

Aprendizaje conectado: uso de la tecnología digital en la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Connected learning: The use of Digital Technology in Teaching English as a Foreign Language

Aprendizagem conectada: o uso da tecnologia digital no ensino de inglês como língua estrangeira

Andrea Medina Téllez Girón

Universidad Veracruzana, Córdoba – Veracruz, México.

amedinatg@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7833-073>

Herlinda Flores Badillo

Universidad Veracruzana, Córdoba – Veracruz, México.

hflores@uv.mx

<https://orcid.org/0000-0002-1092-6195>

Fecha de Recepción: 06 de marzo de 2026

Fecha de Aceptación: 28 de junio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250630/ART10>

Como Citar: Medina Téllez Girón, A., & Flores Badillo, H. (2026). Aprendizaje conectado: uso de la tecnología digital en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 5(2), 82-96. <https://doi.org/10.61447/20250630/ART10>



Resumen

El objetivo de esta investigación fue exploratorio en la descripción de los niveles de integración tecnológica basados con enfoque en el SAMR. Se recuperaron experiencias por medio de entrevistas semiestructuradas a seis docentes en la enseñanza de inglés como lengua extranjera en los Centros de Idiomas (Córdoba y Boca del Río) de la Universidad Veracruzana. Las entrevistas se llevaron a cabo durante febrero y marzo 2025 y fueron codificadas en MAXQDA. La integración de tecnología digital afecta en distinto grado las tareas docentes. A nivel de sustitución, no se presenta la disyunción analógica versus digital, sino se presenta dentro de las transformaciones y nuevas herramientas digitales en la actividad docente del diseño de actividades. A nivel de aumento se ubica la tarea docente de gestión por la funcionalidad de recuperación de calificaciones. A nivel de modificación se ha mejorado la motivación intrínseca del estudiante y su capacidad autoevaluativa por medio de la gamificación. El nivel de redefinición se observa en el replanteamiento de la organización de la clase.

Palabras Clave

tecnología educacional, enseñanza de idiomas, enseñanza superior, juego educativo, inglés.

Abstract

The aim of this study was exploratory, to describe levels of technology integration based on the SAMR framework. Data were collected through semi-structured interviews with six teachers of English as a foreign language at the Language Centers (Córdoba and Boca del Río) of the Universidad Veracruzana. The interviews were conducted during February and March 2025 and were coded in MAXQDA. The integration of digital technology affects teaching tasks to varying degrees. At the substitution level, the dichotomy between analog and digital does not present; rather, it manifests within the transformations and new digital tools in the teaching task of designing activities. At the augmentation level, the management functionality for grade retrieval is identified. At the modification level, student intrinsic motivation and self-assessment skills have been improved through gamification. The redefinition level is observed in the rethinking of classroom organization.

Keywords

technology education; foreign languages; higher education; educational games; English language.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi exploratório, visando descrever os níveis de integração tecnológica com base no modelo SAMR. As experiências foram coletadas por meio de entrevistas semiestructuradas com seis professores de inglês como língua estrangeira nos Centros de Idiomas (Córdoba e Boca del Río) da Universidade de Veracruz. As entrevistas foram realizadas durante fevereiro e março de 2025 e foram codificadas no MAXQDA. A integração da tecnologia digital afeta em diferentes graus as tarefas docentes. No nível de substituição, não se apresenta a dicotomia analógico versus digital, mas sim as transformações e novas ferramentas digitais na atividade docente de elaboração de atividades. No nível de aumento, situa-se a tarefa docente de gestão por meio da funcionalidade de recuperação de notas. No nível de modificação, melhorou-se a motivação intrínseca do aluno e sua capacidade de autoavaliação por meio da gamificação. O nível de redefinição observa-se no replanejamento da organização da aula.

Palavras-chave

Tecnologia educacional, ensino de línguas, ensino superior, jogos educativos, ensino de inglês.

Introducción

Este artículo tiene su antecedente en una investigación realizada en noviembre de 2024, “Más allá del uso de la tecnología en el aula: entorno transmedia para un aprendizaje conectado” (Flores, Medina, Sánchez, 2025). Se encontró que las clases de enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en los Centro de Idiomas, Córdoba y Boca del Río de la Universidad Veracruzana, se ubicaban en la fase de integración tecnológica de aumento, según el modelo SAMR. Este artículo se propone continuar con la exploración ahora recuperando las experiencias docentes con el fin de describir cada nivel del SAMR.

El campo de integración de tecnología digital en el EFL en el ámbito latinoamericano fue revisado por Santiago y Garvich (2024) a nivel universitario en el periodo 2017 a 2023 en Latinoamérica y apuntó a que hay cambios significativos impulsados por la presencia del coronavirus. Santiago y Garvich escriben que se ha percibido a la tecnología digital como un medio para superar el enfoque tradicional, la aceptación e integración se debe a la necesidad de desarrollar competencias digitales. Se han registrado prácticas exitosas al incorporar plataformas educativas (Fundora et al., 2023; Miranda et al., 2021), uso de inteligencia artificial (Ramírez et al., 2025; Morales et al., 2024), uso de teléfonos inteligentes (Díaz et al., 2023), entre otras herramientas digitales (Solorzano et al., 2022; Quispe et al., 2024; Ortiz, 2024). A pesar de esta apertura a la incorporación de la tecnología digital, existen varias problemáticas en EFL. Entre ellas, la falta de formación pedagógica de los docentes (Gonzalez, 2024; Castro 2021; George y Salado, 2022), se ha encontrado que ellos no crean contenido digital (Casimiro y Torres, 2023; Borges, 2022; Padilla y Reynaga, 2023), existe una carencia de infraestructura tal como la calidad de conexión a internet, falta de software (Casimiro y Torres, 2023; Padilla y Reynaga, 2022; Robaina y Páez, 2022). Además, se agregan las brechas que existen entre la educación pública y privada, las zonas rurales y el efecto de largo impacto de las políticas públicas (Okoye et al., 2023).

