e-ISSN: 2528-8091
Vol. 11, N° 3 - 2026

Innovaciones tecnológicas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la educación superior: Revisión crítica de las tendencias, beneficios y desafíos pedagógicos

Technological innovations in teaching english as a foreign language in higher education: A critical review of trends, benefits, and pedagogical challenges

https://doi.org/10.5281/zenodo.24023135

Autores:

Nelly Victoria Ley Leyva [1]
Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador
https://orcid.org/0000-0003-2296-7354
nley@utb.edu.ec

Kerly Jazmín Feijoó Rojas [2]
Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador
https://orcid.org/0000-0002-3089-6739
kfeijoo@utb.edu.ec

Alba Paulette León Morán [3]
Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador
https://orcid.org/0009-0004-4868-4058
aleonm@utb.edu.ec

Pablo Luis Vásconez Mera [4]
Universidad Técnica de Babahoyo, Ecuador
https://orcid.org/0000-0001-9035-7166
pvasconezm@utb.edu.ec

DIRECCIÓN PARA CORRESPONDENCIA: nley@utb.edu.ec

Fecha de recepción: 03/04/2026

Fecha de aceptación: 29/06/2026

RESUMEN

La incorporación de la inteligencia artificial, los dispositivos móviles y los entornos inmersivos está transformando las posibilidades de enseñanza y aprendizaje del

inglés como lengua extranjera en la educación superior. No obstante, la rápida expansión de estas herramientas plantea interrogantes sobre la solidez de sus resultados, su pertinencia pedagógica y las condiciones necesarias para una implementación equitativa. El objetivo de este artículo es analizar críticamente la evidencia científica reciente acerca de las innovaciones tecnológicas aplicadas al desarrollo de competencias lingüísticas en estudiantes universitarios. Se realizó una revisión narrativa de publicaciones académicas de los últimos años, seleccionadas según su relevancia temática, consistencia metodológica y trazabilidad bibliográfica. El análisis se organizó en torno a la expresión oral, la escritura, la pronunciación, la adquisición de vocabulario, la motivación y la autorregulación del aprendizaje, considerando también la preparación docente, la conectividad, la accesibilidad y la protección de datos. Los estudios revisados describen oportunidades para ampliar la práctica autónoma, personalizar la retroalimentación y favorecer experiencias comunicativas más frecuentes. Sin embargo, los resultados deben interpretarse con cautela debido a las diferencias entre muestras, instrumentos, duración de las intervenciones y contextos educativos. Se concluye que la eficacia de una innovación no depende exclusivamente de sus prestaciones técnicas, sino de su integración con objetivos lingüísticos claros, actividades auténticas y evaluación formativa. En el contexto de los centros universitarios de idiomas, se propone una incorporación gradual de recursos digitales, acompañada de formación docente y mecanismos de seguimiento que permitan valorar aprendizajes transferibles a situaciones reales de comunicación.

Palabras clave: *innovación tecnológica, educación superior, inteligencia artificial, aprendizaje móvil, competencia comunicativa.*

ABSTRACT

The incorporation of artificial intelligence, mobile devices, and immersive environments is transforming the possibilities for teaching and learning English as a foreign language in higher education. However, the rapid expansion of these tools raises questions about the reliability of their results, their pedagogical relevance, and the conditions necessary for equitable implementation. The aim of this article is to critically analyze recent scientific evidence regarding technological innovations applied to the development of language skills among college students. A narrative review was conducted of academic publications from recent years, selected based on their thematic

relevance, methodological consistency, and bibliographic traceability. The analysis focused on oral expression, writing, pronunciation, vocabulary acquisition, motivation, and self-regulation of learning, while also considering teacher preparation, connectivity, accessibility, and data protection. The reviewed studies describe opportunities to expand independent practice, personalize feedback, and promote more frequent communicative experiences. However, the results should be interpreted with caution due to differences in samples, instruments, intervention duration, and educational contexts. It is concluded that the effectiveness of an innovation does not depend exclusively on its technical features, but rather on its integration with clear linguistic objectives, authentic activities, and formative assessment. In the context of university language centers, a gradual incorporation of digital resources is proposed, accompanied by teacher training and monitoring mechanisms that allow for the assessment of learning that can be transferred to real-life communication situations.

Keywords: *technological innovation, higher education, artificial intelligence, mobile learning, communication skills.*

INTRODUCCIÓN

La formación universitaria en inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) enfrenta una tensión pedagógica conocida: los estudiantes necesitan oportunidades constantes de interacción, pero los tiempos de clase, las diferencias de nivel y el número de participantes limitan la práctica individual. La aparición de asistentes conversacionales, aplicaciones móviles con retroalimentación y experiencias inmersivas ofrece respuestas parciales a esa dificultad.

Su disponibilidad, no obstante, ha introducido una segunda pregunta: ¿qué tipo de aprendizaje se produce cuando una persona conversa con un sistema automatizado o completa ejercicios mediante un dispositivo? La distinción importa porque un aumento de uso, satisfacción o rapidez de respuesta no demuestra necesariamente un progreso en la competencia comunicativa.

Kohnke et al. (2023) identificaron posibilidades de la inteligencia artificial generativa para construir materiales y apoyar el aprendizaje de lenguas, mientras que Lo, et al. (2024) documentaron aplicaciones de ChatGPT en inglés como segunda lengua o lengua extranjera, junto con inquietudes sobre precisión, integridad académica y dependencia. La coexistencia de beneficios y riesgos no constituye una contradicción

superficial; muestra que el efecto de una herramienta depende de las tareas propuestas y de la intervención docente. El problema de investigación, por tanto, se sitúa en las condiciones que convierten una función tecnológica en una experiencia lingüística valiosa.

