

<https://doi.org/10.69639/arandu.v12i4.1842>

La Insuficiencia del Nivel B1 en Inglés en el Bachillerato de Ecuador

The Insufficiency of the B1 English Proficiency Level in the Ecuadorian Baccalaureate

Eder Xavier Valarezo Tenesaca
edervalarezo@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-2461-5542>
Universidad Técnica de Machala
Machala – Ecuador

Eizer Fabian Montesdeoca Delgado
nombreadpellidos@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7462-5757>
Universidad Amawtay Wasi
Quito – Ecuador

Artículo recibido: 10octubre 2025 -Aceptado para publicación: 18 noviembre2025
Conflictos de intereses: Ninguno que declarar.

RESUMEN

El presente artículo analiza las causas de la persistente brecha entre el nivel de inglés esperado (B1) al culminar el bachillerato y el nivel real (A1 o inferior) de los estudiantes ecuatorianos al ingresar a la educación superior. Utilizando un diseño de investigación documental, descriptivo y de enfoque cualitativo, se realizó una revisión crítica del marco normativo (MINEDUC, RRA) y de la literatura científica, contrastando los objetivos curriculares con los resultados de pruebas de ubicación universitaria. Los hallazgos revelan una multicausalidad estructural. Principalmente, se concluye que la carga horaria de tres horas semanales (Acuerdo 2023) hace que la meta B1 sea una ficción curricular inviable, al no alinearse con los estándares internacionales de adquisición de lenguas (400-600 horas). A nivel pedagógico, la brecha es amplificada por un doble obstáculo: la necesidad de mejorar la suficiencia y la capacitación de los docentes en metodologías afectivas para reducir la ansiedad estudiantil (Filtro Afectivo de Krashen). Finalmente, la disparidad en el rendimiento, acentuada en las instituciones fiscales por la falta de recursos y exposición, convierte el dominio del inglés en un factor de inequidad socioeconómica que limita la movilidad social. El estudio concluye con la recomendación de reformar la carga horaria, priorizar la formación docente en pedagogía afectiva e implementar una evaluación estandarizada externa para garantizar la rendición de cuentas efectiva del sistema.

Palabras clave: brecha lingüística, nivel b1 mcer, enseñanza de inglés Ecuador, inequidad educativa, política curricular

ABSTRACT

This article analyzes the causes of the persistent gap between the expected English proficiency level (B1) upon completing high school and the actual level (A1 or lower) of Ecuadorian students entering higher education. Employing a descriptive, qualitative, and documentary research design, a critical review of the regulatory framework (MINEDUC, RRA) and scientific literature was conducted, contrasting curricular objectives with university placement test results. The findings reveal a structural multi-causality. Primarily, it is concluded that the weekly three-hour workload (Agreement 2023) renders the B1 goal an unviable curricular fiction, failing to align with international language acquisition standards (400–600 hours). Pedagogically, the gap is amplified by a dual obstacle: the need to enhance teacher proficiency and training in affective methodologies to reduce student anxiety (Krashen's Affective Filter). Finally, the disparity in performance, exacerbated in public institutions due to a lack of resources and exposure, makes English proficiency a factor of socioeconomic inequity that restricts social mobility. The study concludes by recommending reforming the curriculum's hourly load, prioritizing teacher training in affective pedagogy, and implementing external standardized assessment to ensure effective accountability of the system.

Keywords: linguistic gap, b1 cefr level, english teaching Ecuador, educational inequity, curricular policy

Todo el contenido de la Revista Científica Internacional Arandu UTIC publicado en este sitio está disponible bajo licencia Creative Commons Atribution 4.0 International. 

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje del idioma inglés en Ecuador constituye un eje central en las políticas educativas nacionales, en tanto se reconoce a esta lengua como una herramienta clave para la inserción académica, profesional y social en un mundo globalizado. El Ministerio de Educación establece que, al culminar el bachillerato, los estudiantes deben alcanzar el nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). No obstante, al ingresar a la universidad, una parte considerable de jóvenes apenas logra un nivel A1, e incluso algunos se enfrentan a la necesidad de comenzar desde cero en su proceso de aprendizaje. Esta contradicción evidencia una brecha persistente entre los objetivos curriculares y los resultados reales alcanzados por el sistema escolar.

