



## Artículo Original / Original Article

### Repensando la enseñanza del inglés: Una propuesta desde la complejidad y la pedagogía crítica

#### Rethinking english teaching: A proposal from complexity and critical pedagogy

César Narváez Vilema<sup>1</sup>; Juan Castro Baños <sup>2</sup>; Elsa Basantes Arias<sup>3</sup>; Jhoanna Herrera Vallejo <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH)

<sup>2</sup> Escuela Superior de Administración Pública (ESAP)

<sup>3</sup> Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH)

Email de correspondencia: *cesar.narvaez@unach.edu.ec*

**Cronograma editorial:** *Artículo recibido 12/09/2025 Aceptado: 19/11/2025 Publicado: 01/01/2026*

#### Para citar este artículo utilice la siguiente referencia:

Narváez-Vilema, C., Castro-Baños , J., Basantes-Arias , E., & Herrera-Vallejo , J. (2026). Repensando la enseñanza del inglés: Una propuesta desde la complejidad y la pedagogía crítica. *EDUCA. Revista Internacional para la calidad educativa*, 6(1), pp. 1-19. <https://doi.org/10.55040/90yqfa68>

**Contribución específica de los autores:** Los autores han participado conjuntamente en todas las fases de la investigación.

**Financiación:** No existió financiación para este proyecto.

**Consentimiento informado participantes del estudio:** Se han solicitado los consentimientos informados de los participantes.

**Conflicto de interés:** Los autores no señalan ningún conflicto de interés.



## Resumen

El artículo analiza críticamente los problemas, inconsistencias y desafíos en la enseñanza del inglés en Ecuador, proponiendo un paradigma crítico y complejo para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Metodológicamente, el estudio se adscribe al paradigma Social Crítico y al enfoque cualitativo de la investigación científica. La investigación incluye entrevistas formales e informales con docentes de inglés de instituciones educativas de la ciudad de Riobamba - Chimborazo - Ecuador, sistematizando sus perspectivas y contrastándolas con un marco teórico crítico. Los hallazgos evidencian contradicciones entre los principios propuestos en el currículo oficial y las prácticas reales, donde prevalece la memorización de patrones gramaticales fragmentados, con un rol pasivo del estudiante y un enfoque centrado en el docente. Ante este panorama, se plantea un modelo crítico que reflexione sobre los contenidos, materiales, roles, políticas y contextos educativos, integrando la complejidad de las interacciones humanas y los múltiples factores que moldean el hecho educativo.

**Palabras clave:** enseñanza de lenguas extranjeras, pedagogía crítica, complejidad, inglés.

## Abstract

The article critically analyzes the problems, inconsistencies, and challenges in teaching English in Ecuador, proposing a critical and complex paradigm for foreign language learning. Methodologically, the study adheres to the Critical Social paradigm and the qualitative scientific research approach. The research includes formal and informal interviews with English teachers from educational institutions in Riobamba-Chimborazo; Ecuador, systematizing their perspectives and contrasting them with a critical theoretical framework. The findings show contradictions between the principles proposed in the official curriculum and real practices, where memorization of fragmented grammatical patterns prevails, with a passive role of the student and a teacher-centered approach. Given this scenario, a critical model is proposed that reflects on the contents, materials, roles, policies, and educational contexts, integrating the complexity of human interactions and the multiple factors that shape the educational fact.

**Keywords:** foreign language teaching, critical pedagogy, complexity, English.



## Introducción

Una vez consumada la Segunda Guerra Mundial en septiembre de 1945, por factores históricos, socioeconómicos y geopolíticos, el idioma inglés se convierte en la “Lengua Franca” (Idioma empleado como medio de comunicación entre grupos de hablantes que carecen de una lengua nativa común). Este escenario cimentó las bases para que el lenguaje anglosajón se catapulte como el más utilizado con fines comunicativos y, en consecuencia, en el principal lenguaje a enseñarse como lengua extranjera en los diferentes sistemas y niveles educativos.

También, el valor asignado al inglés se refleja en la divulgación de los avances científicos, los cuales son presentados al mundo de forma significativa en este idioma; ejemplo de ello es la base de datos SCIE, que indexa 9.200 revistas especializadas de 178 disciplinas científicas, la cual el 97% de sus más de siete millones de artículos publicados entre 2005 y 2021 están escritos en inglés (Beltrán Santoyo et al., 2021).

En el mismo orden de ideas, el valor asignado por la sociedad contemporánea, a este idioma es monumental. Por consiguiente, múltiples políticas, programas, innovaciones gubernamentales y sociales se han gestado para su enseñanza y aprendizaje; sin embargo, los resultados no son los esperados, particularmente en el Ecuador. El ranking anual que ofrece Education First (2024), ubica al Ecuador en el lugar 82 de 116, con un nivel de aptitud “malo” en el uso del idioma inglés. Se podría entender entonces que el problema va mucho más allá que la mera toma de decisiones político-administrativas (Sevy-Biloon, Recino, & Munoz, 2020).