La magnitud de la producción científica reciente obliga a revisar también las diferencias entre estudios. Wang et al. (2024) estimaron un efecto favorable de los chatbots sobre el rendimiento en lenguas, pero observaron moderadores ligados al nivel educativo y a las características de la interacción. En otro campo, Liu et al. (2025) encontraron beneficios de los juegos móviles, particularmente para vocabulario y pronunciación. Comparar ambas cifras de manera directa carecería de sentido metodológico: una intervención conversacional y un juego de recuperación léxica no persiguen siempre los mismos objetivos ni utilizan las mismas medidas de resultado.

En el contexto institucional, Beltrán (2023) examinó herramientas en línea utilizadas con estudiantes del primer nivel del Centro de Idiomas (CENID) de la Universidad Técnica de Babahoyo. Este antecedente muestra que las mediaciones digitales constituyen un asunto local de interés académico. Sin embargo, la información de un estudio situado no debe confundirse con un diagnóstico vigente de toda la institución. Las condiciones de conectividad, el funcionamiento de las plataformas y las necesidades de los estudiantes podrían variar entre cohortes y periodos académicos.

El presente artículo se propone analizar de manera crítica las innovaciones tecnológicas recientes en la enseñanza universitaria del inglés, reconocer qué resultados están mejor respaldados, examinar contradicciones y debilidades de la investigación e identificar implicaciones pertinentes para el CENID. La revisión está guiada por tres preguntas: ¿qué aportes específicos se atribuyen a las tecnologías emergentes?, ¿qué límites dificultan trasladar los resultados a un contexto universitario ecuatoriano? y ¿qué decisiones pedagógicas permitirían comprobar la utilidad de una incorporación gradual?

Fundamentación conceptual

Innovación tecnológica y valor pedagógico

La innovación educativa no consiste en sustituir una actividad por su versión digital. Supone modificar deliberadamente las condiciones en las que se aprende, de modo que el cambio produzca una oportunidad que antes era insuficiente o difícil de sostener. En enseñanza de idiomas, tal oportunidad puede ser tiempo adicional de conversación,

una explicación ajustada al error del estudiante o acceso a interlocutores y contextos que no están disponibles en el aula.

La UNESCO (2023) advierte que la pertinencia de la tecnología debe juzgarse por sus efectos educativos y por sus implicaciones para la equidad, la calidad y la sostenibilidad, criterios que permiten cuestionar compras institucionales guiadas solamente por la novedad.

La literatura distingue varias familias de recursos. El aprendizaje móvil aprovecha la portabilidad de teléfonos y tabletas; la gamificación organiza actividades mediante dinámicas lúdicas; la realidad virtual o aumentada contextualiza la experiencia sensorial; y la inteligencia artificial puede analizar respuestas, generar contenido y adaptar interacciones.

Una aplicación móvil puede contener juegos, reconocimiento de voz y un chatbot, por lo cual atribuir todos sus resultados a una única tecnología simplifica en exceso la intervención. Cai et al. (2022) y Wu et al. (2024) ilustran esta dificultad al sintetizar sistemas de realidad aumentada con diseños y condiciones de uso diferentes.

Competencia comunicativa y mediación docente

La finalidad de un centro de idiomas universitario no se trata en que los estudiantes deban memorizar palabras o completar formularios. Comprende la capacidad de comprender significados, sostener intercambios, seleccionar registros apropiados y resolver necesidades comunicativas concretas. La adquisición de vocabulario y la precisión gramatical contribuyen a esa finalidad, pero no la sustituyen.

Un estudiante puede mejorar la puntuación en un juego de vocabulario y seguir evitando una conversación espontánea. Por esta razón, la revisión diferencia resultados proximales, como el recuerdo de palabras, de resultados más amplios, como la fluidez interactiva o el uso estratégico del idioma.

La mediación docente cumple funciones que los indicadores automáticos suelen captar de manera incompleta. Un profesor identifica si una respuesta es adecuada al interlocutor, si el estudiante tomó una decisión expresiva pertinente y si logró reparar una incomprensión. Du y Daniel (2024) describieron oportunidades de práctica oral mediante chatbots, aunque reconocieron límites del reconocimiento de voz y de la adecuación de los sistemas a niveles diversos. La conclusión razonable es que la automatización puede ampliar los ensayos individuales, mientras que la evaluación de la actuación comunicativa mantiene componentes humanos y contextuales.

e-ISSN: 2528-8091
Vol. 11, N° 3 - 2026

METODOLOGÍA

Se elaboró una revisión narrativa crítica con análisis documental y síntesis temática. Se consultaron publicaciones identificables en portales editoriales de revistas arbitradas, repositorios universitarios y documentos de la UNESCO, priorizando literatura comprendida entre 2022 y 2025. La búsqueda se orientó mediante combinaciones de las expresiones «English as a foreign language», «higher education», «educational technology», «generative artificial intelligence», «AI chatbots», «mobile-assisted language learning», «gamification», «augmented reality», «virtual reality», «feedback», «language skills», «systematic review» y «meta-analysis», además de equivalentes en español.

Se consideraron preferentemente revisiones sistemáticas y metaanálisis que ofrecieran información verificable sobre diseño, población o resultados; también se incluyeron estudios empíricos universitarios que permitieran examinar experiencias de uso y documentos internacionales pertinentes para la discusión ética. Se incorporó una investigación del repositorio de la Universidad Técnica de Babahoyo exclusivamente para contextualizar el problema institucional. Se descartó la utilización de textos sin identificación bibliográfica suficiente como base para afirmaciones centrales. La inclusión de un estudio no implicó asumir que su diseño, medidas o tamaño de muestra fueran equivalentes a los de los demás.