En este panorama, los docentes de EFL de los Centros de Idiomas (Córdoba y Boca del Río) de la Universidad Veracruzana se sitúan en una etapa de integración tecnológica de aumento, según el estudio anterior, pero ¿de qué tipo?, ¿qué tareas docentes tienen mayor y menor integración tecnológica?

El objetivo de este artículo fue exploratorio para describir los niveles del SAMR con base en la experiencia docente frente a grupo. Se partió del supuesto que el nivel de aumento de integración tecnológico se reflejará en cada una de sus tareas docentes.

La importancia de esta investigación es contribuir, de manera exploratoria, en la descripción de cada nivel de integración tecnológica en EFL en la práctica docente. Esto es relevante porque dibuja un panorama sobre cómo los docentes han logrado integrar la tecnología en el aula, sus usos, los retos que se han superado y quedan por afrontar. Al basarse en experiencias se ha logrado trazar un recorrido de integración según las tareas docentes tales como el diseño de actividades, la evaluación, el diseño de material, entre otras. Esta

propuesta se destaca por redimensionar el resultado de la investigación anterior (Flores, Medina, Sánchez, 2025) que fue de corte cuantitativo.

La tecnología educativa aborda cómo se emplean los recursos tecnológicos para mediar la comunicación, desarrollo, administración e intercambio de conocimiento en el aula (Halder y Sanju, 2023, p.11). El proceso de integración tecnológica se entrelaza con el proceso de aprendizaje en el sentido de que la tecnología empleada tiene el objetivo de elevar la calidad para que el estudiante logre los objetivos propuestos. Se retoma a Okojie et al., (2023) quienes señalan las habilidades de integración tecnológica en las tareas docentes.

Tabla 1

Tabla de correspondencia de actividad docente con habilidades de integración tecnológica

Tarea docente	Habilidad de integración tecnológica
Determinar objetivos de aprendizaje	Seleccionar y/o adaptar la tecnología en función de los objetivos basados en las necesidades de estudiantes
Proveer instrucción	Elección de métodos según el objetivo, tecnología seleccionada, estilos, modos y ritmo de aprendizaje.
Evaluar	Seleccionar técnicas de evaluación adecuada a los objetivos, métodos de enseñanza y tecnología empleada.
Diseñar actividades	Selección de materiales de seguimiento alineados con los objetivos de aprendizaje y tecnologías accesibles a los estudiantes y fáciles de usar.
Desarrollar situaciones	Brindar oportunidades a los estudiantes para explorar temas relacionados con el material del curso; seleccionar y analizar recursos que enriquezcan el ambiente de aprendizaje y que amplíen sus capacidades de resolución de problemas.
Elaboración de material didáctico	Localización de fuentes de material didáctico, uso de redes multimedia, destreza para la creación de material didáctico adicional
Diseñar entornos de aprendizaje	Diseñar un aula dinámica, colorida, atractiva, emocionante, interactiva y llena de energía a como facilitador para animar a los estudiantes a aventurarse en el mundo y descubrir conocimiento por sí mismos (entorno intra/extra escolar, personal)
Gestión	Selecciona la herramienta que facilita sus labores de gestión y monitoreo de progreso de estudiantes, provee retroalimentación (<i>feedback</i>) y anticipación (<i>feedforward</i>).

Nota. Elaboración y traducción propia tomado de Okojie 2023, p.66. Se añade la tarea de gestión.

La tecnología ayuda a crear un ambiente de aprendizaje, ofrece herramientas para pensar, da agencia a los estudiantes al generar otros espacios de diálogo distintos al presencial. Esto cambia el quehacer del docente y estudiantes cuyas actividades se extienden en otros

espacios y con otras personas o agentes inteligentes. La tecnología puede ser vista como una herramienta que es empleada, pero también como un sujeto (Wagerif y Major, 2023, p.143) que asiste para alcanzar los objetivos de aprendizaje o mejorar el proceso al proponer rutas de aprendizaje, ahora ya, personalizado.

Método

Este es un estudio cualitativo que tiene el objetivo de describir el nivel de integración tecnológica enfocado en el SAMR a partir de experiencias docentes. La muestra intencional fue de seis docentes, tres del Centro de Idiomas Córdoba y tres del Centro de Idiomas Boca del Río de la Universidad Veracruzana. La finalidad de la muestra no fue establecer comparaciones, sino enriquecer y complementar experiencias en la enseñanza de EFL. Además, dado que este estudio es una continuación del anterior (Flores, Medina y Sánchez, 2025) se mantuvo la participación de ambos centros. El criterio de selección fue el perfil de: rango etario de 30 a 50 años, con más de cinco años de experiencia frente a grupo en EFL, que hayan tomado más de dos cursos de formación académica en usos de tecnología digital en el aula y poseyeran habilidad comunicativa para narrar experiencias. Las entrevistas se realizaron durante los meses de febrero y marzo 2025 según la disponibilidad de los docentes.

Las entrevistas fueron semiestructuradas, se empleó como guía un cuestionario abierto, que fue diseñado con base en los niveles del SAMR y validado en población docente universitaria por Hoang Huu (2024). Se realizaron dos adecuaciones al cuestionario según el perfil de muestra del centro de idiomas: se eliminaron tres preguntas de 17 ya que se detectó que eran idénticas con diferente fraseo, se reestructuraron las tres primeras para abrir las respuestas no solo al paso de lo analógico a lo digital, sino la transformación de lo digital. Se agregó una pregunta al final destinada a las tareas de desarrollo de situaciones, entorno de aprendizaje y objetivos. Estas adecuaciones mantienen la construcción del cuestionario enfocado en el SAMR dado que no alteran la validez sino la adaptan al contexto de los centros de idiomas. La guía de entrevista se organizó de la siguiente manera: las preguntas 1 a 3 responden a la sustitución, las preguntas 4 al 10 al aumento, las preguntas 11 a 13 a la modificación, las preguntas 14 y 15 a la redefinición. La asimetría en el número de preguntas se debe a las prácticas docentes relacionadas con cada uno de los niveles del SAMR.

