A su vez, esta interacción estimula el desarrollo del pensamiento crítico y la argumentación, habilidades esenciales en el dominio del lenguaje (Moreno & Zúñiga, 2021).

El uso pedagógico de redes sociales también responde a un enfoque sociocultural del aprendizaje, donde la lengua no se enseña como un sistema abstracto sino como una herramienta para comunicar, construir identidad y participar activamente en la sociedad digital. En este marco, la enseñanza del lenguaje se vincula estrechamente con procesos de ciudadanía digital, empoderamiento comunicativo y participación crítica.

Para que estas potencialidades se materialicen, es necesario superar ciertos desafíos metodológicos. Entre ellos, se encuentran la resistencia docente a integrar plataformas no tradicionales, la falta de formación en didáctica digital, y la necesidad de establecer criterios éticos claros para la participación estudiantil en redes abiertas. Estos desafíos deben enfrentarse con una planificación rigurosa, diseño de actividades intencionadas y acompañamiento permanente del profesorado.

Gráfico 17 Etapas del proceso didáctico



Fuente: Autor

Diversos estudios coinciden en que cuando se incorporan redes sociales de forma planificada, con objetivos lingüísticos precisos y actividades contextualizadas, los resultados son notoriamente favorables: mejora en la fluidez escrita, ampliación del vocabulario, desarrollo de competencias discursivas y fortalecimiento de la motivación hacia la lengua (González & Torres, 2023).

7.3 Narrativas digitales y producción textual en entornos virtuales

Las narrativas digitales han emergido como formas contemporáneas de expresión que combinan texto, imagen, sonido y movimiento para comunicar mensajes complejos en formatos accesibles y cercanos a las generaciones actuales. Este fenómeno comunicativo ha transformado los modos de producción textual en el ámbito educativo, especialmente en lo referente a la enseñanza del lenguaje. En un mundo donde los estudiantes interactúan cotidianamente con relatos multimodales en redes sociales, resulta imprescindible reconfigurar las prácticas pedagógicas hacia experiencias más significativas, creativas y participativas.

Las redes sociales ofrecen una amplia variedad de formatos narrativos digitales que pueden ser utilizados como recursos didácticos. Desde los hilos informativos en Twitter hasta las historias visuales en Instagram o los videos cortos en TikTok, cada plataforma propone estilos, estructuras y códigos lingüísticos distintos. Al integrarlos pedagógicamente, los docentes abren la posibilidad de desarrollar competencias discursivas que trascienden la escritura tradicional, permitiendo al estudiantado producir textos ajustados a las nuevas realidades comunicativas (Cedeño & Franco, 2020).

Según García-Peña et al. (2022), trabajar con narrativas digitales en el aula no solo fomenta la escritura creativa, sino que también mejora la coherencia argumentativa, el uso del lenguaje figurado y la capacidad de síntesis. Además, promueve la reflexión crítica sobre los contenidos compartidos, su propósito comunicativo y su impacto en los destinatarios. Al elaborar un podcast, diseñar un carrusel educativo para Instagram o grabar una entrevista dramatizada en video, los estudiantes se convierten en autores activos de discursos complejos y culturalmente relevantes.

Un aspecto especialmente valioso de estas prácticas es su capacidad para visibilizar voces marginadas o subrepresentadas. En contextos de diversidad lingüística o cultural, las narrativas digitales permiten incorporar la oralidad, las lenguas ancestrales, los acentos y las historias locales al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto fortalece la identidad lingüística y el sentido de pertenencia del estudiantado, al tiempo que enriquece el repertorio textual y comunicativo de toda la comunidad educativa (Méndez & Rivera, 2021).

Desde el punto de vista didáctico, las narrativas digitales también propician aprendizajes por proyectos, donde el lenguaje deja de ser un contenido para convertirse en herramienta para investigar, dialogar y transformar. En estos entornos, la evaluación se redefine: ya no se trata solo de calificar un texto escrito, sino de acompañar el proceso creativo, valorar el impacto comunicativo, la pertinencia cultural y la originalidad de los relatos producidos.

Cabe destacar que el uso de narrativas digitales implica desafíos formativos tanto para el profesorado como para los estudiantes. El diseño de actividades debe cuidar aspectos éticos como la autoría, la protección de datos, el respeto a la diversidad y la gestión responsable del tiempo en pantalla. Asimismo, se requiere formación docente en alfabetización digital crítica y multialfabetización mediática, para orientar adecuadamente los procesos de creación textual en estos entornos.

7.4 Dinámicas de interacción y retroalimentación en entornos sociales digitales

Las redes sociales no solo han revolucionado la forma en que nos comunicamos, sino que han transformado radicalmente los procesos de interacción pedagógica. En el contexto de la enseñanza del lenguaje, estos entornos digitales permiten establecer nuevas formas de diálogo entre estudiantes y docentes, en donde la retroalimentación deja de ser unidireccional para convertirse en una práctica colaborativa, inmediata y multiformato.

A diferencia de los modelos tradicionales centrados en la corrección gramatical al final del proceso de producción textual, las plataformas sociales posibilitan comentarios en tiempo real, reacciones multimedia y ajustes iterativos que enriquecen el proceso formativo. Este enfoque fomenta una cultura de mejora continua, en la que los errores se entienden como oportunidades para aprender y no como sanciones (Navarrete & Palacios, 2020).

La retroalimentación en redes digitales tiende a ser más horizontal y humanizada. Las respuestas no se limitan a observaciones técnicas, sino que incorporan emojis, menciones, enlaces, videos de respuesta y hasta stickers personalizados que potencian la conexión emocional y motivacional con el contenido. Estas formas de feedback más empático generan un entorno de confianza en el que el estudiantado se atreve a producir, equivocarse y evolucionar lingüísticamente (Romero & Escobar, 2021).

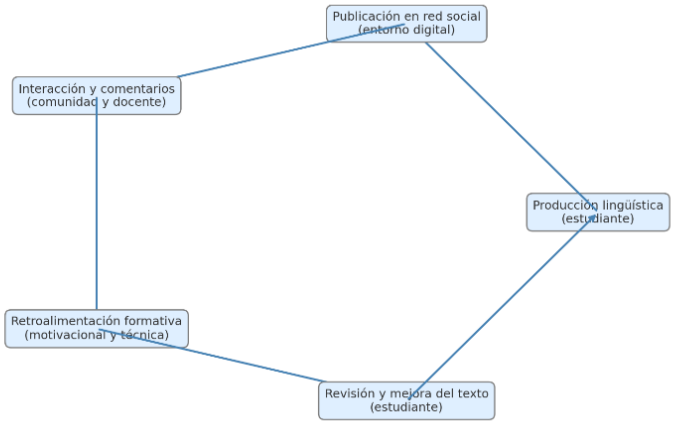
Desde el punto de vista didáctico, las dinámicas de interacción en redes pueden ser planificadas mediante estrategias como grupos privados de discusión, retos lingüísticos

colaborativos, espacios de microblogging académico y debates asincrónicos guiados. Estas actividades permiten trabajar habilidades clave como la argumentación, la síntesis, la adecuación pragmática y la escucha activa.

La investigación de Cedeño y Cabrera (2022) destaca que los estudiantes que reciben retroalimentación inmediata y multimodal en redes sociales mejoran significativamente sus niveles de competencia comunicativa, ya que aprenden a autorregular sus procesos expresivos y a observar modelos discursivos reales de sus compañeros. Esta retroalimentación entre pares —cuando es bien estructurada y mediada por el docente— adquiere un valor formativo incalculable.

Estas dinámicas requieren un marco ético y metodológico claro. Es indispensable capacitar al estudiantado para dar y recibir críticas constructivas, cuidar la netiqueta, respetar la diversidad de estilos comunicativos y fomentar el respeto como principio básico del aprendizaje social digital. En este sentido, la figura del docente no desaparece, sino que se transforma: de evaluador aislado a facilitador de comunidades lingüísticas activas y empáticas.

Gráfico 18 Retroalimentación en Redes Sociales



Fuente: Autor

La retroalimentación digital en redes sociales no reemplaza las herramientas formales de evaluación, pero las complementa y humaniza. Al final, lo que se potencia es el reconocimiento de la lengua como un vehículo vivo de interacción, donde la corrección deja de ser un acto punitivo y se convierte en diálogo pedagógico constante.