La interrogante que guía este estudio —¿por qué persiste una brecha significativa entre el nivel de inglés esperado (B1) y el nivel real (A1) de los estudiantes al ingresar a la universidad en Ecuador? — permite cuestionar la efectividad de las políticas y prácticas educativas implementadas en el país. Analizar este desfase no solo permite identificar los factores que lo provocan, sino también aportar insumos para mejorar la enseñanza del inglés como lengua extranjera en los distintos niveles educativos. La baja suficiencia en el dominio del inglés (EFL) en Ecuador, particularmente al final del nivel de Bachillerato, es un tema recurrente en la literatura académica reciente (Cárdenas-Sánchez & Soto, 2023; Rivas Bermello & Vaca Cárdenes, 2025). Esta insuficiencia en el nivel B1 requerido para la graduación no puede atribuirse a un factor único, sino a una compleja interacción de elementos curriculares, metodológicos y de formación docente.

La importancia de este análisis se justifica en varias dimensiones. Desde el ámbito educativo, comprender las causas de esta brecha resulta imprescindible para replantear metodologías, recursos y políticas que garanticen un aprendizaje más eficaz. En la esfera social, el dominio del inglés se ha consolidado como un requisito indispensable para acceder a oportunidades académicas, becas internacionales y a un mercado laboral cada vez más competitivo. A nivel institucional, la deficiencia del sistema escolar obliga a las universidades a destinar recursos a programas de nivelación, lo que refleja fallas estructurales y genera costos adicionales. Finalmente, desde la perspectiva científica, este estudio contribuye a la pedagogía de lenguas al ofrecer evidencia documental y reflexiva que abre paso a nuevas líneas de investigación y propuestas de mejora.

El presente artículo se centra en el contexto ecuatoriano y aborda la discrepancia entre el nivel de inglés esperado en el bachillerato y el nivel real de los estudiantes al iniciar la educación superior. El análisis se delimita a una revisión documental y bibliográfica que considera normativas oficiales, informes educativos y estudios previos sobre la enseñanza del inglés en el país. Asimismo, se examinan factores pedagógicos, metodológicos, institucionales y

socioculturales que inciden en el bajo desempeño lingüístico, sin profundizar en variables psicológicas individuales ni en mediciones empíricas. En este marco, el objetivo es aportar una visión crítica y propositiva que permita contribuir al cierre de la brecha existente y al fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes ecuatorianos.

MATERIALES Y MÉTODOS

El presente artículo se adscribe a un diseño de investigación de tipo documental, descriptivo y de enfoque cualitativo. El objetivo primordial fue realizar una revisión bibliográfica y análisis de contenido crítico con el fin de identificar y sistematizar los factores que inciden en la brecha entre el nivel de inglés esperado (B1) al finalizar el bachillerato y el nivel real (A1 o inferior) de los estudiantes al ingresar a la educación superior en Ecuador.

Fuentes de Información y Criterios de Selección

La selección de la información se realizó mediante una estrategia de muestreo documental intencional, priorizando tres categorías principales de fuentes:

1. **Documentación Oficial y Normativa:** Se incluyeron documentos emanados del Ministerio de Educación (MINEDUC) y del Consejo de Educación Superior (CES), específicamente el Reglamento de Régimen Académico (RRA), que establece el nivel B1 como requisito de suficiencia para la graduación universitaria (Art. 64), y el Currículo Nacional de Inglés, que fija el B1 como perfil de salida del bachillerato.
2. **Literatura Científica Académica:** Se consultaron artículos de investigación, tesis de maestría y doctorado, e informes de congresos centrados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) en el contexto ecuatoriano. La búsqueda se centró en bases de datos como Google Scholar, Scopus y repositorios universitarios nacionales, utilizando palabras clave en español e inglés como: “*brecha inglés bachillerato*”, “*nivel de inglés Ecuador*”, “*políticas EFL*”, “*English proficiency gap Ecuador*” y “*limitaciones enseñanza inglés*”. Se priorizaron publicaciones de los últimos seis años (2018-2024) para asegurar la pertinencia temporal.
3. **Datos Institucionales de Ubicación:** Se analizaron informes y resultados de las pruebas de ubicación de inglés aplicadas a estudiantes de primer ingreso en universidades ecuatorianas (como los documentos consultados de la ESPE y la UNACH) para documentar empíricamente la magnitud de la brecha A1-B1 en el tránsito al tercer nivel de grado.