Las entrevistas se realizaron en modalidad de videollamada con una duración entre 60 a 90 minutos cada una; antes de comenzar la entrevista se leyó y aceptó una declaración del consentimiento informado. El nombre de los participantes ha sido anonimizado. Las transcripciones de las entrevistas se hicieron mediante Glasp y se cargaron en MAXQDA. Se emplearon las categorías del SAMR: sustitución, aumento, modificación y redefinición. Aunque el cuestionario diseñado por Huu (2024) no está basado en las tareas docentes, sino solo en la integración tecnológica, los docentes sí la relacionaron con sus tareas, de tal forma que estas se usaron como subcódigos, que emergieron de las entrevistas, según cada nivel de integración: objetivos, instrucción, evaluación, diseño de actividades, diseño de situaciones, entornos de aprendizaje, material didáctico y gestión.

Resultados

Es necesario aclarar que hubo rubros tales como determinar objetivos de aprendizaje, instrucciones o situaciones de aprendizaje en los que no hubo información suficiente para dibujar la trayectoria de la integración tecnológica. Sobre estas tareas se recupera lo siguiente. En el objetivo de aprendizaje, los docentes (6) fueron conscientes de que cada herramienta tecnológica tiene un propósito dentro de su clase, no se emplea de manera arbitraria, “quisiera incluir todo lo que la tecnología nos está ofreciendo [pero depende] de los tipos de modalidades de enseñanza” (Participante 5) y “Debe de haber un punto en que yo diga para qué me puede servir, debo tener un propósito” (Participante 1). Estos comentarios muestran que los docentes reflexionan pedagógicamente en la selección de herramientas digitales. Respecto a las situaciones de aprendizaje quedan ya delineadas por los mismos objetivos de EFL, es decir, se parte de contextos comunicativos.

A continuación, se presentan los resultados de las entrevistas siguiendo los niveles del SAMR: sustitución, aumento, modificación y redefinición. Las citas de los participantes se recuperan para ejemplificar el hallazgo o ampliarlo, no como voz de autoridad teórica.

La sustitución se presenta en la transformación digital no en la disyunción analógico versus digital. La sustitución se presenta mayormente en las tareas docentes de diseño de actividades y material didáctico. En ellas no se sustituye lo analógico por lo digital, sino las herramientas digitales pasadas por nuevas. Es decir, la integración digital y las nuevas herramientas digitales han fomentado la creación de entornos híbridos y desplazamientos de uso entre diferentes plataformas digitales.

La tarea del diseño de actividades es híbrida, el docente emplea las actividades del libro de texto, las hojas de trabajo que hay en diferentes plataformas en internet como Worksheet y las digitalizadas por ellos. Sólo dos participantes declararon emplear Gemini y ChatGPT para crear actividades de clase según el tema, ya que es más fácil personalizarlas según las necesidades del estudiantado. En cuanto al material didáctico dos participantes declararon que hacen uso de una inteligencia artificial para la generación de imágenes, actividades de trabajo, entre otros. En este sentido, el uso de los agentes de inteligencia artificial comienza a sustituir el uso de otras plataformas que no los tienen como complemento. Los participantes declararon que ya no usan PowerPoint, sino Canva o Genially por ser más dinámicas, con más recursos y con facilidad de compartir el contenido en diferentes extensiones (.jpg, .pdf, etc.).

Otra actividad docente en la que aprecia esta sustitución es en la gestión de la clase. Por un lado, es híbrida porque se emplean recursos análogos como el libro de texto, pero también hay sustitución de plataformas digitales. Por ejemplo, algunos docentes prefieren usar la plataforma de la universidad, EMINUS, carpetas compartidas de OneDrive o Dropbox o WhatsApp. Por otro lado, se observa la sustitución de plataformas digitales por otras; por ejemplo, en lugar de emplear Facebook se usa WhatsApp. Esta red social funciona como: un tablero de anuncios, repetición de instrucciones dichas oralmente; envío de material: de la

clase, notas curiosas, videos interesantes, contenido relacionado con los temas; recomendaciones de contenido relacionado con clase, tareas, enlace a carpeta compartida; foro de preguntas, dudas de los estudiantes al docente. Algunos participantes afirmaron que, si ellos no respondían inmediatamente, otros estudiantes lo hacían y el docente al final da su visto bueno. La preferencia de sustituir WhatsApp por otro tipo de red social responde a los límites entre lo personal y lo público,

sería como que entrometerme en la vida de mis estudiantes o ellos en la mía, [...] es más personal lo que se comparte ahí [...] los alumnos se comportan diferente en sus redes sociales [...] inclusive yo [...]. Entonces trato de no mezclarlos.” (Participante 2).

Las clases de EFL no han sustituido todo lo análogo por lo digital, sino que intercalan actividades y material de ambos formatos creando entornos híbridos; de la misma forma el conocimiento de los docentes sobre la variedad de plataformas digitales les ayuda a sustituir herramientas digitales pasadas por nuevas.

El aumento de la integración tecnológica aumenta la funcionalidad de la evaluación y gestión.

El aumento del uso de diferentes plataformas y aplicaciones digitales ha ayudado a los docentes a elevar su funcionalidad en las tareas de evaluación y gestión. Es decir, llevan un mejor control con menor riesgo de equivocación y uso de tiempo efectivo.