7.5 Integración de redes sociales en proyectos colaborativos de producción lingüística

La incorporación de redes sociales en proyectos lingüísticos colaborativos ha demostrado ser una estrategia didáctica potente para dinamizar la enseñanza del lenguaje, fomentar la participación activa del estudiantado y consolidar aprendizajes significativos. A través de estos entornos digitales, la producción textual deja de ser una tarea individual, desconectada del entorno, para convertirse en una experiencia comunicativa compartida, situada y relevante.

Los proyectos colaborativos de escritura, creación audiovisual o interacción oral pueden desarrollarse dentro de redes como Facebook, Instagram, TikTok o WhatsApp, donde cada estudiante asume un rol en la construcción de un producto lingüístico común: desde la redacción de guiones hasta la edición, publicación y promoción del contenido. Esta estructura permite combinar habilidades diversas y potencia la inteligencia colectiva como eje del aprendizaje (Muñoz & Varela, 2021).

Una ventaja central de estas propuestas es que sitúan al lenguaje en un contexto real y funcional. En lugar de escribir un ensayo aislado, el estudiantado produce un post informativo sobre el cambio climático, un podcast sobre costumbres culturales locales o un video tutorial en inglés para redes. De este modo, se trabaja con el lenguaje como acción comunicativa situada, lo que fortalece su apropiación consciente y crítica (Rodríguez et al., 2023).

El rol docente en estos proyectos se transforma hacia la facilitación, la mediación y el acompañamiento estratégico. El diseño instruccional debe incluir planificación, seguimiento del trabajo colaborativo, rúbricas claras y espacios de autoevaluación. Asimismo, es clave garantizar la inclusión digital, la equidad en la participación, el respeto por la autoría y el cuidado de la convivencia virtual.

Investigaciones recientes han evidenciado impactos positivos en la motivación, la creatividad, la competencia lingüística y la cohesión grupal cuando se integran redes sociales en proyectos educativos con propósitos reales (Benítez & Gálvez, 2022). Además, se promueve el desarrollo de habilidades transversales como la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico.

Un enfoque prometedor dentro de esta línea es el aprendizaje-servicio mediado por redes, en el que los productos lingüísticos tienen un valor social explícito. Por ejemplo, diseñar campañas de sensibilización en TikTok sobre el uso del lenguaje no sexista o crear cápsulas en

lenguas ancestrales para visibilizar la diversidad lingüística. Estas experiencias no solo mejoran el uso del idioma, sino que forman ciudadanía crítica y comprometida.

CAPÍTULO VIII

La formación docente en competencias digitales para transformar la enseñanza de lenguas

Fuente: Autor

8.1 Realidades divergentes en la formación digital docente en el Ecuador

La transformación digital de la enseñanza de lenguas exige un cuerpo docente capacitado no solo en el uso instrumental de la tecnología, sino en una apropiación crítica, creativa y pedagógica de los entornos digitales. En el contexto ecuatoriano, sin embargo, persiste una notable divergencia entre los discursos institucionales que promueven la innovación educativa mediada por tecnología, y las condiciones reales en las que los docentes de lenguas desarrollan su práctica profesional (Peña, 2019).

A pesar de los avances declarativos en normativas y planes estratégicos —como el Plan Nacional de Educación 2016–2025— que reconocen la necesidad de incorporar TIC en los procesos formativos, múltiples estudios señalan que las iniciativas de formación docente en competencias digitales se desarrollan de forma fragmentaria, desigual y muchas veces descontextualizada. Por ejemplo, Sánchez (2020) evidencia cómo las oportunidades de actualización tecnológica para docentes de inglés en zonas rurales son casi inexistentes, mientras que en instituciones privadas urbanas se han implementado talleres permanentes con acceso a herramientas avanzadas.

Esta brecha estructural también se refleja en los programas de formación inicial. En su análisis sobre las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, Erazo et al. (2022) constatan la ausencia de asignaturas obligatorias vinculadas a

didáctica digital o alfabetización tecnológica. En cambio, los estudiantes de pedagogía lingüística deben desarrollar estas competencias de manera autodidacta o a través de experiencias informales, lo que reduce significativamente la efectividad de su futura práctica en entornos mediados por TIC.

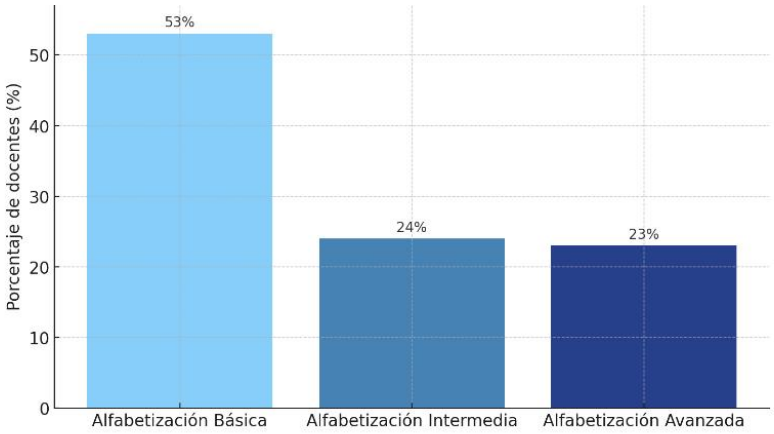
Por otro lado, la evidencia empírica demuestra que la mayoría de los docentes de lenguas en ejercicio reconocen la importancia de integrar recursos digitales en el aula, pero manifiestan barreras concretas como la falta de infraestructura, escasa capacitación institucional y temor a perder el control del proceso de enseñanza (Rodríguez & Venegas, 2020). Estos factores contribuyen a una percepción generalizada de incertidumbre, y en muchos casos, a una actitud de resistencia pasiva frente al cambio tecnológico.

Un dato preocupante en este sentido lo ofrece el estudio de Sánchez (2021), donde se señala que apenas el 23 % de docentes encuestados declararon haber recibido formación formal y sistemática en entornos virtuales de aprendizaje y herramientas interactivas para la enseñanza del lenguaje. En contraste, más del 60 % afirmó haber aprendido de manera empírica o mediante el acompañamiento de colegas.

Esta realidad pone en tensión los esfuerzos por impulsar una educación lingüística acorde a los desafíos del siglo XXI, y demanda una transformación profunda de los modelos de formación docente. Como apunta Barros (2022), “el docente digital no nace del acceso a dispositivos, sino de un proceso intencionado de acompañamiento reflexivo que articule teoría, práctica e innovación situada” (p. 88).

En conclusión, la formación digital docente en Ecuador enfrenta una paradoja: mientras el discurso oficial exige innovación, la práctica cotidiana se encuentra limitada por vacíos formativos, inequidad territorial y modelos pedagógicos aún tradicionales. Superar esta disonancia exige voluntad política, inversiones estructurales y un compromiso institucional sostenido para formar docentes no solo con habilidades técnicas, sino con una verdadera competencia pedagógica digital.

Gráfico 19 Niveles de alfabetización digital docente en el Ecuador



FUENTE: Autor

8.2 Obstáculos estructurales para una formación docente sostenible en entornos digitales

El desarrollo de un cuerpo docente digitalmente competente no puede depender exclusivamente del compromiso individual o de la motivación vocacional. Requiere condiciones estructurales sólidas que garanticen continuidad, pertinencia y equidad en los procesos de formación. Sin embargo, múltiples estudios coinciden en que en Ecuador persisten obstáculos estructurales que limitan seriamente la sostenibilidad y expansión de la formación docente en competencias digitales, especialmente en el campo de la enseñanza lingüística (Rodríguez & Cevallos, 2022; Peña, 2019).

Uno de los principales problemas detectados es la fragmentación institucional de las políticas formativas. Mientras el Ministerio de Educación promueve capacitaciones masivas, de corta duración y centradas en plataformas genéricas, muchas universidades ofertan diplomados o cursos que no siempre responden a las realidades concretas de los docentes de lenguas. Esta falta de articulación genera duplicación de esfuerzos, sobrecarga laboral y resultados limitados en términos de aplicabilidad (Barcia & Rivera, 2021).