En este contexto creemos que el problema de la enseñanza del idioma inglés radica en la estructura misma del sistema educativo. Un modelo simplista y tecnocrático que privilegia la memoria sobre el significado, la regla sobre la función lingüística, la repetición sobre la producción. Lógicas que desde la perspectiva de Temporetti (2014), se ajustan a un modelo de escalera ascendente. Es decir, de dirección única, que va siempre de lo simple a lo complicado, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto y de lo próximo a lo lejano (Temporetti et al., 2022). Un modelo sistemático y no sistémico como la naturaleza misma del lenguaje, la comunicación y la sociedad.

Frente a esta “extrañeza de horizonte” (Gonfiantini, 2022), en el presente artículo pretendemos elucidar empírica y teóricamente los problemas, inconsistencias y desafíos del sistema de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en el Ecuador, motivando la generación



de ideas que deriven en la construcción de un paradigma crítico-complejo para la enseñanza de lenguas extranjeras.

### **Método/ descripción de la experiencia**

Este trabajo académico encuentra su génesis en el estudio “Por una (híper) pedagogía crítica, intercultural y multisensorial en el aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE)” planteado por Ferreira Da Cruz et al. (2013). En coherencia con lo propuesto por García y Giacobbe (2021), el estudio se adscribe al paradigma socio-crítico de la investigación científica, en tanto aborda el fenómeno educativo integrando lo teórico y lo práctico desde procesos autorreflexivos.

Desde esta posición epistemológica, el conocimiento se concibe como una construcción situada que responde a las necesidades de los grupos sociales y que, además, propende a la autonomía racional y liberadora del ser humano, capacitando a los sujetos para la participación activa y la transformación social (Loza et al., 2021; Ortiz, 2021).

Asimismo, la investigación se sustenta en el enfoque cualitativo, puesto que “...la realidad es concebida como compleja, dinámica, holística, divergente, donde... el significado que los actores sociales dan a su propia práctica... penetra en el mundo construido y compartido por él y otros sujetos para comprender cómo funciona a partir de sus acuerdos intersubjetivos.” (De Franco y Vera, 2020). En consecuencia, este enfoque permitió profundizar en los significados y experiencias de los docentes participantes, reconociendo la diversidad de perspectivas y prácticas que configuran la enseñanza del inglés en el Ecuador.

### ***Diseño de investigación***

Metodológicamente, el estudio resignifica la relación entre sujeto y objeto, concibiéndola en una interacción dialéctica entre quién investiga (sujeto), lo que se investiga (objeto) y el contexto en el que se investiga. En este sentido, el conocimiento se entiende como producto de la actividad humana, construido colectivamente y siempre vinculado a su dimensión histórica (Landín y Sánchez, 2019).

De igual manera, se recurrió a la investigación bibliográfica como estrategia de análisis, en dos sentidos: (i) la construcción de un marco teórico para comprender la realidad que circunda la enseñanza y el aprendizaje del inglés en el Ecuador, y (ii) la cimentación de una propuesta paradigmática crítica-compleja que reivindique no solo el proceso académico, sino



también la labor docente y la relación entre sujetos, lenguaje y cultura, siempre valorando y reconociendo la diversidad sociocultural desde donde se aprende (Ortiz et al., 2022).

### ***Contexto y participantes***

En la investigación participaron docentes de inglés de diversas instituciones de Riobamba, provincia de Chimborazo (Ecuador), incluyendo la Universidad Nacional de Chimborazo, la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo y varias unidades educativas públicas y fiscomisionales. Esta diversidad institucional permitió captar una perspectiva amplia y representativa de las prácticas, retos y tensiones que caracterizan la enseñanza del inglés en distintos niveles educativos.

Con el fin de garantizar los principios éticos en la investigación en Ciencias Sociales, se aplicaron formularios de Consentimiento Informado, donde los participantes aceptaron voluntariamente que sus aportes fueran utilizados en el estudio, asegurando la autonomía personal, la confidencialidad y la justicia en el manejo de la información.

### ***Instrumentos***

La recolección de información se realizó a través de entrevistas no estructuradas e informales, aplicadas en contextos naturales y no académicos. Esta estrategia favoreció un ambiente de confianza que permitió a los docentes expresar sus percepciones de manera genuina y espontánea. Todas las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su sistematización y análisis.

Paralelamente, se desarrolló una investigación bibliográfica crítica que implicó la consulta en bases de datos especializadas (Dialnet, EBSCOhost, Scopus, Google Académico, ResearchGate, SciELO). La búsqueda bibliográfica se guio mediante palabras clave como *enseñanza de lenguas extranjeras, pedagogía crítica, complejidad y educación*. El proceso incluyó:

- Selección de literatura relevante en función de criterios de pertinencia temática y actualidad.
- Eliminación de textos que no cumplieran los criterios de inclusión.
- Organización de la información en matrices de análisis.
- Sistematización de hallazgos para su contraste con los datos empíricos.

### ***Procedimiento y análisis***

El desarrollo metodológico contempló dos fases principales:



1. Recolección de datos empíricos mediante entrevistas, que posibilitaron abordar el fenómeno desde la perspectiva de los actores educativos.
2. Revisión bibliográfica crítica, que permitió contextualizar y enriquecer los hallazgos empíricos, así como fundamentar teóricamente la propuesta educativa.