La lectura se organizó en una matriz conceptual de cinco dimensiones: recurso tecnológico, habilidad lingüística abordada, resultado reportado, límite metodológico y posibilidad de aplicación. Posteriormente, los hallazgos se agruparon por afinidad temática y se contrastaron en torno a tres núcleos interpretativos: desempeño lingüístico, experiencia de aprendizaje y condiciones de implementación. Se procuró distinguir evidencia experimental, percepciones de estudiantes y recomendaciones normativas, porque cada tipo de fuente sostiene conclusiones de alcance diferente. La revisión, por consiguiente, ofrece una interpretación crítica de literatura seleccionada, no un nuevo metaanálisis ni evidencia causal generada.

DESARROLLO

Inteligencia artificial generativa y práctica conversacional

La inteligencia artificial generativa ha agrandado el repertorio de tareas accesibles sin la presencia permanente del docente. El estudiante puede pedir al sistema que simule

una entrevista de trabajo, ajuste la complejidad del vocabulario, continúe una conversación o explique una estructura gramatical mediante ejemplos.

Kohnke et al. (2023) atribuyeron a estas funciones un potencial para la práctica y la preparación de materiales; sin embargo, su utilidad se vuelve más clara cuando se especifican el nivel, la tarea y el criterio de retroalimentación. Sin estas condiciones, el diálogo puede transformarse en una secuencia de respuestas plausibles que el estudiante acepta sin analizar.

Wang et al. (2024) realizaron un metaanálisis de 28 estudios y 70 tamaños del efecto, obteniendo un efecto global favorable para intervenciones con chatbots frente a condiciones sin ellos (g = 0,484). Los moderadores asociados al nivel educativo, nivel lingüístico, diseño de la interfaz y capacidad de interacción son importantes para la interpretación. El resultado agregado apoya la exploración pedagógica de estos recursos, pero no garantiza que todas las plataformas o cohortes alcancen una mejora semejante. En particular, una medida de rendimiento basada en preguntas estructuradas no captura necesariamente el manejo de turnos de habla o la negociación de significados en una conversación real.

Du y Daniel (2024), tras revisar 24 estudios sobre chatbots para la práctica oral del inglés, destacaron el acceso a interacciones de baja presión y la posibilidad de repetir ejercicios. También documentaron problemas de reconocimiento de voz, formatos monótonos y adaptación insuficiente a algunos niveles. Estos límites son especialmente relevantes en cursos iniciales: una respuesta mal reconocida puede inducir correcciones inadecuadas y generar frustración. La intervención docente debe prever momentos de contrastación y ofrecer criterios para identificar errores del sistema.

Lai y Lee (2024) analizaron 32 trabajos sobre herramientas de inteligencia artificial conversacional en la enseñanza del inglés. Su revisión muestra una expansión rápida del campo, pero también una diversidad de métodos y finalidades que dificulta comparar resultados. La heterogeneidad plantea un problema de investigación más profundo que la mera disponibilidad de nuevas aplicaciones: muchas publicaciones describen experiencias prometedoras, mientras que menos estudios permiten conocer si los avances se mantienen, si se transfieren a situaciones no ensayadas o si existen efectos diferentes según la competencia inicial.

Lo et al. (2024) distinguieron usos de ChatGPT para generación de ideas, organización textual, práctica lingüística y apoyo docente. En la misma investigación

aparecen reservas sobre información inexacta, privacidad, dependencia y honestidad académica. Tales hallazgos sugieren una regla de diseño: el estudiante debería usar la respuesta generada como objeto de evaluación, no como solución final incuestionable. Una actividad de lectura crítica puede solicitar comparar dos versiones de una respuesta, señalar errores, justificar cambios y reescribir con voz propia. La competencia se expresa entonces en la decisión argumentada del estudiante, no en la apariencia pulida del producto automático.

Klimova et al. (2024), al investigar percepciones universitarias sobre ChatGPT, encontraron interés y satisfacción junto con reservas acerca de su uso. Una alta frecuencia de interacción con la herramienta puede coexistir con una participación cognitiva limitada si la persona se limita a copiar respuestas. Por ello, la evaluación de la innovación debe registrar qué decisiones toma el estudiante durante la tarea y qué demuestra después de retirar el apoyo automatizado.

Escritura académica, retroalimentación y autorregulación

La escritura constituye uno de los ámbitos donde la inteligencia artificial ofrece beneficios inmediatos y riesgos visibles. Las plataformas pueden sugerir correcciones gramaticales, reformular oraciones y señalar problemas de cohesión. Lo, Yu, et al. (2024) encontraron estudios en los que estas funciones apoyaron la planificación y revisión de textos; sin embargo, también reportaron respuestas imprecisas y experiencias de estudiantes que valoraron más la interacción guiada por el profesor. La revisión escrita, por tanto, no debería reducirse a aceptar todas las sugerencias que produce un sistema.

Una secuencia más consistente con el aprendizaje exige que el estudiante redacte una primera versión, solicite comentarios acotados, contraste las recomendaciones con una rúbrica y explique los cambios realizados. Esta lógica permite observar el proceso y no únicamente el producto. Qiao et al. (2025), al revisar 30 estudios de inteligencia artificial aplicada al aprendizaje de lenguas, identificaron una concentración de trabajos sobre tutoría, evaluación y retroalimentación, en contraste con una atención menor a la personalización adaptativa y la interacción entre pares. El desequilibrio sugiere que aún se conoce menos acerca de cómo la automatización puede sostener la construcción compartida del significado.