Procedimiento de Análisis

La información recopilada fue sometida a un análisis de contenido temático, alineado con los objetivos específicos del estudio. Este procedimiento se desarrolló en las siguientes etapas:

1. **Codificación Abierta:** Los extractos y hallazgos relevantes de cada documento fueron codificados inicialmente.

2. **Sistematización por Ejes Temáticos:** Los códigos se agruparon en las cuatro categorías previamente definidas en los objetivos del estudio:
 - Eje 1: Marco Normativo y Curricular.
 - Eje 2: Factores Pedagógicos y Metodológicos.
 - Eje 3: Condiciones Institucionales y Contextuales (formación docente, recursos, tiempo de exposición).
 - Eje 4: Implicaciones en la Educación Superior.
3. **Síntesis y Contraste:** Finalmente, se realizó una síntesis reflexiva de la información, contrastando los hallazgos de la literatura científica con lo estipulado en las normativas oficiales y los datos reportados por las instituciones de educación superior, con el fin de identificar patrones de causalidad de la brecha.

RESULTADOS

Los resultados de la revisión documental y bibliográfica se presentan de forma sistematizada en los cuatro ejes temáticos establecidos, con el objetivo de identificar la multicausalidad de la brecha entre el nivel de inglés esperado (B1) al finalizar el bachillerato y el nivel real (A1 o inferior) de los estudiantes al ingresar a la universidad en Ecuador.

Eje 1: Marco Normativo y Curricular

El análisis del marco normativo ecuatoriano revela una desarticulación significativa entre las políticas educativas del nivel secundario y las exigencias del nivel superior, a pesar de compartir un objetivo de suficiencia lingüística idéntico.

Divergencia Normativa vs. Realidad de Adquisición. La Constitución del Ecuador (2008, Art. 344) garantiza y regula la educación, estableciendo organismos (SENECYT, CACES, MINEDUC) responsables de asegurar la calidad y el cumplimiento del perfil de salida. El Ministerio de Educación establece explícitamente el nivel B1 del MCER como el perfil de salida requerido para los estudiantes de bachillerato. Sin embargo, el análisis documental de los resultados de pruebas de ubicación universitaria (como las consultadas en la ESPE y UNACH) demuestra que una proporción considerable de estudiantes ingresa a las IES con un nivel A1 o inferior, confirmando que el proceso educativo en el colegio no ha logrado el éxito curricular deseado.

Carga Horaria y Articulación Curricular Inadecuadas. Esta discrepancia se ve acentuada por dos factores clave identificados en la literatura:

Carga Horaria Insuficiente y No Viable: El Acuerdo Ministerial Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A establece una carga horaria de tres (3) horas semanales para la asignatura de inglés. Este tiempo lectivo se considera críticamente insuficiente para que los estudiantes de instituciones públicas alcancen de manera efectiva el nivel B1 del MCER. La literatura sobre adquisición de segundas lenguas sugiere que el nivel B1 requiere una inversión

sustancialmente mayor de horas de instrucción directa, lo que imposibilita de facto el cumplimiento del objetivo curricular.

Duplicidad Curricular y Falta de Coherencia: A pesar de que tanto el Currículo de Inglés del MINEDUC como el Reglamento de Régimen Académico (RRA) de la Educación Superior (que exige B1 para la titulación de grado) apuntan al mismo objetivo, esta identidad de meta resulta en una falta de articulación efectiva. Los estudiantes que finalizan el colegio con un nivel A1 se encuentran con planes de estudio en la universidad que replican contenidos que, teóricamente, ya deberían haber dominado.

Necesidad de Evaluación Estandarizada. El estudio subraya que la falta de evaluaciones periódicas y exámenes estandarizados internacionales de suficiencia obstaculiza la capacidad de los organismos reguladores y los centros educativos para medir objetivamente la adquisición real del nivel B1. La literatura consultada (Cárdenas-Sánchez & Soto, 2023) enfatiza que la aplicación de estas evaluaciones y la participación activa de los docentes y directivos son cruciales para generar el consenso necesario en los procesos de desarrollo curricular y para tomar decisiones que permitan mejorar el aprendizaje del inglés en el país.