El análisis de la información se realizó a través de codificación temática y triangulación teórica, integrando las categorías emergentes de las entrevistas con el corpus bibliográfico. Esta estrategia metodológica permitió establecer tensiones, convergencias y contradicciones entre las prácticas reales, el currículo oficial y la teoría crítica. El proceso aseguró la validez interpretativa y la coherencia epistemológica al articular niveles empíricos, teóricos y contextuales.

Finalmente, resulte importante señalar que el estudio se desarrolló en el marco del proyecto “Toma de decisiones públicas basadas en el pensamiento complejo: un reto luego del COVID-19”, ejecutado en 2023 y 2024 en la Escuela Superior de Administración Pública de Colombia y La Carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Nacional de Chimborazo – Ecuador; lo que refuerza la pertinencia de analizar la educación como un sistema en interacción con los retos de la complejidad y la transformación social contemporánea.

## **Resultados**

### ***El rostro del proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés en Ecuador: una mirada desde adentro***

Muy a pesar de que la propuesta curricular propenda ser flexible, contextualizada y significativa; que se adscriba a las lógicas y principios del paradigma comunicativo; y que además ontológicamente propicie, los valores de justicia, innovación y solidaridad (Ministerio de Educación, 2014). Lo que sucede en las aulas ecuatorianas resulta antagónico e ilusorio. El proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma inglés está centrado en la instrucción de patrones gramaticales expuestos de manera fragmentada y aislada (Orosz, Monzón, & Velasco, 2021), donde el profesor es el iluminado y los estudiantes meros receptores de contenidos que deben memorizar y repetir para aprobar la asignatura (Bruner, 2009).

Se percibe una suerte de espacio educativo tecnocrático-disciplinador donde el maestro es el experto que enseña, controla, disciplina, e intenta transformar al educando, desde su



subjetividad, en un ser racional, ilustrado y que se encarrila por los senderos del bien pensar y hacer (Temporetti, 2014). El docente de inglés bajo este modelo se ha convertido en un “narrador omnisciente”, quien marca el ritmo de trabajo, decide qué, cómo, cuándo y para qué se enseña; es un fiel obediente y cumplidor de las políticas, disposiciones y planificaciones generadas y dispuestas por estamentos superiores y en igual sentido exige a los estudiantes actuar según su filosofía.

Desde el profesorado también se cuestiona la obligatoria utilización de textos desarrollados por expertos extranjeros, lo que ha generado dependencia y limitado las oportunidades de crear y experimentar en el aula.

La intervención de los educandos en el proceso de selección y organización de contenidos, en la decisión de los métodos y estrategias a utilizarse en la comunicación y evaluación de los conocimientos es nula. Los resultados evidentes de estas prácticas dictatoriales y opresoras son la descontextualización e impertinencia de contenidos y la baja calidad de conocimientos adquiridos.

Igualmente se reconoce que las actividades propuestas en los textos son repetitivas, monótonas.

Además, la evaluación prioriza la memorización de reglas gramaticales, y los instrumentos de evaluación, ya pre-elaborados, excluyen la participación de docentes y estudiantes, limitando su adaptación a los contextos socio educativos ecuatorianos, y no reflejan la realidad geográfica, histórica, social y cultural de Ecuador ni las necesidades de una sociedad intercultural y plurilingüística.

Los contenidos de estudio son presentados contradictoriamente a la propuesta curricular donde se propone el principio hologramático-recursivo de “reciclaje”; por otro lado, no guardar relación ni coherencia en los diferentes niveles educativos. Un transitar por las planificaciones micro-curriculares en estos espacios de formación evidencian que, en cierta medida, los contenidos que se imparten en la educación básica son desarrollados en el bachillerato y en igual sentido en las universidades. Lo catastrófico de esta realidad es que generalmente los estudiantes al finalizar su carrera estudiantil no son capaces de utilizar el idioma inglés en situaciones comunicativas reales o de índole profesional (Jamshidnejad, 2020; Ibna Seraj & Habil, 2021).



Por todo lo mencionado, la asignatura de Lenguaje Extranjero “Inglés” en Ecuador no logra los resultados de aprendizaje deseados y es percibida por muchos estudiantes como extremadamente difícil debido a su excesiva dependencia de la memorización. Este enfoque ha generado desinterés y aburrimiento, reflejándose en un bajo rendimiento académico. Esto ocurre porque el sistema educativo no se alinea con los intereses y necesidades de los estudiantes nativos digitales, manteniendo prácticas tradicionales, lineales y graduales que resultan poco atractivas (Temporetti, 2014).