Lee y Lee (2024) estudiaron mediante metaanálisis los efectos de la instrucción individualizada guiada por inteligencia artificial. Sus hallazgos permiten analizar las ventajas de adaptar la enseñanza, aunque las diferencias entre sistemas y condiciones

impiden suponer una personalización pedagógicamente equivalente. Ajustar la dificultad de un ejercicio es solo una forma de adaptación; otra, más compleja, consiste en reconocer la naturaleza del error, elegir la explicación adecuada y ofrecer una nueva oportunidad de uso comunicativo. Si la ruta se define por datos poco representativos, la personalización puede consolidar prácticas mecánicas en lugar de ampliar la competencia.

El desarrollo de la autonomía tampoco debería confundirse con estudiar en soledad. El estudiante autorregulado necesita comprender los objetivos, identificar sus dificultades y decidir qué estrategia utilizar. Una plataforma que muestra puntuaciones o gráficos puede ayudar a reconocer progresos, pero la interpretación de esos datos requiere orientación. La posibilidad de recibir comentarios inmediatos es útil cuando las observaciones son específicas, comprensibles y compatibles con los criterios humanos de evaluación. Cuando estos comentarios son vagos o contradictorios, su frecuencia puede aumentar la confusión en vez de mejorar el aprendizaje.

Aprendizaje móvil y continuidad de la práctica

El aprendizaje de lenguas asistido por dispositivos móviles ofrece una ventaja organizativa relevante para estudiantes universitarios: la posibilidad de distribuir la práctica en intervalos breves durante la semana. Esta flexibilidad resulta útil para audición, pronunciación, recuperación de vocabulario y repetición de estructuras, siempre que las tareas mantengan relación con el curso. Metruk (2024) sintetizó 15 investigaciones sobre pronunciación y encontró efectos favorables en varios contextos, junto con dificultades de conectividad, selección de recursos y distracción. El dispositivo, por sí mismo, no resuelve esos obstáculos.

Li (2024) examinó mediante metaanálisis 18 estudios experimentales o cuasiexperimentales y 932 participantes en relación con el desarrollo de la expresión oral mediante aprendizaje móvil. Informó un efecto general positivo y diferencias según el enfoque didáctico y la duración de las intervenciones. Este resultado es relevante porque desplaza la pregunta desde la marca de la aplicación hacia las condiciones de práctica: no resulta indiferente que el estudiante repita frases aisladas, converse con un compañero o prepare una respuesta con retroalimentación progresiva.

Álvarez et al. (2025), en una revisión de aplicaciones móviles en educación superior, identificaron posibilidades de apoyo a varias destrezas y al aprendizaje autónomo. El estudio también señaló barreras técnicas y necesidades de formación docente e institucional. Dichas restricciones adquieren relevancia cuando una actividad

exige conexión permanente, actualizaciones frecuentes o dispositivos con capacidad desigual. La participación de estudiantes con menor acceso puede disminuir, de modo que una intervención aparentemente inclusiva termina beneficiando más a quienes ya disponen de condiciones favorables.

Guo et al. (2024) analizaron 72 estudios sobre prácticas colaborativas de aprendizaje móvil y encontraron una presencia destacada de plataformas sociales, muestras pequeñas y periodos de observación breves. La revisión ayuda a reconocer un límite de los diseños centrados únicamente en el trabajo individual: aprender una lengua requiere contrastar interpretaciones, responder a otras personas y construir significados. Los teléfonos también pueden facilitar ese intercambio mediante mensajes de voz, comentarios entre pares y producción cooperativa, siempre que exista una tarea comunicativa auténtica.

Pikhart et al. (2024) examinaron las preferencias y la satisfacción de estudiantes universitarios de tres contextos nacionales respecto de recursos digitales para aprender inglés. Las percepciones favorables muestran aceptación, pero no deben confundirse con evidencia de dominio lingüístico. Un curso puede registrar alta aprobación de una aplicación porque resulta sencilla o entretenida sin observar un cambio equivalente en tareas de habla o escritura. Para evitar esa confusión, la encuesta de satisfacción debería acompañarse de evidencias directas de desempeño.

En el CENID, estas consideraciones hacen recomendable diseñar actividades que funcionen con archivos ligeros, audios descargables, instrucciones claras y plazos razonables. Una secuencia semanal puede combinar escucha de modelos, grabación de respuesta, comentarios entre compañeros y una tarea presencial o síncrona de transferencia. La evaluación mediría la inteligibilidad, adecuación y fluidez de la producción, sin reducir el avance al número de ejercicios completados.

Gamificación y aprendizaje basado en juegos

La gamificación ha adquirido visibilidad porque facilita la participación mediante metas parciales, retroalimentación rápida y señales de progreso. Laura-De La Cruz et al. (2023), al revisar 18 estudios sobre educación superior, encontraron una presencia constante de motivación, disfrute y participación entre los resultados investigados. Esos hallazgos son valiosos, pero la relación entre sentirse motivado y desarrollar una competencia no es automática. Una experiencia lúdica puede sostener el interés inicial y

perder relevancia si las tareas se vuelven repetitivas o si la puntuación se convierte en la finalidad principal.