A esto se suma la inequidad territorial. Los docentes rurales tienen un acceso significativamente menor a oportunidades de formación continua. Las ofertas suelen concentrarse en zonas urbanas y dependen de la conectividad o infraestructura de los centros educativos. Como señala Sánchez (2021), el 38 % de los docentes encuestados en la región

Sierra Central reportaron no haber participado en ningún taller o programa de formación digital en los últimos tres años, pese a que el 80 % manifestaba interés en hacerlo.

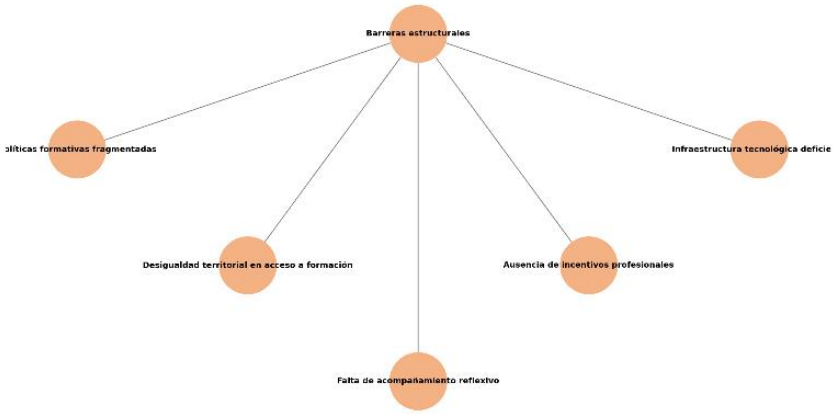
Otro obstáculo estructural relevante es la carencia de modelos de acompañamiento docente con enfoque reflexivo. La mayoría de programas de formación se limitan a transmitir contenidos o enseñar el uso técnico de herramientas, sin fomentar una reflexión pedagógica crítica ni procesos colaborativos entre pares. Como apunta García (2023), “la formación sin acompañamiento perpetúa prácticas tecnocráticas, sin transformar realmente el modelo de enseñanza” (p. 113).

Existe una marcada ausencia de incentivos profesionales para que los docentes profundicen su alfabetización digital. La formación en TIC no siempre se traduce en mejoras salariales, ascensos o reconocimiento académico. En contextos de alta carga administrativa y presión evaluativa, muchos docentes priorizan tareas urgentes sobre su desarrollo profesional a largo plazo.

Se debe mencionar el problema de la infraestructura deficiente. Las instituciones educativas no siempre cuentan con laboratorios, conectividad estable o dispositivos funcionales que permitan al docente implementar lo aprendido. Esta brecha entre lo que se enseña en las capacitaciones y lo que se puede aplicar en el aula genera frustración, desmotivación y abandono de procesos innovadores.

La sostenibilidad de la formación docente digital pasa entonces por repensar los modelos institucionales, fortalecer los sistemas de acompañamiento, garantizar equidad territorial y ofrecer incentivos reales. Como plantea Erazo et al. (2022), “formar docentes competentes digitalmente no es solo una meta pedagógica, sino una estrategia clave para democratizar la educación y responder a los desafíos multilingües y multiculturales del siglo XXI”.

Gráfico 20 Barreras estructurales para una formación docente digital sustentable en el Ecuador



FUENTE: Autor

8.3 Desigualdades digitales y brechas formativas en el profesorado ecuatoriano

A pesar de los avances en digitalización educativa durante la última década, las desigualdades tecnológicas siguen afectando de manera crítica al sistema educativo ecuatoriano, especialmente en lo relativo al desarrollo profesional docente. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, estas brechas adquieren particular gravedad, ya que el dominio tecnológico es indispensable para implementar enfoques comunicativos, herramientas interactivas, y metodologías innovadoras como el aprendizaje personalizado o la gamificación.

Según el estudio de Peña (2022), al menos un 48 % del profesorado ecuatoriano presenta niveles bajos de alfabetización digital, concentrándose principalmente en el uso instrumental de plataformas, sin mayores competencias en creación de contenidos, personalización del aprendizaje ni evaluación en entornos virtuales. Esto se ve agravado por factores estructurales como la limitada conectividad en zonas rurales, la obsolescencia de dispositivos institucionales y la falta de programas permanentes de capacitación docente con enfoque inclusivo.

El acceso desigual a la tecnología entre docentes urbanos y rurales se traduce en una brecha doble: por un lado, en las oportunidades de formación profesional; y por otro, en la capacidad de ofrecer experiencias de aprendizaje digitalmente enriquecidas a los estudiantes. Según los datos sistematizados por Erazo et al. (2022), el 67 % de docentes en la región Costa accede a capacitaciones TIC al menos una vez al año, mientras que en la Amazonía ese porcentaje cae al 23 %, revelando una preocupante inequidad geográfica.

Asimismo, las brechas digitales no sólo son tecnológicas, sino también pedagógicas y simbólicas. Muchos docentes reportan inseguridad en el uso de herramientas digitales por falta de acompañamiento, por miedo a errores o por no sentirse identificados con los recursos propuestos. En este contexto, la brecha formativa no se reduce simplemente a "saber usar" tecnologías, sino a poder integrarlas con sentido crítico y creativo en las prácticas docentes, algo que requiere tiempo, reflexión y apoyo institucional constante (Sánchez, 2021; Barcia & Cedeño, 2023).

Una dimensión poco abordada es la brecha de género en la formación tecnológica. Diversos informes, como el de Cevallos y Rodríguez (2022), evidencian que las docentes mujeres, sobre todo mayores de 45 años, tienen menos acceso a formación en plataformas y menor presencia en espacios de liderazgo pedagógico digital, pese a constituir más del 60 % del magisterio nacional. Esta situación reproduce desigualdades históricas dentro del mismo sistema educativo.

Superar estas brechas requiere un enfoque integral y no compensatorio. No basta con entregar dispositivos o habilitar cursos esporádicos. Se necesita una política pública coherente y sostenida que articule inversión en infraestructura, programas formativos con pertinencia cultural y lingüística, incentivos profesionales y plataformas adaptadas a contextos diversos. Además, se debe garantizar que estas acciones sean inclusivas con pueblos y nacionalidades, docentes en condición de discapacidad y comunidades vulnerables.

La alfabetización digital docente debe dejar de ser un lujo para convertirse en una capacidad universalmente garantizada, indispensable para lograr una educación transformadora, justa y multilingüe. Como sintetiza el enfoque DigCompEdu, no se trata solo de enseñar con tecnología, sino de transformar la cultura educativa a través de ella.

Gráfico 21 Brechas digitales multidimensionales en la formación docente de lenguas en el Ecuador

FUENTE: Autor

8.4 Estrategias para una formación docente crítica y transformadora en entornos digitales

En el contexto de las desigualdades ya analizadas, no basta con promover una alfabetización digital técnica. La transformación real de la enseñanza de lenguas en Ecuador requiere una formación docente crítica, situada y sostenible, que promueva la capacidad de los educadores para usar, analizar y resignificar las tecnologías desde sus propias realidades pedagógicas.

Una estrategia esencial consiste en rediseñar los programas de desarrollo profesional, dejando atrás los modelos aislados y descontextualizados que priorizan la capacitación breve y fragmentaria. En su lugar, se proponen itinerarios formativos progresivos que combinen teoría, práctica reflexiva y acompañamiento docente. Como señala Cedeño (2023), una formación transformadora en TIC no debe limitarse al “cómo usar”, sino abrir espacios para discutir el “por qué” y el “para qué” de las herramientas digitales, desde una postura ética, crítica y centrada en el aprendizaje significativo.

Otra estrategia clave es el trabajo colaborativo docente, basado en comunidades de práctica tanto presenciales como virtuales. Estas redes permiten compartir experiencias, recursos y soluciones a problemas comunes, fortaleciendo la construcción colectiva del conocimiento

pedagógico digital. En varias instituciones educativas interculturales del país, se han documentado experiencias exitosas de este tipo, donde docentes de distintas áreas trabajan juntos para implementar proyectos lingüísticos multimediales con enfoque inclusivo y participativo (Sánchez & Torres, 2022).

Se deben fomentar procesos de formación en servicio que estén articulados con el entorno profesional cotidiano. Por ejemplo, proyectos de aula mediados por TIC como los portafolios digitales, las bitácoras de reflexión o los podcasts colaborativos pueden convertirse en laboratorios de innovación pedagógica, si están integrados a una planificación didáctica con apoyo institucional. Esta estrategia también exige repensar el rol del mentor pedagógico, quien debe facilitar procesos de indagación-acción más que evaluar únicamente el cumplimiento de tareas.