Bajo estos supuestos retomamos la idea principal del trabajo, que es asumir que el problema de la enseñanza del idioma inglés va más allá de la toma de decisiones administrativas, en este sentido compartimos con lo manifestado por Romero et al. (2017) quienes afirman que hay que re-pensar, re-significar, re-plantear y re-posicionar la enseñanza de lenguas extranjeras, no solo con el nuevo ecosistema mediático sino también con el nuevo hábitat social y natural dentro de un modelo espiral recurrente. Modelo que se enmarca en una “psicología más social, cultural, histórica e interpretativa que afianza lo que se podría denominar otra imagen de los sujetos que conocen, investigan, se educan y aprenden, para nada vacíos sino con capacidades originarias, geopolíticamente situados y enredados en la trama simbólica de culturas particulares” (Temporetti, 2014).

### ***¿Cuál camino seguir?***

Este pasaje se construye a la luz de la obra “Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros docentes de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas” de María Amor Barros del Río (2019); los principios de la Teoría de la Complejidad de Edgar Morin (2005), principalmente los principios de “Bucle Recursivo y Autonomía/Dependencia”; y, los postulados de Paulo Freire (2005), quien ve a la educación como un instrumento liberador, que denuncia las desigualdades sociales, empodera a los oprimidos y los ayuda a recuperar su dignidad, su humanidad.

A partir de la complejidad que representa la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, pensamos en la co-construcción de un modelo de enseñanza crítico que analice, reflexione y comprenda la naturaleza del hecho educativo y sus vínculos, incluyendo los contenidos y materiales que se utilizan, los roles del alumnado y del profesorado, las situaciones y contextos, las certezas e incertidumbres que circundan las instituciones educativas, sus políticas y actores.



Es decir, un modelo basado en la espiral recurrente que concibe al docente como quien, “sin desconocer la relación asimétrica en que se sustenta su función, hace lo necesario para que los educandos participen en la selección y adecuación de contenidos pensados como tareas o problemas...” y quien “enseña no instruyendo con reglas, sino guiando, indicando y proponiendo un orden” (Temporetti, 2014, p. 47). En el caso del docente de inglés, debe asumir críticamente su rol y superar el modelo tradicional fragmentado.

En esta lid, Romero et, al. (2017) proponen un cambio de paradigma hacia un “Nuevo Mundo Educativo” donde hay espacio para la investigación, la reflexión, la creatividad, la diversión, donde el docente no es el único responsable del éxito educativo, donde no existe una pedagogía única y; la heterogeneidad y diversidad supera a las políticas homogeneizadoras de la educación tradicional. Un nuevo mundo educativo donde se despliegue una nueva interrelación con la sociedad; que replantee el lugar de la escuela, sin destruirla, pero convirtiéndola en un dispositivo que funciona desde otro lugar y con otro sistema de referencias (Romero et, al.; 2017).

Entonces, es imprescindible concebir escenarios de aprendizaje alejados de las lógicas globalizantes, mercantilistas y unilaterales que favorecen las hegemonías y han impulsado la expansión del inglés como Lingua Franca. Este idioma, con privilegios que ocultan desequilibrios de poder, desencadena fenómenos como lingüicidios, aculturación y pérdida de identidad social (Phillipson, 2013). En este contexto, Kumaravadivelu (2016) señala que se validan prácticas pedagógicas alineadas con intereses hegemónicos, silenciando a los “subalternos” (hablantes no nativos o con antecedentes filológicos minoritarios) en una clara desigualdad lingüística, cultural y social.

Situación preocupante, sin embargo, una realidad aún más catastrófica es identificada por Barros del Rio (2019), la cual sostiene que a menudo, tanto docentes como estudiantes, no somos conscientes de los desequilibrios de poder inherentes al aprendizaje de este idioma internacional; y tampoco, somos capaces de identificar y aprovechar las grandes oportunidades que, desde una postura crítica, se deriva del conocimiento de la lengua anglosajona. Surge entonces la interrogante ¿Qué se debe hacer para superar estas vicisitudes? La respuesta, desde nuestro pensar, complejiza varios factores, los mismo que son expuestos a continuación.

### ***El rol de docentes y estudiantes***



Educador y educando deben constituir una unidad interrelacionada de componentes desiguales y asimétricos, es decir respetando la diversidad y subjetividad de cada uno de los sujetos que gozan de una historia social y cultural propia; mucho más en un país con “identidad plurinacional, pluricultural y multiétnica” como lo es el Ecuador (Constitución de la República del Ecuador, 2008; Art. 380, Lit.1).

Entonces, surge la necesidad de un “educando cómplice” y un “educador abierto”. El estudiante debe asociarse con el docente, ser corresponsable y empático en los proyectos del aula, mientras el docente ofrece libertad para buscar información, producir conocimiento y resolver problemas. Este docente dialoga, acepta sugerencias y cambios, deja espacio para la duda e incertidumbre, y desafía a los estudiantes a reflexionar sobre lo que aprenden (Bruner, 1996; 2006 en Temporetti, 2014).

Esto generaría estudiantes proactivos, responsables, creativos, capaces de solucionar problemas y tomar decisiones, con habilidades de convivencia social, y que interdependen positivamente de sus semejantes.