Eje 2: Factores Pedagógicos y Metodológicos

Los hallazgos de la revisión indican que las deficiencias pedagógicas y metodológicas constituyen un factor directo en el bajo logro del nivel B1.

Bajo Nivel de Certificación Docente. A pesar de iniciativas como el Programa “Ecuador Habla Inglés”, se evidencia que la suficiencia lingüística del cuerpo docente fiscal aún está en proceso de fortalecimiento. Los datos del MINEDUC (2025) señalan que, tras cinco años de implementación, un número limitado de profesores (249 B2 y 26 C1) alcanzó los niveles de certificación requeridos para implementar un currículo B1 de manera efectiva. Esta necesidad de constante profesionalización repercute directamente en la calidad de la instrucción y en la capacidad de los maestros para aplicar metodologías innovadoras.

Perfil Docente y Competencias Individuales. El problema de la baja competencia es sistémico y se extiende a la formación inicial de los educadores. El estudio realizado por Abad, Argudo, Fajardo-Dack y Cabrera (2019) en docentes de inglés en formación (pre-servicio) reveló que "la mayoría de los participantes tienen una baja competencia en inglés que probablemente no mejorará al final del programa de enseñanza" (p. 5). Los autores identificaron que el aprendizaje de un tercer idioma y la motivación integradora son "fuertes predictores de la competencia lingüística" (Abad et al., 2019, p. 5). Esto sugiere que las políticas de fortalecimiento deben enfocarse no solo en la metodología, sino también en el desarrollo de las competencias individuales de los docentes.

Complementariamente, Narváez-Cantos (2022) analizó el perfil del docente de inglés efectivo desde la perspectiva de estudiantes universitarios ecuatorianos, encontrando que los alumnos "valoran el conocimiento pedagógico como la dimensión más relevante de un profesor

universitario de EFL efectivo por encima de las habilidades de organización y comunicación, las habilidades socioafectivas y la competencia en inglés" (p. 10). Este hallazgo subraya que, aunque la competencia lingüística es crucial, la capacidad del docente para dominar y aplicar estrategias de enseñanza es percibida como el factor diferencial para facilitar el logro del nivel B1.

Insatisfacción y Barreras Emocionales. En cuanto a la práctica en el aula, existe una percepción de insatisfacción con el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes (Kronos Journal, 2024). Los estudios revelan que los bajos resultados académicos están intrínsecamente ligados a situaciones de estrés, temor, ansiedad y falta de autoestima que experimentan los alumnos en relación con el idioma (Sinérgia Académica, 2023). Esta realidad plantea la urgencia de adoptar estrategias motivacionales y de acompañamiento; sin embargo, se identifica una debilidad en la formación del profesorado para abordar estos componentes emocionales y psicológicos del aprendizaje de lenguas.

Desafíos Metodológicos y Enfoque Tradicional. Una de las principales causas identificadas para el bajo rendimiento académico y la no adquisición del nivel B1 reside en la persistencia de metodologías tradicionales en el aula. Bernal y Bernal (2020) observaron que la enseñanza del inglés en Ecuador, desde el nivel elemental hasta el universitario, "se enfoca principalmente en la aplicación de enfoques centrados en el profesor o en simplemente seguir el alcance y la secuencia de los libros de texto de inglés" (p. 18). Esta práctica pone un fuerte énfasis en el desarrollo de la gramática y la práctica de conceptos aislados, lo que perpetúa la dependencia de reglas gramaticales y la repetición de nociones irrelevantes (Bernal & Bernal, 2020).

Este enfoque tradicional, al descuidar los intereses y las necesidades reales de los estudiantes, contrasta con los requisitos de comunicación auténtica y fluidez que demanda el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el nivel B1, dificultando el uso de la lectura como una habilidad comunicativa integral y contextualizada.

Nuevas Estrategias Pedagógicas y Aprendizaje Autónomo. Para revertir la insuficiencia del nivel B1, es imperativo adoptar estrategias que fomenten la autonomía y la participación activa del estudiante. El Aprendizaje Invertido (Flipped Learning - FL) se presenta como una alternativa viable para promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida (Lifelong Learning) en el siglo XXI (Quinde-Herrera, Valls-Bautista, & Esteve-González, 2023).