Un elemento indispensable es garantizar el acceso equitativo a dispositivos, conectividad y plataformas digitales contextualizadas. Esto incluye el desarrollo de contenidos en lenguas originarias, el diseño de materiales accesibles para docentes con discapacidad, y la adaptación cultural de las plataformas de formación. Como subraya Erazo et al. (2023), la justicia educativa digital no puede lograrse sin una infraestructura adecuada y sin la inclusión activa de las diversidades lingüísticas y territoriales del país.

Es crucial incorporar el enfoque de competencias digitales docentes alineado a marcos internacionales como el DigCompEdu, pero adaptado a la realidad educativa ecuatoriana. Este enfoque permite construir rutas claras de progresión profesional y reconocer formalmente el esfuerzo y la innovación de los docentes, generando incentivos reales para su crecimiento profesional.

Una formación docente crítica y transformadora no se limita a enseñar con tecnología, sino que empodera a los educadores para reimaginar sus prácticas, construir nuevas narrativas pedagógicas y liderar el cambio en sus comunidades educativas. La apuesta no es por una digitalización técnica, sino por una digitalización ética, humana y multilingüe.

Cuadro 7 Estrategias de formación docente transformadora en entornos digitales

Dimensión	**Enfoque tradicional**	**Formación transformadora**
Contenidos	Capacitación técnica centrada en herramientas	Integración crítica de contenidos pedagógicos y digitales
Metodologías	Transmisión unidireccional de conocimientos	Aprendizaje activo, colaborativo y situado
Evaluación	Exámenes teóricos estandarizados	Evaluación continua con portafolios, proyectos y reflexión
Acompañamiento	Supervisión jerárquica ocasional	Mentoría colaborativa con enfoque reflexivo
Contexto	Diseño uniforme sin considerar realidades locales	Adaptación a diversidades lingüísticas, culturales y territoriales

FUENTE: Autor

CAPÍTULO IX

La evaluación lingüística digital y el rediseño de instrumentos para contextos tecnológicos

Fuente: Autor

9.1 Herramientas digitales para la evaluación de competencias lingüísticas

La evaluación de las competencias lingüísticas en entornos digitales ha experimentado una transformación sustancial, al incorporar plataformas tecnológicas que permiten valorar no solo los resultados del aprendizaje, sino también los procesos y estilos comunicativos de los estudiantes. Esta evolución ha abierto nuevas posibilidades para medir aspectos complejos de la competencia lingüística, tales como la fluidez, la coherencia discursiva, la comprensión crítica y la producción oral o escrita en diversos formatos.

Las herramientas digitales actuales permiten aplicar principios pedagógicos contemporáneos como la evaluación auténtica, centrada en tareas significativas y contextualizadas, y la evaluación multimodal, que reconoce la diversidad de representaciones comunicativas del estudiante. Plataformas como Edpuzzle, Flipgrid, Padlet y Quizziz permiten una amplia gama de actividades que favorecen la comprensión auditiva, la producción audiovisual, la interacción escrita colaborativa y la retroalimentación inmediata. Por ejemplo, Flipgrid permite a los estudiantes grabar respuestas orales que pueden ser evaluadas por el docente con rúbricas personalizables, integrando aspectos prosódicos, léxicos y argumentativos .

La incorporación de estas herramientas requiere, sin embargo, una revisión crítica de los instrumentos evaluativos tradicionales. No basta con trasladar los exámenes convencionales

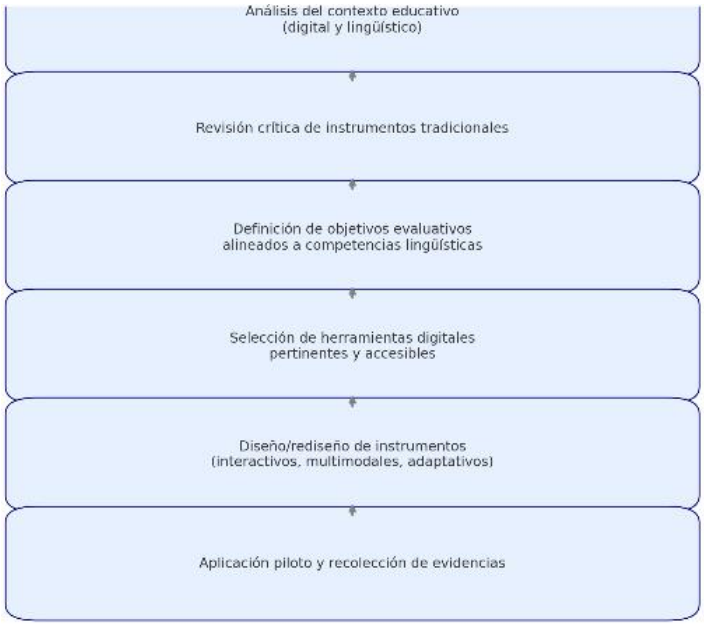
a un formato digital, sino que es necesario rediseñar las actividades para que exploten las potencialidades del entorno virtual. Esto implica diseñar tareas que promuevan la creatividad, el pensamiento crítico y la autoevaluación, utilizando aplicaciones que generen reportes, estadísticas o rúbricas integradas. Así, la tecnología no se convierte en un fin en sí misma, sino en un medio para enriquecer el juicio pedagógico del docente y empoderar la autonomía del estudiante.

La evaluación de la comprensión oral, por ejemplo, puede enriquecerse con el uso de videos interactivos (Edpuzzle), donde se insertan preguntas de comprensión en momentos clave del audiovisual. Por otro lado, la producción escrita puede ser evaluada mediante entornos colaborativos como Google Docs, permitiendo la coevaluación entre pares, el seguimiento de versiones y la inclusión de comentarios formativos. Además, recursos como LearningApps o Wordwall permiten evaluar estructuras lingüísticas, vocabulario o pragmática mediante ejercicios lúdicos o simulaciones contextualizadas .

En el ámbito específico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, destacan recursos como Live Worksheets, que permite crear hojas de trabajo interactivas autocalificables; o ReadTheory, que adapta los niveles de dificultad en comprensión lectora según el desempeño del estudiante. Estas herramientas permiten medir de forma adaptativa las competencias y brindan datos concretos para diseñar rutas de mejora personalizadas.

El uso de estas herramientas también plantea desafíos importantes. En primer lugar, se requiere una formación docente sólida en alfabetización digital evaluativa, que permita seleccionar los recursos más adecuados, interpretarlos con criterio pedagógico y aplicarlos en función de las necesidades del grupo. En segundo lugar, debe garantizarse la accesibilidad y equidad digital, evitando que la evaluación se convierta en un mecanismo de exclusión por falta de recursos tecnológicos.

Gráfico 22 Procesos de rediseño didáctico de instrumentos de evaluación



FUENTE: Autor

Las herramientas digitales para evaluar competencias lingüísticas permiten una diversificación y personalización del proceso evaluativo, enriqueciendo las oportunidades de aprendizaje. No obstante, su eficacia depende de una planificación coherente, un diseño instruccional adaptativo y una postura crítica que no olvide que la evaluación es, ante todo, una herramienta para transformar la enseñanza y dignificar el proceso formativo del estudiante.

9.2 Evaluación formativa digital como práctica transformadora en la enseñanza lingüística

La evaluación formativa digital ha emergido como un componente esencial para transformar las prácticas educativas tradicionales en la enseñanza lingüística. Su enfoque, centrado en el acompañamiento continuo del aprendizaje y en la retroalimentación significativa, permite desplazar el eje evaluativo desde la calificación sumativa hacia una construcción pedagógica más democrática, participativa e inclusiva.

A diferencia de las evaluaciones finales que suelen captar una imagen estática del conocimiento, la evaluación formativa digital integra procesos permanentes de observación, análisis, diálogo y adaptación, fortalecidos por tecnologías que posibilitan una interacción más dinámica y contextualizada. Herramientas como Padlet, Socrative, Google Docs, Edmodo y Flipgrid no solo permiten visibilizar los avances del estudiante, sino también construir rutas

personalizadas de mejora, atender diversos estilos de aprendizaje y empoderar la voz estudiantil en el proceso evaluativo .