Liu et al. (2025) sintetizaron 38 estudios experimentales y cuasiexperimentales con 4102 participantes y reportaron un efecto general amplio de los juegos móviles en el aprendizaje de lenguas (g = 0,962; intervalo de confianza del 95 % [0,688, 1,235]). El análisis mostró resultados especialmente claros para vocabulario y pronunciación, mientras que otras habilidades presentaron evidencia menos concluyente. Esta distribución de efectos invita a usar juegos con propósitos específicos, como consolidar unidades léxicas o reconocer contrastes fonológicos, en lugar de asumir que cualquier dinámica de puntos desarrolla por igual la conversación y la argumentación.

El diseño de una actividad gamificada también tiene consecuencias sociales. Los rankings individuales pueden estimular a ciertos estudiantes y desanimar a otros, especialmente si el desempeño se ve afectado por diferencias de conectividad o disponibilidad horaria. Los desafíos cooperativos, las metas de progreso personal y los comentarios explicativos pueden ofrecer un equilibrio más apropiado. El criterio de éxito no debería ser ganar un concurso digital, sino utilizar correctamente el idioma en una tarea posterior que requiera comprensión y producción significativas.

Realidad virtual y realidad aumentada

Los entornos de realidad virtual y aumentada proponen una forma de contextualizar el aprendizaje. En lugar de estudiar únicamente una lista de expresiones para viajar, el estudiante puede desenvolverse en una simulación de aeropuerto, restaurante o espacio cultural. Schorr et al. (2024), al examinar 40 investigaciones empíricas sobre realidad aumentada, identificaron oportunidades para vincular objetos, vocabulario y situaciones de uso, además de desafíos en diseño y evaluación. En estos ambientes, la presencia visual puede incrementar la sensación de contexto, pero no garantiza que la interacción lingüística sea suficiente.

Wu et al. (2024) reunieron 35 artículos con 2171 participantes e informaron efectos positivos de la realidad aumentada tanto en resultados lingüísticos (g = 0,734) como en variables afectivas (g = 0,692). Cai et al. (2022) también habían documentado, mediante metaanálisis, el potencial de esta tecnología para apoyar el aprendizaje de idiomas. Aunque estos resultados favorecen su exploración, las diferencias de dispositivos, duración y objetivos impiden inferir que un mismo recurso produzca ganancias similares en todas las habilidades y edades.

e-ISSN: 2528-8091
Vol. 11, N° 3 - 2026

Por su parte, Yu y Duan (2024) analizaron 41 estudios aleatorizados de realidad virtual y registraron efectos favorables en ansiedad, motivación, rendimiento, satisfacción y autoeficacia. La reducción de ansiedad puede ser pedagógicamente importante para quienes evitan hablar por temor a equivocarse; sin embargo, la menor incomodidad en un espacio simulado no demuestra por sí misma una transferencia inmediata a conversaciones con personas reales. Esa transferencia necesita comprobarse con tareas posteriores, interlocutores distintos y situaciones menos previsibles.

La cuestión de costo también debe incorporarse al análisis. Si una universidad dispone de recursos limitados, una experiencia de video en 360 grados puede ofrecer ventajas de contextualización con menor exigencia técnica que un laboratorio de realidad virtual plenamente inmersivo. La selección debería atender a los objetivos, la accesibilidad, el mantenimiento y la oportunidad de uso reiterado. Adquirir equipamiento costoso para una actividad ocasional sin evidencia de aprendizaje sería una decisión difícil de defender desde el criterio de sostenibilidad planteado por la UNESCO (2023).

Competencia intercultural y autenticidad de los materiales

El aprendizaje de inglés también implica interpretar prácticas y valores que pueden diferir entre comunidades. Zheng y Stewart (2024) exploraron el uso de ChatGPT para elaborar relatos con dilemas morales en un contexto de enseñanza del inglés, mostrando una posibilidad de trabajar con materiales que estimulan la reflexión cultural. Esta aplicación exige vigilancia crítica: los contenidos generados pueden simplificar tradiciones, reproducir estereotipos o presentar una única perspectiva como universal. El profesor debe abrir espacio para comparar interpretaciones y justificar decisiones lingüísticas y culturales.

La autenticidad no depende exclusivamente de que un texto haya sido escrito por una persona ni de que la simulación parezca realista. Depende también de la finalidad de la tarea, de la necesidad de comprender al interlocutor y de las consecuencias comunicativas de la respuesta. Una conversación con IA puede servir de ensayo, pero su valor aumenta cuando prepara para interactuar con compañeros, docentes u otras personas. Esta articulación permite aprovechar la tecnología sin desplazar la dimensión social del aprendizaje de lenguas.

e-ISSN: 2528-8091
Vol. 11, N° 3 - 2026

Tabla 1

Síntesis de innovaciones y condiciones para su aplicación didáctica

Innovación	Hallazgo o potencial documentado	Criterio de integración
IA generativa y chatbots	Práctica dialogada y revisión de textos; los efectos dependen del diseño y la mediación docente.	Rúbricas de interacción oral y revisión crítica de respuestas.
Aprendizaje móvil	Práctica distribuida de vocabulario y pronunciación; disponibilidad fuera del aula.	Actividades breves y alternativas con bajo consumo de datos.
Gamificación digital	Mayor participación y avances en tareas delimitadas; beneficios variables por habilidad.	Retos cooperativos vinculados con objetivos lingüísticos.
Realidad virtual y aumentada	Simulación de contextos comunicativos y motivación, con costos y exigencias técnicas.	Escenarios virtuales de baja complejidad y acceso compartido.
Evaluación y analítica adaptativa	Retroalimentación frecuente y rutas personalizadas; evidencia aún heterogénea.	Seguimiento de progreso con revisión humana y protección de datos.