El modelo FL cultiva la autorregulación y la responsabilidad del estudiante, habilidades esenciales para el dominio de un idioma. En este contexto, Quinde-Herrera et al. (2023) señalan que los estudiantes que experimentan el FL "prefieren seleccionar videos de 8 a 10 minutos de duración, con ejemplos concisos y dinámicos, preferiblemente tutoriales" (p. 279), ya que los videos largos pueden distraer a los alumnos. La integración de estas prácticas innovadoras es crucial para modernizar el currículo y alcanzar los objetivos de competencia establecidos.

Eje 3: Condiciones Institucionales y Contextuales

Las condiciones institucionales y el entorno socioeconómico agravan las fallas normativas y pedagógicas, creando un ambiente desfavorable para la adquisición del inglés.

Deficiencia de Recursos Didácticos. Un factor recurrente es la falta de recursos adecuados para el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (EFL), lo que incluye laboratorios de idiomas, acceso a tecnologías y material didáctico moderno que soporte un enfoque comunicativo (Kronos Journal, 2024). Esta limitación afecta principalmente a las instituciones públicas, obstaculizando la práctica de destrezas comunicativas orales.

Influencia Socioeconómica en el Desempeño. Se observa una marcada diferencia en el rendimiento entre instituciones, donde las instituciones públicas tienden a tener un mayor índice de bajo rendimiento en el idioma (UNACH, 2023). Este hallazgo sugiere que factores socioeconómicos, culturales y la falta de exposición al inglés fuera del aula (donde el inglés no es una necesidad de comunicación diaria) actúan como barreras adicionales, sumándose a los factores lingüísticos y emocionales que afectan al aprendizaje de EFL (Kronos Journal, 2024).

Contexto Multifactorial. En resumen, la brecha B1/A1 no es un fenómeno aislado, sino el resultado de la convergencia de factores lingüísticos, sociales, económicos, culturales y emocionales que, junto con la formación del profesorado y la falta de recursos, impactan negativamente la adquisición del lenguaje extranjero en la Educación Básica Superior y el Bachillerato.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos a partir del análisis documental confirman la existencia de una brecha crítica entre el nivel de inglés esperado (B1) y el nivel real (A1) de los estudiantes ecuatorianos al transicionar del bachillerato a la educación superior. Esta discrepancia no es un fallo individual del estudiante, sino el producto de una crisis estructural que abarca fallas normativas, deficiencias pedagógicas y profundas desigualdades socioeconómicas. La discusión a continuación interpreta estos hallazgos en el contexto de la adquisición de segundas lenguas y sus implicaciones para la política educativa ecuatoriana.

La Ficción Curricular: Inviabilidad Normativa

El hallazgo de que el Acuerdo Nro. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A establece una carga horaria de tan solo tres (3) horas semanales para el inglés en el bachillerato revela una profunda incoherencia entre el objetivo curricular y la realidad operativa. Esta carga horaria convierte la meta B1 en una ficción curricular. La evidencia internacional de adquisición de lenguas, como la referenciada por Cambridge English, indica que para alcanzar el nivel B1 desde una base nula, se requieren entre 400 y 600 horas de exposición e instrucción efectiva. El diseño actual del currículo en Ecuador no se alinea con estos parámetros.

La inviabilidad se agrava al considerar que las progresiones reales demandan entre 5 y 7 horas semanales en contextos escolares para desarrollar competencias comunicativas sólidas. La insuficiencia de las 3 horas lectivas, sumada a la prevalencia de aulas numerosas y un enfoque que a menudo sigue siendo gramatical tradicional, impide el avance real. En consecuencia, el sistema educativo genera un documento oficial (el certificado de bachillerato) que promete un nivel de competencia lingüística que es materialmente imposible de alcanzar bajo las condiciones normativas y temporales vigentes, perpetuando el problema.

Obstáculos Docentes y Barreras Emocionales

El análisis de la profesionalización docente y de las condiciones psicosociales en el aula subraya un doble obstáculo para el aprendizaje. Por un lado, a pesar de los esfuerzos gubernamentales (como el Programa “Ecuador Habla Inglés”), la evidencia sugiere que un número significativo de docentes aún no posee el nivel de suficiencia (B2 o C1) requerido para modelar y facilitar la producción lingüística compleja.