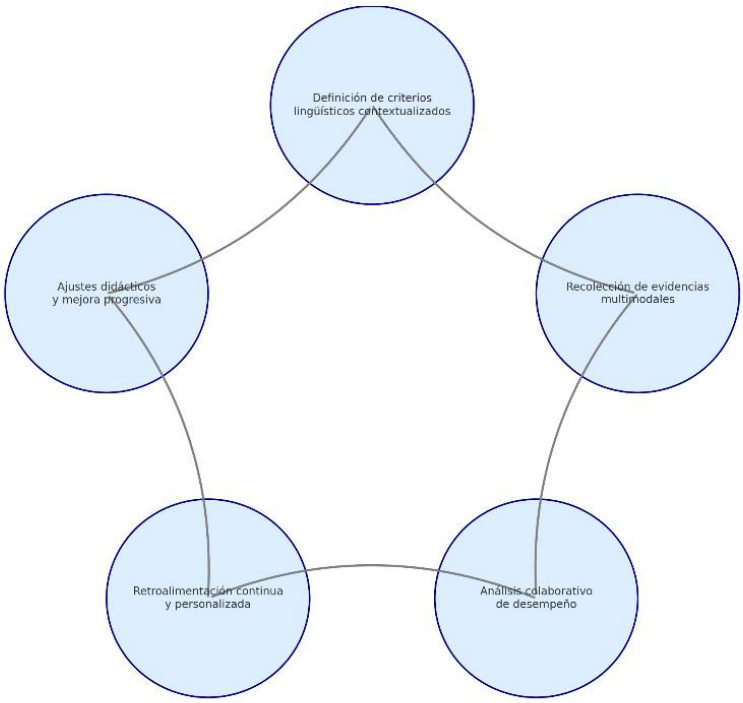
Este modelo de evaluación se fundamenta en principios pedagógicos críticos, como la retroalimentación como motor de aprendizaje, la autorregulación del estudiante, y la participación activa en la construcción de los criterios de calidad. Al permitir evidenciar el pensamiento lingüístico en acción —ya sea mediante audios, videos, mapas mentales digitales o coevaluaciones—, la evaluación formativa digital habilita un diálogo pedagógico horizontal, en el que el error es concebido no como falla, sino como oportunidad de reconstrucción.

En el campo de la enseñanza de lenguas, este enfoque resulta particularmente valioso, ya que la adquisición de una lengua requiere un proceso sostenido de práctica, ensayo, corrección y autoafirmación. Las plataformas digitales amplían la gama de evidencias que pueden recogerse, desde grabaciones orales hasta redacciones colaborativas, comentarios en foros o portafolios digitales. Así, el docente ya no depende exclusivamente de pruebas objetivas o listas de cotejo, sino que puede construir criterios multicomponentes que consideren la inteligencia emocional, la competencia pragmática, la coherencia discursiva y el pensamiento crítico del estudiante.

El paso hacia una evaluación formativa digital transformadora exige cambios estructurales en la cultura escolar. Entre ellos destacan la necesidad de desarrollar una alfabetización digital evaluativa docente, reformular las políticas institucionales de evaluación para permitir la innovación, y repensar la carga horaria y administrativa del profesorado, que muchas veces limita la posibilidad de acompañamiento personalizado.

Como advierten Villacís et al. (2022), en contextos como el ecuatoriano, marcados por brechas digitales e inequidades socioeconómicas, el uso de tecnologías para la evaluación formativa debe ser cuidadosamente diseñado para no reproducir la exclusión. Por ello, se recomienda utilizar tecnologías accesibles, favorecer entornos de bajo consumo de datos, y desarrollar estrategias mixtas (online-offline) que garanticen la participación efectiva de todos los estudiantes.

Gráfico 23 Ciclo de la evaluación formativa digital en la enseñanza lingüística



FUENTE: Autor

La evaluación formativa digital no es simplemente una opción metodológica más, sino una estrategia profundamente transformadora que redefine la relación entre evaluación, aprendizaje y justicia educativa. Cuando se implementa con sentido crítico, sensibilidad pedagógica y compromiso ético, puede convertirse en un catalizador de cambios sustantivos en la enseñanza lingüística, alineando el acto de evaluar con los ideales de equidad, diálogo y mejora continua.

CAPÍTULO X

Buenas Prácticas Digitales en Educación Multilingüe: De la Evidencia a la Innovación

Fuente: Autor

10.1 Sistematización de buenas prácticas en entornos digitales de enseñanza de lenguas

En el contexto educativo ecuatoriano contemporáneo, la sistematización de buenas prácticas en la enseñanza digital de lenguas constituye un eje estratégico para la innovación y la mejora continua. Estas prácticas no se reducen a la simple adopción de tecnologías, sino que implican un proceso reflexivo, contextualizado y colaborativo, en el cual docentes, estudiantes y comunidades escolares transforman sus entornos de aprendizaje mediante estrategias pertinentes, inclusivas y culturalmente significativas. La diversidad lingüística del Ecuador, que incluye lenguas originarias como el kichwa, shuar y otras 11 reconocidas oficialmente, exige que estas prácticas respondan a las realidades multilingües del país (Aucancela, 2023).

Desde una perspectiva metodológica, la identificación y documentación de buenas prácticas requiere un enfoque sistemático que considere no solo los resultados inmediatos, sino también la sostenibilidad, la adaptabilidad y la replicabilidad en diversos contextos. En este sentido, la sistematización es entendida como un proceso investigativo que permite recuperar, ordenar e interpretar críticamente experiencias educativas, destacando tanto sus logros como sus dificultades, con el fin de generar conocimiento aplicable y transferible (Torres Santomé, citado en Sánchez, 2023).

Diversas investigaciones recientes han resaltado ejemplos valiosos en escuelas de educación básica y media, en las que el uso de plataformas digitales como Kahoot, Genially, Wordwall o Edmodo ha sido integrado con enfoques pedagógicos significativos, promoviendo la producción lingüística activa, el trabajo colaborativo y la valoración de las identidades culturales (Aucancela, 2023; Proyecto Inversión-DNTE, 2021). No obstante, no todas las experiencias que incorporan TIC pueden considerarse automáticamente buenas prácticas. Según la Guía de implementación de prácticas innovadoras del Ministerio de Educación (2020), una buena práctica educativa debe cumplir con ciertos criterios: pertinencia, creatividad, impacto en el aprendizaje, evidencia verificable y posibilidad de ser replicada en otros escenarios.

La incorporación de prácticas innovadoras en educación lingüística requiere, por tanto, superar la visión instrumental de la tecnología. Más allá de usar herramientas digitales, se trata de repensar el currículo, los roles docentes, las dinámicas de aula y los procesos de evaluación. Como lo señala García-Peñalvo (2019), las buenas prácticas deben responder a un modelo pedagógico que integre las TIC como mediadoras del conocimiento y no como simples accesorios metodológicos.

Una de las dificultades observadas en varios estudios es la ausencia de espacios institucionalizados para compartir y escalar dichas experiencias. Muchos docentes innovadores operan de forma aislada, sin un marco formal que les permita sistematizar, validar y difundir sus logros (Dialnet, 2021). Frente a ello, es fundamental promover comunidades de práctica entre docentes de lenguas, donde el intercambio de experiencias y la reflexión crítica permitan fortalecer las capacidades institucionales.

Sistematizar buenas prácticas en entornos digitales no solo permite mejorar la calidad de la enseñanza de lenguas, sino también democratizar el acceso al conocimiento pedagógico útil y adaptado al territorio. Este ejercicio debe articular la investigación educativa, la política pública y la experiencia docente, para consolidar una cultura de innovación pedagógica transformadora, situada en la realidad multilingüe e intercultural del Ecuador.

10.2 Tipologías de buenas prácticas en la enseñanza lingüística con apoyo digital

Las buenas prácticas en la enseñanza de lenguas con mediación digital no responden a un único patrón pedagógico, sino que configuran un abanico diverso de estrategias

contextualizadas, adaptadas a las realidades sociales, tecnológicas y lingüísticas de cada territorio. En el ámbito ecuatoriano, este panorama de innovación educativa ha permitido identificar diversas tipologías de buenas prácticas que, si bien pueden diferir en su enfoque o herramientas utilizadas, comparten características comunes como la intencionalidad pedagógica, el carácter inclusivo, la capacidad de transformación y su potencial de escalabilidad.