DISCUSIÓN

La síntesis permite identificar una convergencia: las tecnologías emergentes facilitan práctica frecuente, feedback inmediato y acceso a experiencias que el aula tradicional no siempre puede ofrecer. Metaanálisis sobre chatbots, aprendizaje móvil, juegos y realidad aumentada informan efectos positivos (Wang et al., 2024; Li, 2024; Liu et al., 2025; Wu et al., 2024). Sin embargo, los efectos provienen de medidas distintas y de tratamientos heterogéneos. Presentarlos como una clasificación de tecnologías «más efectivas» resultaría metodológicamente inapropiado. La magnitud estadística solo adquiere sentido dentro de la habilidad medida y de la condición de comparación.

Una segunda convergencia se refiere al papel de la planificación. Du y Daniel (2024) muestran que la práctica conversacional automatizada puede verse afectada por límites técnicos; Metruk (2024) observa que la selección y organización del aprendizaje móvil importan para la pronunciación; y Qiao et al. (2025) advierten que parte de la investigación en inteligencia artificial carece de fundamentación pedagógica

suficientemente explícita. Desde estos hallazgos, puede inferirse que la innovación educativa consiste principalmente en diseñar tareas que aprovechen posibilidades tecnológicas de forma coherente con metas lingüísticas observables.

También emergen variables utilizadas para medir éxito. Klimova et al. (2024) y Pikhart et al. (2024) ofrecen información valiosa sobre percepciones universitarias, pero la satisfacción no informa directamente cuánto mejora la expresión oral. Lo et al. (2024) distinguen dimensiones cognitivas, emocionales y conductuales del compromiso, lo cual permite evitar una lectura reduccionista de la participación. Un estudiante puede completar muchas actividades y, pese a ello, depender de respuestas automatizadas para formular un mensaje original. En estudios futuros conviene combinar medidas de proceso y de desempeño, con pruebas de transferencia que no reproduzcan exactamente las actividades de entrenamiento.

Riesgos de dependencia y nuevas exigencias de evaluación

La inteligencia artificial generativa introduce un problema específico para la evaluación de escritura: puede producir un texto lingüísticamente correcto sin que el estudiante haya desarrollado la capacidad de construirlo. La respuesta pedagógica no debe basarse en la presunción automática de fraude ni en el uso exclusivo de detectores de autoría, cuya interpretación requiere cautela. Es más pertinente evaluar versiones sucesivas, decisiones de revisión, explicaciones orales y tareas realizadas en condiciones observables. La revisión de Lo et al. (2024) aporta razones para supervisar la dependencia y la exactitud de las respuestas.

El pensamiento crítico adquiere una dimensión práctica cuando el estudiante debe detectar una explicación dudosa, justificar por qué acepta o rechaza una corrección y reconocer sesgos de contenido. La evaluación puede incorporar una bitácora breve de decisiones o una conversación de seguimiento. Esas estrategias no eliminan todos los riesgos, pero hacen visible el aprendizaje que una herramienta puede ocultar detrás de un producto final impecable. En términos académicos, la transparencia acerca del apoyo recibido es preferible a prohibiciones ambiguas que no distinguen entre consulta, revisión y sustitución del trabajo intelectual.

Transferencia de resultados y brechas de investigación

La generalización de los resultados requiere atención a las poblaciones estudiadas. Guo et al. (2024) observaron en la investigación sobre aprendizaje móvil colaborativo una presencia importante de muestras pequeñas y periodos cortos; Qiao et al. (2025)

identificaron debilidades metodológicas en estudios de IA. Estas limitaciones reducen la confianza con la que pueden proyectarse efectos a cohortes numerosas, niveles diferentes o contextos con conectividad inestable. Las revisiones sistemáticas y los metaanálisis elevan la capacidad de síntesis, pero no convierten automáticamente en sólida una base primaria heterogénea.

Otra brecha tiene que ver con la persistencia del aprendizaje. Un efecto favorable medido al terminar una intervención de pocas semanas puede disminuir cuando se retira la herramienta o cambia la tarea. La investigación debería incorporar seguimientos diferidos, pruebas de actuación con personas reales y análisis de estudiantes que abandonan la plataforma o participan menos. Asimismo, resulta necesario informar sobre acceso, discapacidad, alfabetización digital y costos de operación; de lo contrario, los resultados positivos podrían describir solo a quienes lograron permanecer en la experiencia.

En el plano institucional, la UNESCO (2023) sitúa la equidad y la sostenibilidad como criterios centrales para valorar tecnología educativa. Estos aportes sugieren que la formación del profesorado no puede reducirse a aprender comandos o interfaces. Requiere identificar cuándo una plataforma aporta valor, evaluar la calidad de sus respuestas, proteger datos de los estudiantes y conservar alternativas equivalentes para quienes no pueden acceder de la misma manera.

Implicaciones para el Centro de Idiomas de la Universidad Técnica de Babahoyo

Las implicaciones para el CENID deben plantearse como propuestas derivadas de evidencia internacional, no como conclusiones de una experimentación local inexistente. El trabajo de Beltrán (2023) constituye un antecedente útil para justificar un diagnóstico actualizado sobre modalidad de estudio, conectividad, habilidades digitales, recursos disponibles y percepciones docentes. Ese diagnóstico debería diferenciar niveles de inglés y grupos de estudiantes, porque las necesidades de quienes comienzan a formar enunciados básicos no son idénticas a las de quienes preparan presentaciones académicas.