### ***Programa de estudio***

El programa de estudios en inglés debería ser menos metódico, procesual y lineal, transformándose en un “programa mapa” que plantee intenciones, seleccione y organice contenidos con la participación de los educandos. Este enfoque debe proponer direcciones y hojas de ruta abiertas al cambio y la reestructuración a lo largo del proceso. Además, debe depender menos de ideales de expertos ajenos a nuestro contexto y ajustarse a nuestras necesidades, reflejando nuestra cultura, historia, geografía e idiosincrasia.

En este marco, es esencial un programa flexible y dinámico, permitiendo reorganizar y adaptar contenidos y estrategias de enseñanza según las necesidades académicas y comunicativas de los estudiantes. Así, se defenderá nuestra identidad dentro de un respeto mutuo, utilizando un idioma extranjero sin desvincularnos de nuestra realidad y contexto sociocultural.



### ***Recursos y herramientas didácticas***

El material didáctico por utilizar en el proceso enseñanza y aprendizaje del idioma inglés también debe evolucionar, se debe considerar la riqueza de la tecnología e internet, fuente invaluable de material auténtico para la práctica del idioma. Las actividades propuestas deben adoptar un sentido de pertinencia a los fines, intereses, necesidades, exigencias y requerimientos de los ciudadanos-estudiantes ecuatorianos, en un marco de respeto desde y hacia la cultura que se aprende.

En esta lucha hacia mejores tiempos para la educación Romero et, al. (2017) advierten que "... tal vez resulte importante tomar distancia de la escolaridad (lo que no significa abandonarla) y forzar una "observación diferente" que nos permita el hallazgo de otra realidad y una re-comprensión de la educación." ya que "El desafío y la dificultad reside en la contrariedad de atreverse a criticar y cambiar el paradigma imperante "El modelo de la Escalera Ascendente" (pp. 54-57)

### ***Dispositivos académicos***

Los espacios de aprendizaje deben facilitar y propiciar la experimentación, reflexión y crítica de la práctica para comprenderla, reforzarla, significarla y resignificarla. Para esto, se requiere que los programas de estudio se adscriban a tres orientaciones: promoción de una conciencia crítica, pedagogía dialógica y capacidad de autocrítica (Crookes, 2022). Estos tres ejes, constituirían los pilares ideológicos para definir los criterios de innovación curricular, seleccionar contenidos, definir actividades y estrategias didáctico-pedagógicas, gestionar políticas y recursos macro y micro curriculares y todos aquellos factores vinculados al hecho educativo. Así, la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera se convierte en un proceso integral subsumido en el compromiso social y cultural, que convierte al docente de lenguas extranjeras en un agente de transformación social. En este punto, exteriorizamos nuestro entender sobre:

### ***Consciencia Crítica***

La concebimos como la cualidad y el valor de entender la realidad del mundo anglosajón, una realidad que se ha vuelto más compleja tras la desintegración del Imperio Británico. El docente de inglés debe ser consciente de la diversidad de comunidades anglófonas, tanto nativas como no nativas, y de que las limitaciones de contacto con el idioma en ciertos contextos exigen contenidos basados en materiales auténticos, que deben fomentar la reflexión



crítica sobre la cultura que se aprende y aquella en la que se aprende, pues, como señala Freire, una pedagogía crítica-compleja implica no solo “leer la palabra (word)” sino también “leer el mundo (world)”, generando procesos reivindicantes para comunidades desfavorecidas. Además, Dewey y Freire destacan que el aprendizaje transformador solo se logra a través de la experiencia y la praxis. Paradigmas dialógicos, según Giroux (1997) y Lankshear & McLaren (1993), que legitiman a los “sin voz” y resisten las desigualdades del imperialismo lingüístico (Barros-del-Río, 2019, p.5).

### ***Pedagogía dialógica***

La pedagogía dialógica busca trascender el modelo tradicional de enseñanza autoritaria hacia una práctica colaborativa y liberadora, donde docentes y estudiantes sean agentes activos del aprendizaje. Para que el diálogo sea liberador, es crucial crear ambientes basados en igualdad, equidad y democracia, promoviendo participación, autonomía y reflexión crítica. Esto implica desarrollar capacidades como interpretación, inferencia, regulación y análisis en la formación docente. Según Barros del Río, estrategias metodológicas efectivas incluyen “diarios personales” para registrar experiencias educativas formales e informales; “observación participante o por pares” para identificar fortalezas y debilidades individuales y colectivas; “análisis crítico-reflexivo” de eventos académicos, y una “relación propositiva” entre la educación y el entorno. Estas herramientas fomentan un espíritu de formación-acción en los estudiantes, integrando reflexión y praxis para transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

### ***Consciencia crítica de sí mismo***

El profesor de lenguas extranjeras debe construir una “identidad docente” que, según Freire (2005), se desarrolle contra-hegemónicamente, valorándose como docente no nativo frente al discurso dominante que privilegia al nativo. Barros del Río destaca que la formación docente debe incluir estrategias pedagógicas y curriculares que fomenten identidades profesionales positivas, permitiendo abordar temas de aprendizaje que conecten con las experiencias, intereses y necesidades estudiantiles. Es fundamental que el estudiante “reconozca su valía como punto de partida” para construir su conocimiento individual y colectivo (p.7).