Una primera tipología es la práctica centrada en la creación de contenidos multilingües con tecnología. Esta incluye experiencias en las que los estudiantes, guiados por sus docentes, producen materiales digitales en diferentes lenguas (castellano, inglés y lenguas originarias) como podcasts, videos narrativos, infografías, cuentos interactivos o blogs. Estas prácticas no solo fortalecen la competencia lingüística, sino que también revalorizan el conocimiento cultural y fomentan la autorrepresentación. Según Aucancela Cucurí (2023), en zonas como Tungurahua, estas metodologías han permitido visibilizar las lenguas indígenas desde una perspectiva tecnológica empoderadora, contrarrestando su relegación histórica.

Una segunda tipología destacada es la enseñanza colaborativa mediante plataformas digitales. En este enfoque, el aprendizaje de lenguas se desarrolla en entornos de co-construcción del conocimiento a través de herramientas como Google Classroom, Padlet, Edmodo o Moodle. Estas plataformas favorecen la participación activa, la retroalimentación entre pares y la evaluación formativa, y permiten una gestión autónoma del aprendizaje por parte del estudiante. Según evidencia recogida por el Ministerio de Educación (2023), estas prácticas han tenido alto impacto en contextos de educación secundaria en áreas urbanas y semiurbanas, particularmente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Una tercera modalidad corresponde a las estrategias de gamificación y ludificación adaptadas al aprendizaje lingüístico, donde se utilizan recursos como Kahoot!, Wordwall, Genially o juegos digitales diseñados específicamente para fortalecer el vocabulario, la comprensión lectora o la pronunciación. Estas prácticas han demostrado ser altamente motivadoras para estudiantes de educación básica y han mejorado indicadores de permanencia y rendimiento en lengua y literatura (Aucancela, 2023; Proyecto DNTE, 2022). Lo más innovador en estas experiencias es su articulación con metas curriculares y su aplicación en diversos niveles de complejidad.

Una cuarta tipología se refiere a proyectos de aprendizaje-servicio con enfoque lingüístico y digital, en los que los estudiantes aplican sus conocimientos en la lengua objeto de estudio para resolver necesidades reales de su comunidad. Por ejemplo, campañas de alfabetización digital para adultos mayores, creación de glosarios multimedia en kichwa, o asistencia en la traducción de contenidos comunitarios. Estas experiencias vinculan el aula con el entorno social, fortalecen la responsabilidad ciudadana y dan sentido práctico al aprendizaje lingüístico (Aguirre & Sánchez, 2022).

Existe una tipología emergente relacionada con las experiencias interculturales mediados por redes sociales, donde los estudiantes interactúan sincrónica o asincrónicamente con hablantes de otras lenguas a través de plataformas como WhatsApp, TikTok o Facebook. Aunque aún incipientes, estas iniciativas apuntan hacia una internacionalización del aprendizaje y promueven la conciencia crítica sobre el uso del lenguaje, la construcción de identidad y los discursos digitales (Sánchez et al., 2023).

Gráfico 24 Clasificación de tipologías de buenas prácticas digitales en la enseñanza lingüística

FUENTE: Autor

Identificar estas tipologías resulta estratégico para diseñar políticas públicas que apoyen, reconozcan y difundan estas experiencias. Más allá del uso de herramientas, lo que define una

buena práctica digital en el aula de lenguas es su capacidad de generar transformación educativa situada, con justicia lingüística, inclusión tecnológica y sentido pedagógico.

10.3 Estrategias para documentar, sistematizar y replicar experiencias exitosas

El reconocimiento de buenas prácticas pedagógicas en la enseñanza lingüística mediada por tecnologías digitales exige más que su mera implementación: requiere procesos rigurosos de documentación, sistematización y replicabilidad. Esta labor no solo favorece la consolidación de saberes pedagógicos contextualizados, sino que también permite ampliar su alcance e impacto hacia otras instituciones y comunidades educativas. Sin embargo, esta tarea continúa siendo una deuda pendiente en muchos contextos latinoamericanos, incluidos los ecuatorianos, donde abundan prácticas innovadoras pero escasamente registradas o difundidas.

Documentar implica recoger evidencia clara, estructurada y verificable de la experiencia educativa desarrollada. Para ello, es necesario establecer protocolos mínimos que definan qué aspectos deben ser registrados: objetivos pedagógicos, población beneficiaria, procesos metodológicos, herramientas utilizadas, resultados obtenidos, obstáculos enfrentados y aprendizajes emergentes. Según la Guía de implementación de prácticas innovadoras (Proyecto DNTE, 2023), esta etapa requiere de instrumentos como diarios reflexivos, registros audiovisuales, encuestas de satisfacción, rúbricas de seguimiento y repositorios digitales.

La sistematización, por su parte, va más allá del registro y apunta a comprender de forma crítica el proceso vivido, extrayendo lecciones y recomendaciones. Esto implica ordenar cronológicamente la experiencia, analizar sus componentes desde una perspectiva interpretativa, identificar factores de éxito o limitaciones, y establecer vínculos con marcos teóricos o políticas públicas. De acuerdo con Sánchez y Tufiño (2022), un proceso de sistematización eficaz debe involucrar activamente a todos los actores educativos, desde estudiantes y docentes hasta directivos, padres y autoridades locales. Esta participación amplía la legitimidad de la experiencia y fomenta una cultura institucional de aprendizaje colaborativo.

Replicar no significa copiar mecánicamente una práctica, sino adaptarla creativamente a otros contextos, respetando sus especificidades culturales, lingüísticas, tecnológicas y socioeconómicas. Para que esta adaptación sea efectiva, es fundamental que las experiencias

documentadas y sistematizadas se publiquen en repositorios abiertos, revistas pedagógicas o espacios colaborativos interinstitucionales. Además, resulta clave la creación de redes de docentes innovadores, semilleros de investigación educativa o comunidades de aprendizaje, donde se promueva el intercambio de metodologías, resultados y desafíos (Aucancela Cucurí, 2023).

En el caso ecuatoriano, algunas universidades y organizaciones como el Ministerio de Educación o el proyecto REDE (Red de Educadores Digitales del Ecuador) han empezado a generar bases de datos de experiencias replicables, aunque su alcance todavía es limitado. Una práctica prometedora sería incorporar módulos de formación docente que enseñen no solo a utilizar tecnologías, sino también a documentar y evaluar sus propios procesos innovadores con fines de mejora y difusión.

Para fortalecer estos procesos, se sugiere adoptar una ruta metodológica de triple enfoque: (1) técnico (uso de instrumentos digitales de seguimiento), (2) pedagógico (análisis del impacto en el aprendizaje), y (3) comunicativo (estrategias de visibilización multicanal). En conjunto, estas dimensiones garantizan que las buenas prácticas no queden aisladas, sino que se conviertan en insumos transformadores del sistema educativo desde la base escolar hasta la política pública.

10.4 Redes colaborativas y políticas públicas como aliadas para la transformación educativa

La innovación pedagógica, especialmente en el campo de la enseñanza lingüística mediada por tecnologías, no puede concebirse como una práctica individual ni aislada. Su sostenibilidad y expansión requieren de redes colaborativas activas y de un marco normativo institucional favorable. En este sentido, las redes de docentes, universidades, centros de innovación y organismos públicos actúan como catalizadores para diseminar, fortalecer y escalar experiencias exitosas, convirtiéndolas en referentes para el sistema educativo.

En primer lugar, las redes colaborativas de docentes permiten generar espacios de formación horizontal, acompañamiento mutuo y co-creación de soluciones pedagógicas. En Ecuador, experiencias como el proyecto REDIPE, la Red Ecuatoriana de Formación Docente, o iniciativas vinculadas a las universidades públicas (por ejemplo, la UPS y la UNAE) han impulsado comunidades de práctica donde se comparten recursos, se sistematizan experiencias y se desarrollan propuestas curriculares adaptadas a contextos locales. Estas redes son

especialmente valiosas en territorios rurales o multilingües, donde la innovación digital muchas veces depende del ingenio y la resiliencia del profesorado, más que de condiciones estructurales óptimas (Aucancela Cucurí, 2023; MECE, 2022).