Una primera línea de acción consiste en ensayar secuencias cortas de práctica oral guiada por IA. Para cada nivel, el docente definiría situaciones vinculadas con resultados curriculares: pedir indicaciones, narrar experiencias, argumentar una preferencia o sostener una entrevista. Antes del diálogo con el sistema, los estudiantes prepararían vocabulario y metas; después, seleccionarían errores relevantes, revisarían sus respuestas

e-ISSN: 2528-8091
Vol. 11, N° 3 - 2026

y realizarían una tarea comunicativa con otro estudiante. De esta manera se podría observar la transferencia más allá del chatbot.

La segunda línea puede concentrarse en actividades móviles de pronunciación, escucha y vocabulario. Los materiales podrían distribuirse en formatos descargables, con ejercicios breves que no exijan conexión continua. La evaluación compararía una grabación inicial y otra final mediante una misma rúbrica de inteligibilidad, ritmo y adecuación, en vez de utilizar únicamente los indicadores internos de la aplicación. Los hallazgos de Li (2024) y Álvarez et al. (2025) ofrecen fundamentos para esta exploración, pero la eficacia real debería determinarse con estudiantes de la institución.

La gamificación tendría sentido si se vincula con contenidos delimitados y evita reemplazar toda la enseñanza por competencia de puntos. Podrían emplearse retos cooperativos sobre expresiones funcionales, vocabulario profesional o reconocimiento auditivo, acompañados de una tarea posterior en la que esas expresiones sean necesarias. Las experiencias de realidad aumentada o virtual, en cambio, convendría reservarlas para objetivos que se beneficien claramente del contexto visual y de la simulación, con una evaluación previa de costo, disponibilidad y accesibilidad.

Para valorar las experiencias, se propone un estudio piloto cuasiexperimental, cuando existan grupos comparables, con pre test y post test, rúbricas comunes y seguimiento de participación. También sería pertinente recoger entrevistas breves a docentes y estudiantes para interpretar por qué una actividad funciona de manera diferente según el nivel o la disponibilidad de acceso. Un seguimiento diferido, aunque sea de pocas semanas, permitiría distinguir la retención del conocimiento de la mejora observada inmediatamente después de practicar.

La sostenibilidad institucional requiere reglas sencillas para el uso académico de inteligencia artificial. Es conveniente precisar qué apoyos son permitidos, cuándo debe declararse su utilización, cómo se evalúa la autoría del trabajo y qué datos no deben ingresarse en plataformas externas. La formación docente puede organizarse mediante ejemplos de clases reales, revisión compartida de respuestas automáticas y acuerdos sobre rúbricas.

Limitaciones de la revisión

El artículo ofrece una síntesis narrativa y selectiva de literatura reciente; no representa una revisión sistemática con protocolo de búsqueda y cribado reproducible. Las fuentes incluyen metaanálisis, revisiones, investigaciones de percepción y

e-ISSN: 2528-8091
Vol. 11, N° 3 - 2026

documentos normativos, por lo que sus hallazgos tienen distintos niveles de fuerza inferencial. La producción científica examinada procede mayoritariamente de contextos ajenos a Ecuador y muchas intervenciones fueron breves. Además, la evolución rápida de las herramientas de IA puede modificar su funcionamiento después de publicados los estudios. Estas limitaciones impiden generalizar tamaños del efecto al CENID y justifican investigar las condiciones locales antes de recomendar una adopción institucional amplia.

CONCLUSIONES

Las innovaciones tecnológicas han ampliado las oportunidades de practicar inglés mediante actividades móviles, diálogo con sistemas de IA, juegos y experiencias inmersivas. La literatura sintetizada ofrece resultados favorables para habilidades y tareas específicas, pero no permite concluir que la disponibilidad de una aplicación mejore por igual la competencia comunicativa en cualquier contexto. Los efectos positivos deben leerse junto con los objetivos, las medidas de aprendizaje, las características de los estudiantes y las condiciones de implementación.

El principal problema pedagógico no es decidir si incorporar o rechazar toda la tecnología, sino establecer qué interacción se pretende fortalecer y cómo se comprobará el cambio. La retroalimentación automática puede ayudar a revisar errores; la gamificación puede sostener la participación; la realidad aumentada puede proporcionar contexto; y los dispositivos móviles pueden extender la práctica. Ninguna de esas funciones reemplaza por sí sola la interacción humana, la interpretación crítica ni la evaluación de resultados duraderos.

Para los centros de idiomas de las universidades se recomienda iniciar con experiencias de bajo costo y metas lingüísticas precisas, evaluar su utilidad mediante evidencias directas de desempeño y ajustar el diseño según los resultados. Los pilotos deberían contemplar diversidad de acceso, acompañamiento docente y reglas de uso responsable de IA. Una política de innovación sustentada en esa evidencia local permitiría seleccionar tecnologías por su contribución educativa y no por su presencia en las tendencias digitales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez Martínez, J. A., Gómez, J. F., & Restrepo Botero, J. C. (2025). El aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles (MALL) para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del inglés en la educación superior: una revisión sistemática de la literatura. *Knowledge Management & E-Learning, 17*(2), 258–277. https://doi.org/10.34105/j.kmel.2025.17.012

Beltrán Moreno, M. E. (2023). *Resultados del uso de herramientas online en la enseñanza de estudiantes del primer nivel del Centro de Idiomas (CENID) de la Universidad Técnica de Babahoyo* [Trabajo de maestría, Universidad Técnica de Babahoyo]. Repositorio Institucional UTB. https://dspace.utb.edu.ec/server/api/core/bitstreams/883a9833-4d7b-4cb2-af14-81683e79d37b/content