El uso de WhatsApp en el entorno de enseñanza ha tenido un aumento en la calidad de gestión, ya que ayuda a responder dudas y compartir material. De forma paralela ha ayudado a elevar la cercanía del docente con el grupo, la revisión de contenidos y en mejorar la integración del grupo. El aumento en la integración de esta aplicación se aprecia en el establecimiento de reglas y normas. Los participantes declaran que fomentan un código de respeto entre los estudiantes y restricciones de uso, “Yo les pido a mis alumnos que después de las 9 pm no se manda nada” (Participante 2). Esto muestra un uso responsable, marcando límites entre su vida docente y personal. Durante la pandemia, los participantes experimentaron un desgaste al estar atendiendo sus clases 24/7, de ahí que exista esa norma.

En cuanto a las actividades, se proporcionan con una liga o código de acceso por medio de WhatsApp, así los estudiantes fácilmente acceden desde su celular para contestarlas. Las actividades escritas no son tan tediosas para los estudiantes por el uso del celular, “como que la tecnología resulta más familiar a ellos, un ejercicio escrito [...] si teclean en su celular para ellos es más rápido [...] tienen habilidad para textear” (Participante 6). Esto muestra que, a partir de lo que les gusta a los estudiantes, los docentes adaptan el diseño de actividades. Algunos de estos son ejercicios automatizados (Worksheet, Interactive, Quizlet) y facilitan diferentes procesos en la gestión docente: 1) La evaluación de la actividad realizada por el estudiante. 2) La recuperación del puntaje de la actividad por estudiante. 3) Se facilita la retroalimentación por medio de la identificación de los errores más comunes sin que los estudiantes se sientan señalados. 4) Se identifican los objetivos alcanzados y las áreas que se

necesitan reforzar. En las actividades que no son automatizadas y no están digitalizadas, el Participante 6 compartió que les provee la clave de la respuesta para que sepan si contestaron adecuadamente, esto lo hace con la finalidad, “las nuevas generaciones tienen esa característica de inmediatez... quiero enseguida saber si estuve bien o mal” (Participante 6). El uso de EMINUS (plataforma educativa institucional) y de otros programas como Excel ayudan a que el docente tenga un mejor desempeño en la gestión de calificaciones, poder almacenarlas, modificarlas y llevar un seguimiento constante.

En cuanto al entorno de aprendizaje, la integración tecnológica les ha permitido a los estudiantes cuidar su zona de seguridad y poder controlar sus fallos. Existen jóvenes muy penosos que tienen pánico escénico. La tecnología les ha ayudado a superar las presentaciones orales por medio de una pregrabación en casa, esta se puede proyectar el día que les fue asignado presentar en clase. Un participante compartió que propuso realizar un TikTok por el formato de tiempo, no por su contenido gracioso, “enseguida pensaron que tenía que ser divertido [...] no les gust[ó]” (Participante 2). En cambio, si se sustituye por un video corto, ellos están tranquilos de que no se vaya a subir a alguna red social.

Los participantes promueven situaciones de aprendizaje por medio del acercamiento real al idioma por medio de inputs como ver películas en inglés, series, lectura de cómics “para que vean cómo es el idioma que se habla realmente en la calle, en la vida diaria” (Participante 4). Otro acercamiento es la recomendación de grupos de Facebook, videojuegos y aplicaciones como Tandem. Un docente compartió que el último viernes del mes tiene un club social en línea con un invitado nativo para que sus estudiantes puedan practicar.

Los docentes emplean material didáctico que ellos mismos crean mediante Canva o una inteligencia artificial como ChatGPT o Gemini, “en cuestión de dos minutos ya tengo el material” (Participante 5). También emplean la versión interactiva del libro de texto. El diseño de material en diferentes plataformas, aunque es gratificante porque facilita que se puedan compartir, puede llegar a ser desgastante para los docentes, “a veces me siento rebasada, apenas estoy dominando cierta herramienta y ya surgió otra, es muy retador [...] creo que hay un desgaste por parte de los docentes hablando de manera general” (Participante 1). Este mismo participante declara que los cursos del Programa de Formación de Académicos (ProFA) les han ayudado a abrir su horizonte sobre las diferentes plataformas que pueden aplicar en clase. En cierto momento, la sobrecarga de información y el deseo de que los estudiantes dispongan de tantas herramientas puede ser en detrimento de la misma tarea docente que se pretende mejorar y facilitar.

En el nivel de modificación se ha mejorado la motivación intrínseca del estudiante y su capacidad autoevaluativa por medio de la gamificación. La integración de plataformas basadas en el juego ha enriquecido el proceso de enseñanza aprendizaje y ha mejorado la participación del estudiantado al anonimizar las respuestas y aprovecharse de sus hábitos de consumo de videojuegos.

En el diseño de actividades se presentan juegos como Kahoot o Escape Rooms que favorecen la introducción de temas, de vocabulario, reafirmación de contenido, comprensión lectora e incluso autoevaluación de conocimientos. Se emplea Padlet para transformar actividades, como la escritura o el uso de tarjeas, en publicaciones digitales colectivas. Los docentes se han percatado de que la visualización simultánea entre participantes mejora su calidad escrita y su presentación. También se usa Wordle para reforzar el vocabulario, la aplicación de estrategias como Think-Pair-Share o juego de roles que les ayuda a reflexionar y dialogar sobre temas de la clase como vocabulario y gramática.

En el entorno de aprendizaje, la gamificación se aprecia en cada una de las partes de la organización de la clase. El Participante 2 declaró emplear los juegos en tres tiempos, al principio de la lección diseña un minijuego para activar el conocimiento previo; durante la lección, para introducir vocabulario emplea juegos como Kahoot o Wordle; o también incluye juegos como una actividad de práctica. Al final de la sesión se emplean los juegos para recordar lo que se estudió en la lección. Este docente ha creado un entorno consciente de que cada plataforma tiene una función en su clase. Por ejemplo, Kahoot lo emplea para el vocabulario y la gramática porque se puede usar enunciados más largos.