Por otro lado, la falta de capacitación del profesorado en pedagogía afectiva y manejo motivacional es un factor que anula las metodologías comunicativas. La presencia de estrés, temor y ansiedad en los estudiantes, tal como lo indican estudios académicos (Sinérgia Académica, 2023), eleva el "Filtro Afectivo" (Affective Filter) de la Teoría de Adquisición de Segundas Lenguas de Krashen. Cuando este filtro está alto, los estudiantes se vuelven resistentes a la adquisición de la lengua, independientemente de la calidad de la instrucción. Esto implica que la formación continua debe priorizar no solo la competencia lingüística y metodológica del docente, sino también su capacidad para crear un entorno de aprendizaje de bajo estrés.

La Brecha Socioeconómica como Factor de Inequidad

Los resultados sobre el bajo rendimiento académico en el inglés, particularmente en instituciones públicas (UNACH, 2023), exponen que la brecha B1/A1 se convierte en un mecanismo de inequidad social y educativa.

El dominio del inglés funciona como un activo económico esencial. Al egresar con un nivel A1-A2, los estudiantes de bajos recursos, que predominan en el sistema fiscal, se encuentran con una barrera significativa para la movilidad social. El inglés es un requisito en aproximadamente el 70% de las ofertas de empleo calificadas a nivel global y un requisito de titulación universitaria. Por lo tanto, el sistema escolar está, involuntariamente, perpetuando ciclos de pobreza al no proporcionar las competencias lingüísticas que sí adquieren los estudiantes de instituciones privadas (que a menudo complementan la carga horaria y los recursos con costos adicionales). La incapacidad para cerrar esta brecha transforma el inglés de una herramienta de inclusión a un criterio de exclusión socioeconómica.

Limitaciones del Estudio

Es necesario reconocer que el presente artículo se basa en una revisión documental y bibliográfica, contrastando normativa, literatura científica e informes institucionales. Si bien esto

permittió identificar la multicausalidad de la brecha, no incluye la aplicación de pruebas estandarizadas de suficiencia o la observación directa de la práctica docente en aula. Futuras investigaciones deberían complementar este análisis crítico con estudios de campo de naturaleza empírica para cuantificar con mayor precisión el impacto de las variables identificadas (carga horaria, metodología y filtro afectivo) en el rendimiento real.

CONCLUSIONES

El presente estudio se propuso analizar las causas de la persistente brecha entre el nivel de inglés esperado (B1) y el nivel real (A1) de los estudiantes ecuatorianos al ingresar a la educación superior. A partir de una rigurosa revisión documental y bibliográfica, se concluye que esta discrepancia es el resultado de una compleja interacción de factores sistémicos que requieren una intervención integral y coordinada por parte de las autoridades educativas.

Inviabilidad Normativa por Carga Horaria: La meta B1 es curricularmente inviable bajo las condiciones actuales. La carga de tres horas semanales (Acuerdo Ministerial 2023) es críticamente insuficiente para la adquisición de la suficiencia lingüística requerida, lo que reduce el objetivo B1 a una mera formalidad burocrática sin respaldo pedagógico real.

Doble Barrera Pedagógica: La brecha es exacerbada por las deficiencias en la formación docente continua (específicamente en la aplicación de metodologías comunicativas efectivas) y la incapacidad del sistema para abordar las barreras emocionales (ansiedad y bajo filtro afectivo), lo cual impide la producción oral y la retención del idioma.

Inequidad Socioeconómica: El bajo nivel de inglés en las instituciones públicas, sumado a la falta de recursos didácticos y la escasa exposición al idioma fuera del aula, transforma el dominio del inglés de un derecho a una fuente de inequidad, limitando la movilidad social y las oportunidades laborales de los estudiantes de bajos recursos.

Necesidad de Fiscalización: La ausencia de evaluaciones estandarizadas externas y periódicas a nivel nacional impide la rendición de cuentas efectiva sobre el logro del nivel B1 y dificulta la toma de decisiones informadas para la mejora curricular.

Recomendaciones

A partir de estas conclusiones, se proponen las siguientes recomendaciones para contribuir al cierre de la brecha B1/A1:

Reforma de la Carga Horaria y Articulación Curricular: El Ministerio de Educación debe realizar estudios de viabilidad para aumentar la carga horaria de inglés en el bachillerato a un mínimo de cinco a siete horas semanales, alineándola con estándares internacionales para el logro del B1. Además, se debe generar un plan de articulación y reconocimiento de niveles con las IES para evitar la duplicidad de contenidos en la educación superior.