Asimismo, Siqueira (2017) señala que la formación debe promover posturas políticas y pedagógicas que preparen al docente para enfrentar su realidad y las relaciones interculturales.



Canagarajah (2013) propone cuestionar la superioridad del hablante nativo como docente, una falacia que subestima la importancia de la formación pedagógica y la experiencia, favoreciendo así un enfoque más inclusivo y reflexivo en la enseñanza.

En esta lid, surge la necesidad de plantearnos;

### ***Nuevas lógicas, nuevas formas de pensar***

La “extrañeza de horizonte” que experimenta la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, exhorta a que los profesionales adopten posturas reivindicadoras, integradoras y reflexivas. Es decir, patrocinen la construcción de nuevas formas paradigmáticas de pensar y hacer la enseñanza en este campo del conocimiento. En este sentido, el docente de inglés debe “pensar complejo” para considerar la interrelación y la interdependencia de los elementos culturales, lingüísticos y sociales en el proceso de aprendizaje y así trascender la instrucción lineal y fragmentada heredada de la tradición simplificadora.

Además, debe desarrollar su “pensamiento sistémico” para comprender que la enseñanza del inglés no es un fenómeno aislado, sino un sistema dinámico en constante interacción con otros sistemas educativos, culturales, religiosos, ideológicos, económicos y políticos. Es decir, el docente debe ser capaz de relacionar hologramáticamente, las estructuras y patrones lingüísticos que enseña con los contextos sociales y culturales donde se enseña, promoviendo un aprendizaje significativo y contextualizado.

En esta lid, el docente ha de reconocer y valorar el diálogo de saberes, donde se respeta y promueve la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes ecuatorianos. Este diálogo, que por excelencia debe ser fundamentado, fomenta una democracia participativa en el aula, en la que tanto docentes como estudiantes se convierten en co-creadores de su saber y conocer. Conocimiento que integra ideas y experiencias, situaciones y contextos, realidades y anhelos, perspectivas y valores locales y globales (Hiver, Al-Hoorie & Evans 2022). Es importante destacar que, cuando hablamos de integración, lo hacemos desde los principios de la reflexividad, recursividad y la retroactividad.

La recursividad permite que las acciones educativas generen aprendizajes que, a su vez, redefinan las prácticas pedagógicas. Por otro lado, la retroactividad implica que los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje pueden influir en las decisiones futuras, creando un ciclo virtuoso de mejora continua. Este enfoque fortalece la capacidad autopoietica del sistema



educativo, donde tanto estudiantes como docentes se autoregeneran en un entorno de aprendizaje dinámico, intercultural, inclusivo, planetario (Jung & Crookes, 2025).

## Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en esta investigación confirman una tensión estructural en la enseñanza del inglés en Ecuador; mientras los lineamientos curriculares promueven principios comunicativos, flexibles e inclusivos, la práctica cotidiana evidencia dinámicas tradicionales, memorísticas y fragmentadas. Esta disonancia no es un hecho aislado ni exclusivo de la enseñanza de lenguas extranjeras; más bien constituye un síntoma de un modelo educativo que, al privilegiar la transmisión unidireccional de conocimientos, limita la construcción de aprendizajes significativos y la formación de sujetos críticos. Desde la pedagogía crítica (Freire, 2005; Giroux, 1997) y la teoría de la complejidad (Morin, 2005), esta contradicción revela la urgencia de repensar la enseñanza del inglés como un espacio político y cultural que, lejos de reproducir hegemonías lingüísticas, se convierta en un escenario de emancipación y diálogo intercultural.

La evidencia empírica recogida a través de entrevistas con docentes muestra que el predominio de materiales extranjeros y la imposición de metodologías homogéneas reducen la agencia tanto de profesores como de estudiantes. En un país constitucionalmente plurinacional y pluricultural (Asamblea Constituyente, 2008), este fenómeno resulta especialmente problemático, ya que invisibiliza los saberes locales, refuerza dependencias externas y reproduce una lógica colonial en la enseñanza de lenguas. La complejidad del hecho educativo exige superar esta dependencia mediante una integración consciente de recursos, contenidos y prácticas pedagógicas que partan de la realidad sociohistórica de los estudiantes, al tiempo que favorezcan un aprendizaje dialógico y situado.

Desde una perspectiva crítica-compleja, la enseñanza del inglés no puede desvincularse de las relaciones de poder que históricamente han acompañado su expansión como lengua franca. Tal como advierten Phillipson (2013) y Kumaravadivelu (2016), la centralidad del inglés en la educación global responde a procesos de imperialismo lingüístico que generan desigualdades entre hablantes nativos y no nativos. En este sentido, los hallazgos de esta investigación invitan a cuestionar no solo las prácticas metodológicas, sino también las implicaciones ideológicas del aprendizaje del inglés en Ecuador. Reconocer estas dinámicas es



el primer paso para que docentes y estudiantes asuman un rol crítico, capaz de resignificar el idioma como herramienta de comunicación global sin que ello implique la pérdida de identidad cultural ni la subordinación a paradigmas externos.