La integración de la gamificación ha favorecido que el estudiante se sienta motivado, “no son jueguitos que duren mucho son de dos minutos o más, ya con eso se sienten motivados” (Participante 2). Además, los juegos han ayudado a que los estudiantes se autoevalúen y participen en clase, “con este tipo de actividades ya no sienten esa vergüenza de preguntar [...] no lo ven como ‘no supo’, sino que algo pudo haber salido mal en el juego y quieren saber qué fue” (Participante 2). La participación en clase por medio del aprendizaje por error les ayuda a los estudiantes a superar el juego hasta salir invictos, “esa repetición hasta que logran tener un error o ya no tener [...] van mejorando, van aprendiendo” (Participante 1). La gamificación a la que los estudiantes están acostumbrados fomenta una participación activa, ya que ellos juegan en ámbitos informales y les ayuda a disminuir la vergüenza de equivocarse en público y hacer conscientes de cuál es el error. Un participante compartió que revisa los resultados de los juegos con ellos en clase y explica los errores más comunes que cometieron.

Otro, declaró que crea videos cortos estilo TikTok para explicar el contenido de la clase o carruseles de presentaciones de manera breve y sucinta. Estos videos le han ayudado a sustituir explicaciones extensas a las que los jóvenes ya no están acostumbrados:

nos permite como que ganarnos más su atención y poder involucrarlos [...] muchas veces perdemos al estudiante porque hacemos una clase expositiva [...] para ellos les resulta como que mucho ruido y no hay algo que conecte con ellos (Participante 6).

La evaluación se ha modificado en el sentido de que se han diversificado sus opciones con proyectos integradores. Esto implica en la gestión que hay docentes a los que sí les gusta familiarizarse con la plataforma, antes de recomendar su uso. Es decir, hay un *feedforward* hacia los estudiantes de lo que pueden enfrentar al usar una plataforma para realizar sus

proyectos. Otros docentes solicitan el producto, pero no realizan una anticipación de los retos que los alumnos pueden enfrentar.

La redefinición se observa en el replanteamiento de la organización de la clase. Hay que recordar que la redefinición es cuando la integración tecnológica trae un antes y un después; es una transformación en la que se replantean metodologías, actitudes y quehaceres docentes. En este sentido, las tareas de instrucción, diseño de material didáctico, diseño de actividades, situaciones y evaluación no reportan redefinición.

El Participante 3 modificó la organización de su clase por la integración de tecnología. A lo largo de su experiencia, se percató de que los alumnos podían estudiar cuestiones gramaticales y de redacción los fines de semana, “yo ya no invierto tiempo en la clase en eso, en la clase desarrollo más la comunicación oral, auditiva, lectora” (Participante 3). Esto implica que los estudiantes se comprometen a trabajar por su sobre la gramática y la redacción a lo largo de la semana. También implica una alta organización en el material didáctico y actividades de aprendizaje. Además del monitoreo de los alcances de cada estudiante.

Un participante declaró que emplea H5P (software libre que permite crear videos interactivos, tours virtuales, cuestionarios, etc.), con esto cubre toda su tarea docente, desde la instrucción, diseño de actividades, material didáctico, evaluación y gestión. La tecnología ayuda al docente a que, en lugar de tener dispersas sus actividades, materiales, evaluaciones, entre otras, pueda tener todo concentrado en un solo lugar facilitando su labor.

Como nota, se identificó una redefinición por parte de los estudiantes del uso de Canva. Aunque su función principal es la de ofrecer plantillas de diseño, muchos estudiantes la emplean por su mejora de escritura en inglés con inteligencia artificial. Muchas veces no trabajan sobre una plantilla, sino abren Canva por su corrector de redacción con IA. Un dato que resalta es que la IA por sí sola no es empleada para practicar la fluidez oral, la población estudiantil la usa, “pero no para interactuar como si fuera humano.” (Participante 2); sino como un buscador.

Discusión

En la Tabla 2 se aprecia el despliegue de tareas docentes involucradas por cada nivel de integración tecnológica del SAMR, de acuerdo a la cantidad de segmentos codificados de las entrevistas. Como se observa en la tabla la tarea docente de diseño de actividades se encuentra en una integración tecnológica sustituida y modificada. Esto refleja, por un lado, que lo más importante para los docentes se concentra en el proceso de formación, en el desarrollo de las capacidades lingüísticas del estudiante por medio de diferentes ejercicios, prácticas y actividades para que el estudiante logre sus objetivos comunicativos. Por otro lado, refleja que es una tarea que ha sufrido modificaciones impulsadas por mantener la atención, interés y motivación de los estudiantes por medio de la gamificación.

Los resultados expuestos dejan ver al menos tres características: 1) los estudiantes se mantienen comprometidos con su aprendizaje hasta que lo hayan dominado por medio del juego; 2) este compromiso se traduce en una atención sostenida y en una autodeterminación a “vencer al juego” hasta salir invictos; 3) esto genera un sentimiento de complacencia. Los estudios sobre el aprendizaje gamificado han reportado una mejora significativa motivacional (David y Weinstein, 2024; Edo, 2024; Huamán et al., 2024; Santamaría et al., 2024). La motivación influye en el aumento de los niveles de satisfacción y participación de los estudiantes (Jaramillo et al., 2025; Pérez et al., 2024), pero no en la conexión, asociación o creación de nuevas ideas (Baah et al., 2023).