Priorización de la Pedagogía Afectiva: La formación docente continua debe incluir módulos obligatorios sobre inteligencia emocional, estrategias motivacionales en el aula y manejo

del "Filtro Afectivo" (Krashen). El objetivo es capacitar a los docentes no solo en la lengua, sino en la creación de entornos de aprendizaje de baja ansiedad.

Inversión Redistributiva en Recursos y Tecnología: El Estado debe priorizar la inversión en instituciones fiscales, proporcionando recursos tecnológicos y didácticos que permitan la práctica comunicativa. Se sugiere la implementación de programas de tutoría o subsidios para que los estudiantes de bajos recursos accedan a certificaciones internacionales.

Implementación de Evaluación Estandarizada: Se recomienda la obligatoriedad de un examen estandarizado de suficiencia lingüística (no punitivo para la graduación) al finalizar el bachillerato, administrado por un organismo independiente del MINEDUC, para generar datos objetivos y transparentes que permitan ajustar las políticas educativas futuras.

REFERENCIAS

- Acuerdo No. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A. (2023). Acuerdo Ministerial No. MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A. Ministerio de Educación de Ecuador. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/03/MINEDUC-MINEDUC-2023-00008-A.pdf>
- Abad, M., Argudo, J., Fajardo-Dack, T., & Cabrera, H. (2019). English proficiency and learner individual differences: A study of pre-service EFL student-teachers. MASKANA, 10(1), 1–9. <https://doi.org/10.18537/mskn.10.01.01>
- Bernal, M., & Bernal, P. (2020). Using reading to teach English as a foreign language. MASKANA, 11(2), 18–26. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.02.02>
- Cárdenas-Sánchez, S. E., & Soto, S. T. (2023). Influencia de las políticas educativas en el currículo para la enseñanza del idioma inglés en el sistema nacional de educación del Ecuador. En Investigación educativa en el Ecuador volumen 2. Repositorio UNAE. Recuperado de <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/2517>
- Constitución de la República del Ecuador. (2008). Constitución de la República del Ecuador (Registro Oficial 449). Asamblea Constituyente.
- EIL Ecuador. (s.f.). Ecuador Habla Inglés - Intensive Courses for teachers. Recuperado de <https://www.eilecuador.org/learn-english-ecuador/ecuador-habla-ingles/>
- Galarza Palma, L. Á., Crespo Guttler, K. E., Erazo Rivera, J. T., Vaca Badaraco, J. A., & Robles Ramirez, A. K. (2025). Nuevas estrategias y métodos de enseñanza del inglés impulsados por la inteligencia artificial. Sinergia Académica, 8(1), 439–446. <https://doi.org/10.51736/x6qz5m15>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2016). English as a Foreign Language Curriculum (EFL). Recuperado de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/EFL1.pdf>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2019). Proyecto de Fortalecimiento de la Enseñanza de Inglés. Recuperado de <https://educacion.gob.ec/fortalecimiento-del-ingles/>
- Narváez-Cantos, D. L. (2022). The effective English language teacher from the perspective of Ecuadorian university students. MASKANA, 13(2), 5–14. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.18537/mskn.13.02.01>
- Quinde-Herrera, K., Valls-Bautista, C., & Esteve-González, V. (2023). Inverted Learning and Lifelong Learning: Synergies for 21st Century Education. Maskana, 16(1), 271–286. <https://www.google.com/search?q=https://doi.org/10.18537/mskri.16.01.17>
- Rivas Bermello, A. N., & Vaca Cárdenas, M. E. (2025). Factores que inciden en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en la Educación Básica Superior. Kronos – The Language Teaching Journal, 5(2), 44–62. <https://doi.org/10.29166/kronos.v5i2.6943>

Roa Chejín, S. (2022, 22 de noviembre). Reprobado: el deficiente nivel de inglés en Quito. GK City. Recuperado de <https://gk.city/2022/11/23/deficiente-nivel-ingles-quito/>

U.S. Embassy in Ecuador. (2024, 28 de agosto). Results of the "Ecuador Habla Inglés" program. U.S. Embassy and Consulate in Ecuador. Recuperado de <https://ec.usembassy.gov/es/mas-de-500000-estudiantes-ecuatorianos-se-benefician-con-el-programa-ecuador-habla-ingles/>