La discusión también resalta la necesidad de repensar el rol docente desde una lógica espiral y recursiva (Temporetti, 2014). Más que transmisores de contenidos, los profesores deben convertirse en mediadores culturales, diseñadores de experiencias y facilitadores de procesos reflexivos donde los estudiantes participen activamente en la selección de contenidos y estrategias. Esta transformación no se logra únicamente a través de reformas curriculares, sino mediante una formación docente que fortalezca identidades profesionales críticas, conscientes de su papel contra-hegemónico y de su capacidad para generar alternativas pedagógicas inclusivas y contextualmente relevantes (Barros-del-Río, 2019).

Por otro lado, la discusión evidencia que los estudiantes demandan escenarios de aprendizaje que trasciendan la linealidad y la rigidez de los modelos tradicionales. Frente a una generación de nativos digitales, la memorización repetitiva de reglas gramaticales resulta insuficiente y desmotivadora. La integración de recursos tecnológicos, materiales auténticos y metodologías participativas se presenta como una estrategia no solo para mejorar los niveles de competencia lingüística, sino también para fomentar habilidades críticas, colaborativas y creativas. Esto coincide con la visión de Morin (2005), quien propone entender el aprendizaje como un proceso hologramático, en el cual cada parte refleja la totalidad del sistema y cada interacción retroalimenta la construcción del conocimiento (Yin, Saad, & Halim, 2023).

Finalmente, esta investigación aporta a la discusión internacional sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en contextos periféricos. El caso ecuatoriano refleja un desafío global: cómo enseñar inglés sin renunciar a la soberanía cultural ni reproducir relaciones de subordinación. La respuesta, desde una perspectiva crítica y compleja, pasa por concebir la educación como un espacio de diálogo intercultural, donde el inglés se utilice como puente para comprender y transformar realidades locales y globales, y no como un instrumento de homogenización cultural. Este enfoque implica asumir la incertidumbre y la diversidad como oportunidades pedagógicas, reconociendo que la enseñanza de lenguas no es un proceso lineal ni acabado, sino un campo en constante negociación entre sujetos, contextos y saberes.

## Conclusiones



En primer lugar, este estudio demuestra que la enseñanza del inglés en Ecuador enfrenta limitaciones estructurales que trascienden lo metodológico y lo administrativo. La persistencia de prácticas tradicionales centradas en la memorización y la dependencia de materiales extranjeros revela un sistema que reproduce desigualdades y descontextualización, lo cual impide el desarrollo de competencias comunicativas reales en los estudiantes. Ante este panorama, resulta imprescindible replantear el modelo educativo desde un enfoque crítico-complejo que reconozca la naturaleza situada, intercultural y política del aprendizaje de lenguas.

En segundo lugar, la investigación confirma que tanto docentes como estudiantes requieren un rol más activo y participativo en la construcción del proceso educativo. El profesorado debe asumir una identidad profesional crítica que lo habilite como mediador cultural y agente de transformación social, mientras que los estudiantes necesitan espacios de corresponsabilidad y autonomía que les permitan convertirse en protagonistas de su aprendizaje. Solo así se podrán generar experiencias significativas que conecten el inglés con la realidad sociohistórica, cultural y lingüística del Ecuador.

Finalmente, este trabajo aporta al debate sobre la enseñanza de lenguas en contextos periféricos, proponiendo un paradigma que integra pedagogía crítica y pensamiento complejo como alternativa frente a las lógicas globalizantes y homogeneizadoras. Enseñar inglés en Ecuador no debe significar renunciar a la identidad cultural, sino fortalecerla mediante un proceso educativo dialógico, reflexivo y emancipador. De esta manera, la enseñanza de lenguas extranjeras se convierte en un acto político y ético, orientado a la formación de sujetos capaces de leer no solo la “palabra”, sino también el “mundo”, construyendo puentes entre lo local y lo global sin perder de vista la justicia social y la diversidad cultural.

... no hay que ilusionarse pensando en lo que tal vez se podría hacer, perdiendo de vista que no estamos en una época amigable con las narraciones. ... Se trata de parar de repetir, deteniéndose a narrar la “escuela”. Y narrarla significa integrar las partes en la forma nueva de un dispositivo que esté a la altura de los desafíos culturales de la época. (Romero et al, 2017; p. 47).