La gamificación, que se ha integrado al aula, se caracteriza por basarse en el conductismo, a un error corresponde una sanción. Se podría pensar que, si una clase se basa única y exclusivamente en los juegos, efectivamente habría un retroceso en el proceso enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el entorno que crean los participantes, en esta investigación, no reporta alinearse a esta teoría, sino a la constructivista y conectivista, ya que se emplean diferentes materiales además de los gamificados. El aprendizaje gamificado es el puente entre el aprendizaje tradicional encarnado en el conductismo y el enfoque constructivista (Dipti y Arokia, 2025; Strousopoulos et al., 2024). Los juegos diseñados como actividades de aprendizaje por los docentes se encuentran en diferentes estadios del aprendizaje: vocabulario, sistematización, memorización de estructuras y activador de conocimientos previos. Así, la gamificación, aunque conductista, en un entorno de alta diversidad de recursos es un apoyo para crear nuevos esquemas, repetirlos y recuperarlos.

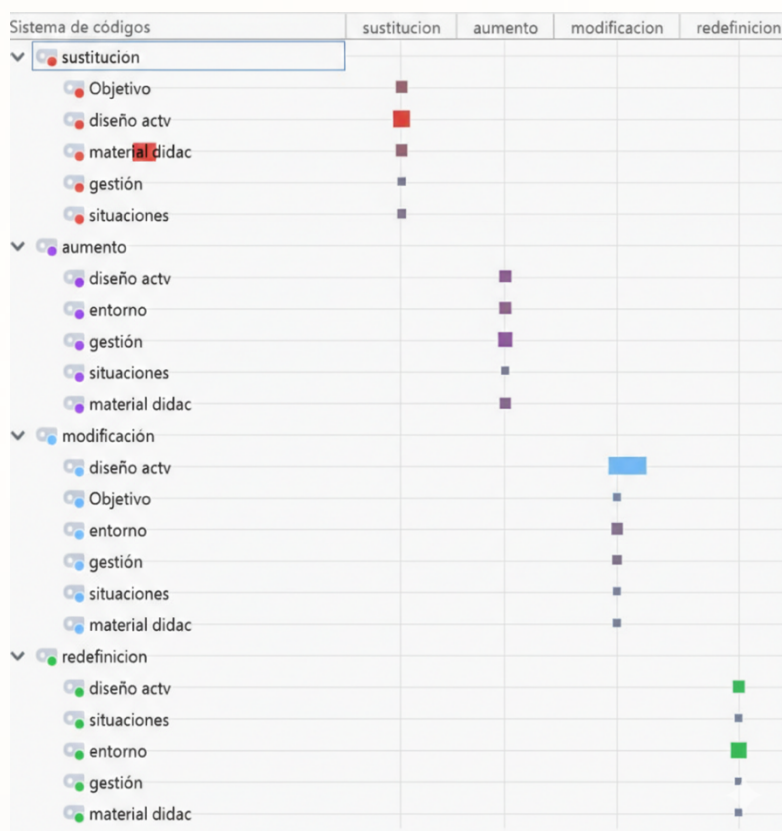
A la par, las actividades gamificadas crean entornos individualistas, competitivos, en los que se sobrevalora al individuo sobre la colaboración. En este sentido, Participante 6 declaró que la colaboración era un reto en su práctica docente; dado que, los estudiantes trabajan con “el amiguito de siempre”. Una verdadera colaboración conlleva el intercambio de ideas diferentes, resolver problemas, llegar a acuerdos, intercambiar puntos de vista, más allá que delegar responsabilidades para un proyecto integrador. Cabe anotar que el entorno de aprendizaje no se redefine por la presencia de juegos aislados; es necesario sumar otras condiciones para crear un entorno gamificado.

En la integración de aumento la tarea docente más dominante fue la de gestión. Se aprecia un aumento en la gestión por el *feedforward*, especialmente en el uso de plataformas digitales. Así mismo, un aumento en la retroalimentación, impulsada por las mismas actividades gamificadas que facilitan el proceso de revisión de errores. Esto es concordante con otros estudios (Kwak et al., 2025; Trinh et al., 2024; Yep et al., 2023) en los que se reporta la relación entre el anonimato de los juegos que reduce la ansiedad con el aumento de la participación, la apertura a la retroalimentación y la zona de control. Considerando que cada grupo generacional es distinto, según su ubicación geográfica y tipo de desarrollo, el perfil de los estudiantes coincide con las características de la generación Z o IGen, que teme el abordaje directo, prefiere el anonimato en las multitudes, mantener el control y su seguridad (Twenge, 2023).

La tarea docente de la creación de entornos de aprendizaje se ha redefinido por la tecnología digital. Esta ha provocado que los docentes desarrollen en clase las habilidades que consideran más importantes, como la comunicación oral; y dejen en plano extraclasses otras, como la lectura o el vocabulario. Aunque este fue un resultado que arrojó la investigación, no es definitivo, pues solo se registró la experiencia de un docente. El hecho de que los materiales de la clase estén dispersos en diferentes plataformas apunta a un aprendizaje transmedia; sin embargo, esto se ha dado de manera natural. Los docentes no están conscientes de que su práctica pueda crear un entorno transmedia, ni tienen un propósito más allá del objetivo de la clase al colocar de manera dispersa los recursos educativos. Por lo tanto, se le podría considerar un aprendizaje transmedia solo si esta fuera una práctica consciente con un propósito claro de que los estudiantes sigan una “pista” a lo largo de los recursos de la clase y logren entamarlos. En realidad, todas las clases ocupan diferentes medios y plataformas para estructurarse; sin embargo, el *quid* es que la práctica sea consciente y esté diseñada como tal. No basta solo dispersar el contenido, sino que cada uno de los recursos colabore de manera especial, puntual y con un objetivo claro, a que los estudiantes puedan construir su propio conocimiento, se logre una experiencia inmersiva y significativa.