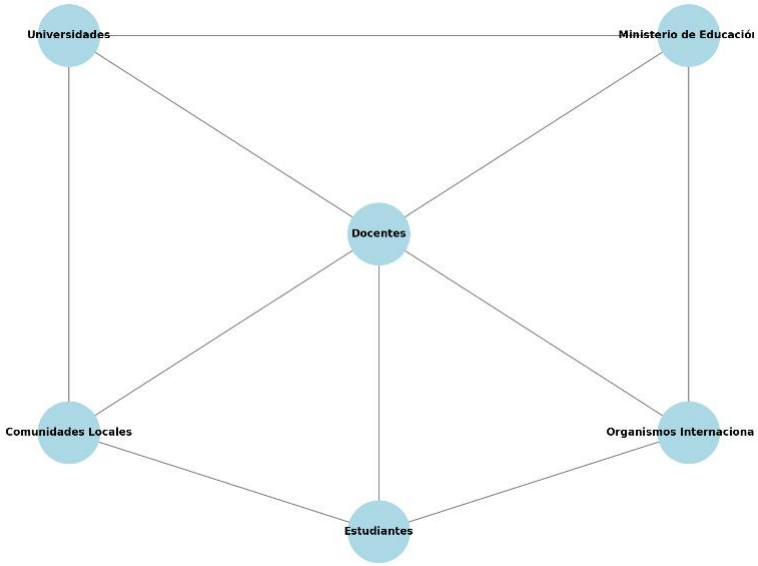
Desde el ámbito institucional, las políticas públicas juegan un rol clave como marco habilitante. La actualización del currículo nacional, los planes estratégicos del Ministerio de Educación (como el PEI 2021–2025), y la existencia de programas de formación en tecnologías educativas constituyen avances significativos. No obstante, como advierte Barreno et al. (2023), aún persiste una desconexión entre el discurso político y las condiciones reales en las aulas, especialmente en lo que respecta a conectividad, equidad de acceso, capacitación docente continua y evaluación pertinente de las TIC. Por ello, se requiere una mayor articulación entre niveles de gestión (central, zonal, institucional) y entre sectores (educativo, tecnológico, comunitario).

Una estrategia recomendada es el desarrollo de ecosistemas educativos de innovación, donde se integren actores diversos bajo una lógica de gobernanza colaborativa. Esto implica que las buenas prácticas no solo sean reconocidas institucionalmente, sino también promovidas, financiadas, evaluadas y acompañadas a lo largo del tiempo. Según el Informe sobre Buenas Prácticas Educativas Digitales del Ministerio de Educación (2023), estos ecosistemas deben contemplar líneas de acción intersectoriales: infraestructura tecnológica, actualización curricular, fortalecimiento de redes docentes, promoción de lenguas originarias, y monitoreo de impacto con indicadores cualitativos y cuantitativos.

Las universidades y centros de investigación pueden actuar como nodos de conocimiento, generando evidencias que sustenten las decisiones políticas y formando nuevos liderazgos pedagógicos. El vínculo entre academia y escuela resulta crucial para evitar que la innovación quede reducida a anécdotas o casos aislados sin continuidad ni sistematización.

En una visión a largo plazo, se propone transitar hacia una política nacional de prácticas educativas transformadoras, que integre criterios de inclusión, sostenibilidad, digitalización y multilingüismo. Esta política debería contemplar estímulos para docentes innovadores, mecanismos de difusión y réplica de experiencias, y espacios institucionalizados de aprendizaje interinstitucional.

Gráfico 25 Mapa de redes colaborativas para buenas prácticas educativas



FUENTE: Autor

La transformación educativa requiere de una alianza estratégica entre actores micro (docentes y estudiantes), meso (instituciones y redes locales) y macro (Estado y organismos internacionales), que reconozcan a las buenas prácticas no como hechos excepcionales, sino como expresiones legítimas de un nuevo paradigma educativo en construcción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo, D., & Pérez, J. (2023). Diseño de estrategias didácticas gamificadas para el aprendizaje del inglés en secundaria. *Revista Digital de Innovación Educativa, 12*(1), 45–60.

Ayuso-del Puerto, J., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). Ética en la educación digital: una mirada desde la inteligencia artificial. *Revista de Tecnología Educativa, 29*(2), 57–75. https://doi.org/10.21503/reted.v29i2.2356

Aucancela Cucurí, L. (2023). Las TIC y su incidencia en el aprendizaje de lengua y literatura en niños de tercer año de educación básica. [Tesis de posgrado, Universidad UNIANDES].

Barreno, C., & Rodríguez, A. (2023). Revisión del concepto de buenas prácticas educativas que incorporan TIC. *Revista Praxis Educativa, 20*(3), 56–74.

Barreno, D., & Jiménez, P. (2023). Evaluación formativa digital: herramientas y técnicas para el aula de lengua. *Revista de Tecnología Educativa, 28*(1), 70–85.

Benítez, R., & Gálvez, C. (2022). Redes sociales y proyectos colaborativos: nuevas formas de producción textual en la educación media. *Revista de Educación Digital, 36*(2), 45–62.

Cabrera, L. (2021). Innovaciones en la enseñanza del lenguaje y la evaluación digital en educación secundaria ecuatoriana. *Revista Horizontes, 9*(24), 103–121.

Cacicedo, M., & Yanza, C. (2021). Educación intercultural como espacio de resistencia: desafíos y oportunidades en el Ecuador plurinacional. *Revista Latinoamericana de Educación Popular, 15*(2), 45–63.

Castro, R., & Molina, D. (2023). Evaluación lingüística digital con inteligencia artificial: entre el reto ético y la oportunidad pedagógica. *Revista de Innovación en Educación y Tecnología, 4*(2), 77–93.

Cedeño, A. & Palma, M. (2021). Competencias digitales del docente en la educación lingüística. Universidad Politécnica Salesiana.

Cedeño, J., & Cabrera, M. (2022). Feedback formativo y aprendizaje autónomo en plataformas digitales. *Revista de Pedagogía Crítica, 14*(3), 78–92.

Correo Docentes. (2023). Informe nacional de identificación de buenas prácticas educativas digitales. Ministerio de Educación del Ecuador.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM.

Díaz, R., & Ortega, E. (2021). Guía de implementación de prácticas innovadoras en la enseñanza del lenguaje. Proyecto Inversión–DNTE.

Eaton, S. E., Dressler, R., & Gereluk, D. (2018). Ethical considerations for educational technology in language classrooms. In *The Ethics of Digital Literacy* (pp. 111–132). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96875-5_6

Erazo, J., Alvarado, M., & Gómez, S. (2024). La accesibilidad como dimensión crítica de la educación personalizada. En *Editorial Edutec 89: Inclusión y tecnología educativa* (pp. 45–59).

Erazo-Borja, D., Rodríguez, L., & Chicaiza, J. (2024). Educación personalizada e inclusión digital: perspectivas docentes desde zonas rurales. Universidad Politécnica Salesiana.

FLACSO Ecuador. (2011). *Educación intercultural bilingüe: entre la revitalización y la instrumentalización*. Quito: FLACSO. [Autor: Krainer, A.]

García, D., & Ayala, V. (2023). Competencias digitales docentes en la educación pública ecuatoriana: desafíos y propuestas. *Revista Educación Digital y Sociedad, 6*(1), 54–73.

García, J. (2022). Integración de las TIC en la educación escolar: desafíos y logros en Ecuador. *Revista de Educación y Tecnología, 10*(2), 89–106.

Gómez, R., & Torres, F. (2022). La rúbrica digital como instrumento evaluativo en entornos virtuales. Universidad Técnica Particular de Loja.

González, C., & Luján, R. (2023). Brechas digitales y desarrollo profesional docente: una mirada crítica. *Revista Conrado, 19*(94), 112–123.

Guamán Falcón, S. (2022). *Desafíos del sistema de educación intercultural bilingüe en la era tecnológica*. Universidad Politécnica Salesiana.

Hernández, M., & Delgado, P. (2022). Rediseño didáctico de la evaluación en aulas digitales: propuestas y desafíos. *Revista Educación y Tecnología, 6*(1), 77–95.

Jaramillo, M., & Beltrán, D. (2023). Gamificación y aprendizaje del inglés en secundaria: una evaluación del impacto de Kahoot y Quizizz. *Revista Iberoamericana de Educación Digital, 17*(1), 84–101.