## Referencias

- Asamblea Constituyente. (2008). Constitución de la República del Ecuador.
- Barros-del Río, M. A. (2019). Cómo fomentar el espíritu crítico en los futuros docentes de inglés desde la formación: fundamentos y propuestas. *Ikala Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 607-618. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n03a06>
- Beltrán Santoyo, G., Ruíz Huerta, E. A., & Gómez Bernal, J. M. (2021). La importancia e influencia del idioma inglés dentro del campo científico. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 46-51. <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7499>
- Bruner, J. (2009). *The Process of Education*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvk12qst>
- Canagarajah, S. (1999). Interrogating the "Native Speaker Fallacy": Non-Linguistic Roots, Non-Pedagogical Results. In G. Braine (Ed.), *Non-native Educators in English Language Teaching* (pp. 77-92). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315045368>
- Crookes, G. V. (2022). Critical language pedagogy. *Language Teaching*, 55(1), 46-63. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000609>
- Domingues Ferreira Da Cruz, M. R., Pereira, S., & Durán, A. (2013). Por una (Hiper)Pedagogía Crítica, Intercultural y Multisensorial en el aprendizaje de español como Lengua Extranjera (ELE). *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 17, 1-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152425008>
- Education First. (2024). EF EPI Índice EF de nivel de inglés Una clasificación de 116 países y regiones en función de su nivel de inglés. [www.ef.com/epi](http://www.ef.com/epi)
- Finol de Franco, M., & Vera, J. (2020). Paradigmas, enfoques y métodos de investigación análisis teórico. *Mundo Recursivo: Revista Científica*, 3, 1-24. <https://www.atlantic.edu.ec/ojs/index.php/mundor/article/view/38>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (2nd ed.). Siglo XXI Editores S.A de C.V.
- García, J., & Giacobbe, M. (2021). *Nuevos desafíos en investigación Teorías, métodos, técnicas e instrumentos* (1st ed.). Homo Sapiens Ediciones.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the Politics of Hope*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429498428>
- Gonfiantini, V. (2022). El pensar la educación desde la transdisciplinariedad, niveles de realidad, complejidad y tercero incluido en un tiempo y un espacio que nos pide 'otras'



- miradas. In Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) (Ed.), *Educación, filosofía y transdisciplinariedad: innovación pedagógica para la transformación social* (1st ed., pp. 19-51). Editorial UNACH. <https://doi.org/10.37135/u.editorial.05.72>
- Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., & Evans, R. (2022). COMPLEX DYNAMIC SYSTEMS THEORY IN LANGUAGE LEARNING: A SCOPING REVIEW OF 25 YEARS OF RESEARCH. *Studies in Second Language Acquisition*, 44(4), 913-941. <https://doi.org/10.1017/S0272263121000553>
- Ibna Seraj, P. M., & Habil, H. (2021). A systematic overview of issues for developing EFL learners' oral English communication skills. In *Journal of Language and Education* (Vol. 7, Issue 1, pp. 229-240). National Research University, Higher School of Economics. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.10737>
- Jung, H., & Crookes, G. V. (2025). Enacting a global Englishes and critical pedagogy integrated curriculum in Korean high school English as a foreign language classrooms. *TESOL Quarterly*, 59(1), 163-196. <https://doi.org/10.1002/tesq.3332>
- Speaking English as a Second Language. (2020). In A. Jamshidnejad (Ed.), *Speaking English as a Second Language: Learners' Problems and Coping Strategies*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-55057-8>
- Kumaravadivelu, B. (2016). The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*, 50(1), 66-85. <https://doi.org/10.1002/tesq.202>
- Landín Miranda, Ma. del R., & Sánchez Trejo, S. I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 28(54), 227-242. <https://doi.org/10.18800/educacion.201901.011>
- Lankshear, C., & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Critical literacy: politics, praxis, and the postmodern*. State University of New York Press.
- Loza, R. M., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. S., & Yanqui Santos, F. E. (2021). Paradigma sociocrítico en investigación. *PSIQUEMAG/ Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Ministerio de Educación. (2014). National Curriculum Guidelines. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/01-National-Curriculum-Guidelines-EFL-Agosto-2014.pdf>



- Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo* (Marcelo Pakman, Trans.; 8th ed.). Gedisa Editorial.
- Orosz, A., Monzón, M., & Velasco, P. (2021). Ecuadorian teachers' perceptions of teaching English: Challenges in the public education sector. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 229-249. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.14>
- Ortiz, C. (2021). El paradigma sociocrítico y la práctica evaluativa en educación. *Revista Educa*, 2, 57-6.
- Ortiz, J., Arismendi, F., & Londoño, P. (2022). Enseñar lenguas extranjeras en la U-diversidad: explorando caminos hacia la decolonialidad y la interculturalidad crítica. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(3), 663-683. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n3a05>
- Phillipson, R. (2013). *Linguistic Imperialism Continued* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203857175>
- Romero, P., Altisen, C., Romero, J., & Noro, J. (2017). *La educación en su laberinto: análisis y propuestas para una salida*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sevy-Biloon, J., Recino, U., & Munoz, C. (2020). Factors affecting English language teaching in public schools in Ecuador. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(3), 276-294. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.15>
- Siqueira, S. (2017). Intercultural language educators for an intercultural world: action upon reflection. *Intercultural Education*, 28(4), 390-407. <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1334396>
- Temporetti, F., Corvalán, F., Nicolau, B., & Gasparri, M. (2022). Cultura escrita y construcción de significados: planes de estudio y programas como ordenadores semánticos en la cultura académica de la educación superior. *Revista Investigaciones Andina*, 24(44), 49-68. <https://doi.org/10.33132/01248146.2193>
- Yin, X., Saad, M. R. B. M., & Halim, H. B. A. (2023). A systematic review of critical thinking instructional pedagogies in EFL writing: What do we know from a decade of research. *Thinking Skills and Creativity*, 49, 101363. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101363>