Tabla 2

Visualización de tareas docentes según nivel de integración tecnológica según cantidad de segmentos codificados



Nota. Generado en MAXQDA.

Consideraciones finales

El supuesto en el que se basó esta investigación fue que el nivel de aumento de integración tecnológica se refleja en cada una de sus tareas docentes a nivel de aumento. Es decir, se esperaba caracterizar a nivel de aumento la práctica docente. Esto no fue consecuente con los resultados, ya que se reportó que la tarea docente con mayor integración tecnológica a nivel de modificación fue el diseño de actividades, este es el motor de la integración; mientras que la tarea con menor integración a nivel de sustitución fue el diseño de material didáctico. Esto se debe en parte, a la gran cantidad de recursos que existen en internet y en parte, a que el enfoque docente no está en crear más recursos, sino en qué hacer con ellos; de ahí que la importancia para ellos sea el diseño de actividades. La reconfiguración del entorno de aprendizaje se observa de manera muy somera por el entorno híbrido de aprendizaje entre lo presencial y lo virtual, junto con los espacios formal, dentro del aula, e informal, fuera de ella.

El reto en el diseño de entornos de enseñanza en el que se integra la tecnología es invisibilizar su integración al motivar a los estudiantes a centrarse en la tarea y no en la tecnología. La integración tecnológica no es solo que los docentes posean una alfabetización mediática, sino que la integren efectivamente en su diseño de clase para crear un ambiente de aprendizaje que ofrezca herramientas a los estudiantes.

Dado que este estudio fue exploratorio y por el tamaño de la muestra, los resultados presentados no pueden ser generalizables ni representativos de todos los Centros de Idiomas. En cambio, manifiesta de manera detallada cómo se está integrando la tecnología digital en las clases de inglés como lengua extranjera. Las limitaciones de este estudio radicarón en la cantidad de la muestra, en la adaptación de la guía de entrevista por el número asimétrico de preguntas, y la existencia de rubros con información insuficiente para caracterizarla.

Esta investigación apoya el desarrollo de temas futuros, tales como entrevistar a una población más amplia para lograr la saturación teórica y así adquirir representatividad. Otro tema es cómo aterrizar al contexto del día a día la dimensión ética del uso de inteligencia artificial en el ámbito de la traducción, composición y práctica oral en otro idioma diferente al español. Otro tema es cómo contribuyen los entornos gamificados y transmedia en las clases de EFL.

Declaración de financiamiento:

Andrea Medina declara que esta investigación se desarrolló durante su estancia posdoctoral financiada por SECIHTI 2023-2025.

Conflicto de intereses:

Las autoras declaran que la investigación no representó conflicto de intereses de ninguna parte.

Referencias

- Baah, C., Govender, I., y Rontala, P. (2023). Exploring the role of gamification in motivating students to learn. *Cogent Education*, 10(1). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2210045>
- Borges-Ucán, L. (2022). Competencia en creación de contenido digital de docentes de inglés como lengua extranjera. *Revista de Educación y Desarrollo*, 61, 61-70. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anterioresdetalle.php?n=61
- Casimiro, L. F., y Torres, H. F. (2023). Tecnologías disruptivas en la enseñanza del inglés: un estudio comparativo de las percepciones de profesores. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 7(2), 175–197. <https://doi.org/10.32541/recie.2023.v7i2.pp175-197>
- Castro, W. (2021). Challenges of Professional Development for Technology Integration in Higher Education. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2). <https://doi.org/10.18861/cied.2021.12.2.3090>
- Chan, K., Lee, JM., Merrrill, D., Spector, JM. (2007). Foundations for the Future. En JM Spector, D. Merrill, J. Ellen, MJ. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp. 807-815). Routledge
- David, L., y Weinstein, N. (2023). Using technology to make learning fun: technology use is best made fun and challenging to optimize intrinsic motivation and engagement. *European Journal of Psychology of Education*, 39(2), 1441–1463. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00734-0>
- Díaz, M. I., Rodríguez, K. J., Mendieta-Ramírez, H. A., y Herreño-Contreras, Y. A. (2023). Implementation of mobile learning strategies and their effect on English Language Teaching (ELT). *Cultura Educación y Sociedad*, 14(2), 25–48. <https://doi.org/10.17981/culteducusoc.14.2.2023.02>
- Dipti, K., y Arokia, M. (2025). Theoretical Foundations of Gamification in Education: Emerging Trends and Innovations in Game-Based Mechanics. *International Journal of Creative Research Thoughts*, 13(3). <https://doi.org/10.56975/ijcrt.v13i3.280565>
- Edo, E. (2024). Estudio mixto sobre la gamificación y su efecto en la motivación: Metodologías participativas en el contexto universitario. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 22(2), 214–232. <https://doi.org/10.4995/redu.2024.20804>
- Flores, H., Medina, A., Sánchez, C. (2025). Más allá del uso de la tecnología en el aula: entorno transmedia para un aprendizaje conectado. *Re-lingüística*. 35, 3-14.
- Fundora, P., Rodríguez, L. R., y Reiné, Y. (2023). La enseñanza del inglés a través de las plataformas digitales en la Universidad de Artemisa, Cuba. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 46, 165–183. <https://doi.org/10.5377/farem.v12i46.16484>
- George, C. E., y Salado, L. I. (2022). Representations of university teachers on the use of information and communication technologies in their educational practices. *IE Revista de Investigación Educativa de REDIECH*, 13, e1192. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1192