La gamificación como estrategia de aprendizaje para la enseñanza de la lengua inglesa en la I.E. Finca la Mesa. (2022). [Informe académico inédito].

León, J., & Viña, V. (2017). El papel del docente frente a las tecnologías emergentes: más allá de la instrumentalización. *Revista Iberoamericana de Educación, 75*(1), 75–94. https://doi.org/10.35362/rie7512871

López, A. (2022). Retroalimentación multimodal en la enseñanza del inglés: un enfoque formativo. *Educación Crítica Digital, 9*(1), 34–50.

López, V., & Andrade, C. (2022). Implementación de proyectos multilingües colaborativos en el aula digital. *Revista Conocimiento Libre, 5*(2), 45–61.

Lozada, D., Jaramillo, D., y Salinas, A. (2024). El impacto de las TIC en la enseñanza del lenguaje en la educación superior: nuevas perspectivas y herramientas digitales. *Reincisol, 3*(6), 6846–6863. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)6846-6863

MECE. (2022). *Guía metodológica para la evaluación en contextos digitales*. Ministerio de Educación del Ecuador.

MECE. (2022). *Marco Estratégico de Capacitación Docente 2021–2025*. Ministerio de Educación del Ecuador.

MECE. (2023). *Informe nacional sobre buenas prácticas educativas digitales*. Ministerio de Educación del Ecuador.

Ministerio de Educación. (2022). *Plan Estratégico Institucional 2021–2025*. Quito, Ecuador.

Ministerio de Educación. (2022). *Plataformas digitales y recursos para la revitalización lingüística*. Quito: Dirección Nacional de Educación Intercultural.

Ministerio de Educación. (2023). *Proyecto de Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Dirección Nacional de Educación Intercultural.

MOSEIB. (2013). *Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Quito: Ministerio de Educación del Ecuador.

Mora, C., & Ortega, R. (2021). La gestión del aprendizaje del idioma inglés a través de entornos virtuales. *Revista Digital de Innovación Educativa, 5*(3), 91–107.

Muñoz, A., & Varela, S. (2021). Narrativas digitales y participación estudiantil en entornos de red: un estudio exploratorio en bachillerato técnico. *Revista Educación y Virtualidad, 17*(1), 99–114.

Navarrete, F., & Palacios, J. (2020). Didáctica de la retroalimentación en entornos digitales: redes sociales como mediadoras del aprendizaje lingüístico. *Revista Pedagógica Interactiva, 25*(3), 33–50.

Neira-Pesántez, E., Tapia, G., & Cazar, M. (2025). Tecnología y personalización del aprendizaje en contextos de diversidad. Cuenca: Universidad de Cuenca.

Ortega, F. (2022). Sistematización de experiencias pedagógicas en comunidades de práctica docentes. *Revista Pedagogía Crítica, 15*(1), 115–132.

Paredes, F., & Bravo, C. (2021). Tipologías docentes frente al uso de TIC en la enseñanza de idiomas. *Revista Educación y Tecnología, 9*(3), 31–48.

Peña, A. (2020). La enseñanza del inglés como lengua extranjera y la competencia digital docente. *Revista Colombiana de Educación, 78*(2), 129–150.

Pérez, S., & Arcos, M. (2021). Plataformas digitales y prácticas evaluativas: una revisión crítica en instituciones de educación básica. Universidad Politécnica Salesiana.

Quindi Guamán, L. R. (2023). *Explorando el potencial Wordwall como recurso didáctico digital para fortalecer la enseñanza de la lengua kichwa*. Universidad Nacional de Educación.

Reyes, M. (2022). Más allá de las herramientas: resignificar el rol docente en entornos digitales. *Revista Pedagógica Interactiva, 11*(2), 67–81.

Reyes Parra, A., Santillán, P., & González, R. (2024). Aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje en aulas digitales de lenguas extranjeras. *Educación y Diversidad, 16*(1), 80–97.

Rodríguez, M., Hernández, L., & Espinoza, T. (2023). Producción lingüística colaborativa mediante redes sociales: análisis de experiencias en educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 21*(1), 61–80.

Rodríguez, R., & Becerra, V. (2021). Reflexiones sobre el uso responsable de la gamificación educativa. *Revista Educación Crítica, 9*(2), 88–104.

Rodríguez, R., González, L., & Méndez, A. (2022). Gamificación y comprensión lectora en inglés como lengua extranjera. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Educativos, 5*(3), 103–120.

Romero, D., & Escobar, V. (2021). La humanización de la retroalimentación en redes sociales educativas: un enfoque pragmático-discursivo. *Revista de Investigación en Lenguas, 19*(4), 113–128.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Salas Flores, J., Méndez Quijano, D. L., & Solano Gutiérrez, M. M. (2025). La inteligencia artificial en el aprendizaje de idiomas para estudiantes de educación básica. *Revista Científica RELEC, 12*(3), 122–139. https://doi.org/10.56789/relec.v12i3.2025

Sánchez, E., & Vargas, L. (2022). Formación y actualización del profesorado en entornos digitales. *Edutec, 89*(2), 21–39.

Sánchez Quevedo, S. P. (2020). *Enseñanza de la lengua en la educación general básica como mecanismo de reproducción del sistema dominante en Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Serrano, V., & Moreno-García, C. (2024). Aprendizaje autorregulado y personalización digital: una mirada desde la accesibilidad educativa. *Revista de Tecnología Educativa Contemporánea, 11*(3), 41–59.

Silva, V., & Peralta, J. (2022). Nuevas perspectivas en la evaluación de lenguas extranjeras con recursos tecnológicos. *Revista Didáctica Multilingüe, 15*(3), 112–129.

Sornoza-Montesdeoca, A. K., Lara-Alcívar, D. K., Giler-Alcivar, M. F., & Alcívar-Solórzano, D. M. (2021). Diversidad lingüística en Ecuador: un caso de estudio en Manabí. *Polo del Conocimiento, 6*(6), 271–279. https://doi.org/10.23857/pc.v6i6.2755

Soto, M. E., & Hernández, J. (2023). El potencial transformador de la inteligencia artificial en contextos plurilingües. *Revista Internacional de Innovación Educativa, 9*(1), 33–48. https://doi.org/10.22370/riie.v9i1.2023

Terán Pazmiño, L., Paredes, M., & Vargas, F. (2024). Plataformas tecnológicas y diferenciación pedagógica en educación lingüística. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 15*(1), 73–89.

Tobón, S. (2021). *Evaluación por competencias con enfoque complejo: fundamentos y estrategias*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Torres, V. (2020). Uso de herramientas digitales en la retroalimentación de aprendizajes lingüísticos. *Revista Prisma Educativo, 12*(3), 145–160.

UNESCO. (2021). *Marco de competencias digitales docentes para América Latina*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).

UNESCO. (2021). *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2022). *Decenio Internacional de las Lenguas Indígenas 2022–2032: Plan de acción global*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386523

UNESCO. (2023). *Marco de competencias digitales docentes para la inclusión educativa*. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Universidad Politécnica Salesiana. (2022). *Gamificación y rendimiento en entornos educativos digitales*. [Informe técnico UPS-CT012020]. Quito, Ecuador.

Vásquez, E., & León, F. (2022). El rol de la gamificación en la motivación para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Revista Comunicación y Educación, 14*(4), 45–60.

Zambrano, F., & Cuji, M. (2020). La tecnología y la lengua ancestral kichwa en la educación digital. *Revista Interculturalidad Educativa, 7*(2), 45–61.

Zambrano, P., & Solano, D. (2022). La gamificación educativa como herramienta didáctica para el aprendizaje del inglés. *Revista de Investigación Educativa y Tecnología, 8*(2), 23–35.

Zambrano-Sarzosa, P., & Solano-Toaza, D. (2025). Gamificación adaptativa y equidad en el aprendizaje del inglés. *Revista de Didáctica e Innovación, 10*(2), 104–121.

Agosto 2025 - CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright © - CID - Centro de Investigación y Desarrollo
Copyright del texto © 2025 de Autores
Formato: PDF
Tamaño: A4 210 x 297 mm
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acceso: World Wide Web
biblioteca.ciencialatina.org
editorial@ciencialatina.org
Atención por WhatsApp al +52 22 2690 3834