Cai, Y., Pan, Z., & Liu, M. (2022). La tecnología de realidad aumentada en el aprendizaje de idiomas: un metaanálisis. *Journal of Computer Assisted Learning, 38*(4), 929–945. https://doi.org/10.1111/jcal.12661

Du, J., & Daniel, B. K. (2024). La transformación de la enseñanza de idiomas: una revisión sistemática de los chatbots basados en inteligencia artificial para la práctica oral del inglés como lengua extranjera. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, Article 100230. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100230

Guo, P., Jeyaraj, J. J., & Razali, A. B. (2024). Una revisión sistemática de las prácticas de aprendizaje colaborativo de idiomas asistido por dispositivos móviles (C-MALL) mediante análisis bibliométricos, de contenido y cientométricos. *Humanities and Social Sciences Communications, 11*, Article 1435. https://doi.org/10.1057/s41599-024-03940-3

Klimova, B., Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. H. (2024). Análisis del potencial de ChatGPT para la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito universitario. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1269319. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1269319

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *RELC Journal, 54*(2), 537–550. https://doi.org/10.1177/00336882231162868

Lai, W. Y. W., & Lee, J. S. (2024). Una revisión sistemática de las herramientas de IA conversacional en la enseñanza del inglés como lengua extranjera: tendencias de publicación, herramientas, métodos de investigación, resultados de aprendizaje y antecedentes. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 7*, Article 100291. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100291

Laura-De La Cruz, K. M., Noa-Copaja, S. J., Turpo-Gebera, O., Montesinos-Valencia, C. C., Bazán-Velasquez, S. M., & Pérez-Postigo, G. S. (2023). El uso de la gamificación en el aprendizaje del inglés en la educación superior: una revisión sistemática. *Journal of Technology and Science Education, 13*(2), 480–497. https://doi.org/10.3926/jotse.1740

Lee, H., & Lee, J. H. (2024). Los efectos del aprendizaje de idiomas individualizado guiado por la inteligencia artificial: un metaanálisis. *Language Learning & Technology, 28*(2), 134–162. https://doi.org/10.64152/10125/73575

Li, R. (2024). Efectos del aprendizaje de idiomas asistido por dispositivos móviles en el desarrollo de la expresión oral de los estudiantes de lenguas extranjeras. *Language Learning & Technology, 28*(1), 1–26. https://doi.org/10.64152/10125/73553

Liu, S., Zhang, S., & Dai, Y. (2025). ¿Mejoran los juegos para móviles el aprendizaje de idiomas? Un metaanálisis. *Computer Assisted Language Learning*. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2528786

Lo, C. K., Yu, P. L. H., Xu, S., Ng, D. T. K., & Jong, M. S. Y. (2024). Análisis de la aplicación de ChatGPT en la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL) o como lengua extranjera (EFL) y cuestiones de investigación relacionadas: una revisión sistemática de los estudios empíricos. *Smart Learning Environments, 11*, Article 50. https://doi.org/10.1186/s40561-024-00342-5

Metruk, R. (2024). Aprendizaje de idiomas y enseñanza de la pronunciación con ayuda de dispositivos móviles: una revisión sistemática de la literatura. *Education and Information Technologies, 29*, 16255–16282. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12453-0

Pikhart, M., Klimova, B., & Al-Obaydi, L. H. (2024). Análisis de las preferencias y la satisfacción de los estudiantes universitarios en el uso de herramientas digitales para el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Frontiers in Education, 9*, Article 1412377. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1412377

Qiao, S., Gu, M. M., & Lu, C. (2025). La inteligencia artificial en el aprendizaje de idiomas: una revisión sistemática de su diseño, fundamentos teóricos, implementación e impacto. *International Journal of Applied Linguistics*. Advance online publication. https://doi.org/10.1111/ijal.70034

Schorr, I., Plecher, D. A., Eichhorn, C., & Klinker, G. (2024). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediante entornos de realidad aumentada: una revisión sistemática. *Frontiers in Virtual Reality, 5*, Article 1288824. https://doi.org/10.3389/frvir.2024.1288824

UNESCO. (2023). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2023: la tecnología en la educación: ¿una herramienta que nos impone sus condiciones?* https://doi.org/10.54676/UZQV8501

e-ISSN: 2528-8091
Vol. 11, N° 3 - 2026

Wang, F., Cheung, A. C. K., Neitzel, A. J., & Chai, C. S. (2024). ¿Mejora el rendimiento en el aprendizaje de idiomas el hecho de conversar con chatbots? Un metaanálisis sobre el aprendizaje de idiomas asistido por chatbots. *Review of Educational Research*, *95*(4), 623–660. https://doi.org/10.3102/00346543241255621

Wu, J., Jiang, H., & Chen, S. (2024). La tecnología de realidad aumentada en el aprendizaje de idiomas: un metaanálisis. *Language Learning & Technology*, *28*(1), 1–23. https://doi.org/10.64152/10125/73596

Yu, Z., & Duan, P. (2024). Metaanálisis sobre la ansiedad, la motivación, el rendimiento, la satisfacción y la autoeficacia en la enseñanza de idiomas asistida por realidad virtual. *Foreign Language Annals*, *57*, 550–580. https://doi.org/10.1111/flan.12748

Zheng, Y., & Stewart, N. (2024). Mejorar la sensibilización cultural de los estudiantes de inglés como lengua extranjera: reformulación de relatos con dilemas morales mediante ChatGPT. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, Article 100223. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100223