- Gonzalez, T. (2024). Exploring the language-culture-technology nexus through the lens of EFL Teachers in Chile. *The EuroCALL Review*, 31(1), 24–42. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2024.20358>
- Halder, S. y Sanju, S. (2023). *The Routledge Handbook of Education Technology*. Routledge
- Huamán, Y.-C., Terrones, M. A., y Duran-Llano, K. L. (2023). Gamificación para la mejora de la motivación de estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(2), 20–35. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2859>
- Huu, N. (2024). Developing and Validating a Questionnaire on EFL Teachers' Actual Integration of ICT into their Classes at Vietnamese Higher Education. *Language Teaching Research Quarterly*, 42, 1–20. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.42.01>
- Jaramillo, L., Basantes, A., Casillas, S., y Cabezas, M. (2025). Gamification in university teaching: didactic and technological challenges. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 91, 167–184. <https://doi.org/10.21556/edutec.2025.91.3695>
- Kwak, D.H., Austin, J., Benitez, J., Park, S., Zhao, Y. y Warkentin, M. (2025). Roles of Psychological Recovery Experiences and Visual Anonymity in Team-based Gamified Online Learning. *Journal of Management Information Systems*, 42(3), 832–858. <https://doi.org/10.1080/07421222.2025.2520175>
- Miranda, K., Gil, J. D., Otalora, L., Marín, E., González, H., y Isaza, G. D. (2022). Proceso de aprendizaje de Inglés como idioma extranjero: Integración de la plataforma virtual Freerice. *Revista Boletín Redipe*, 10(13), 202–219. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i13.1739>
- Morales, D., Romero, I., Fortich, R. y Madera, Nadin. (2024). Tecnologías emergentes en la enseñanza de idiomas y algunas consideraciones éticas. *Revista de Ciencias Sociales*. <https://doi.org/10.31876/rcs.v30i.42836>
- Okojie, M. C., Olinzock, A. A., y Okojie, T. C. (2006). The Pedagogy of Technology Integration. *Journal of Technology Studies*, 32(2), 66–71. <https://doi.org/10.21061/jots.v32i2.a.1>
- Okoye, K., Hussein, H., Arrona, A., Quintero, H. N., Ortega, L. O. P., Sanchez, A. L., Ortiz, E. A., Escamilla, J., y Hosseini, S. (2022). Impact of digital technologies upon teaching and learning in higher education in Latin America: an outlook on the reach, barriers, and bottlenecks. *Education and Information Technologies*, 28(2), 2291–2360. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11214-1>
- Ortiz, K. (2024). El desarrollo de la competencia oral en la enseñanza – aprendizaje del inglés como lengua extranjera a través del uso de las tecnologías de la información y comunicación. *Revista Torreón Universitario*, 13(37). <https://doi.org/10.5377/rtu.v13i37.18182>
- Padilla, S., y Reynaga, I. (2023). Percepciones docentes sobre los obstáculos para integrar las tecnologías a la enseñanza del inglés. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, 36. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2839>
- Pérez, Á., Fernández, L. C., y Sacaluga, I. (2024). Gamificar en el ámbito universitario online para favorecer la motivación del alumnado: una experiencia en el grado de pedagogía. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 88, 93–106. <https://doi.org/10.21556/edutec.2024.88.3109>
- Quispe, M., Churra, G., Chariarse, D., Puño, L. (2024). El Impacto de las Herramientas Tecnológicas en la Competencia Comunicativa en Inglés en Estudiantes Universitarios.

Luz, 23(1), e1387, http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1814-151X2024000100001yln=esytln=es.

- Ramírez, L.P., Limongi, S., Salinas, A. D., López, T. M. (2025). Inteligencia Artificial y Aprendizaje automático en el inglés: revisión sistemática sobre la personalización tecnológica para la competencia lingüística. *Revista InveCom*, 2739-0063, 6(2), 1-9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15787981>
- Robaina, R. y Páez, M. (2022). Limitaciones de la tecnología móvil en la enseñanza-aprendizaje del Idioma Inglés. *Mendive Revista de Educación*, 20(3), 917-926. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttextpid=S1815-76962022000300917yln=esytln=es
- Santamaria, T., Troya, I. y Salcedo, D. (2024). Praxis interactiva en el uso de plataformas tecnológicas de gamificación, para fomentar el aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista Mapa*, 8(36), 95 –114. <https://revistamapa.org/index.php/es/article/view/461>
- Santiago, Y. D., y Garvich, R. M. (2024). Competencias Digitales e Integración de las TIC en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje. *Revista Docentes 2.0*, 17(1), 50–65. <https://doi.org/10.37843/rted.v17i1.405>
- Solorzano, E. A., Parraga, R. J., Vargas, J. V., y Gomez, I. B. (2022). Digital didactic resources in English language teaching. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 26(116), 84–92. <https://doi.org/10.47460/uct.v26i116.647>
- Strousopoulos, P., Troussas, C., Krouska, A., y Sgouropoulou, C. (2024). The Gamification Advantage: Innovating Education through Engagement. 2024 9th South-East Europe Design Automation, Computer Engineering, *Computer Networks and Social Media Conference* (SEEDA-CECNSM), 204–208. <https://doi.org/10.1109/seeda-cecnsm63478.2024.00045>
- Trinh, M. P., Chico, R. J., y Reed, R. M. (2023). How Fun Overcame Fear: The Gamification of a Graduate-Level Statistics Course. *Journal of Management Education*, 48(4), 735–776. <https://doi.org/10.1177/10525629231181120>
- Twedge, JM. (2023). *Generations: The Real Differences Between Gen Z, Millennials, Gen X, Boomers, and Silents, and What They Mean for America's Future*. Atria Books.
- Wagerif, R., Major, L. (2023). *The theory of educational technology*. Taylor & Francis.
- Yep, B. L. W., Tan, T. K., y Fung, F. M. (2023). How Partial Anonymity May Reduce Students' Anxiety During Remote Active Learning: A Case Study Using Clubhouse. *Journal of Chemical Education*, 100(2), 459–468. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.2c00051>