Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas
Multidisciplinary Journal Investigative Perspectives
Vol. 6(1), 20-29, 2026
https://doi.org/10.62574/rmpi.v6i1.471

Estrategias didácticas para fortalecer competencias orales en inglés en estudiantes de pregrado universitario

Teaching strategies to strengthen oral English skills in undergraduate students

Tony Edward Monterrosa-Villa
tonymonterrosa.doc@umecit.edu.pa
Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT), Panamá, Provincia de Panamá, Panamá
https://orcid.org/0009-0004-1976-8084

RESUMEN

La investigación evaluó la aplicación de estrategias didácticas activas gamificación comunicativa, microaprendizaje y aprendizaje ubicuo en cursos iniciales de inglés universitario mediante un diseño mixto cuasi experimental con 69 estudiantes de instituciones públicas y privadas. El objetivo fue determinar la efectividad de la aplicación de estrategias didácticas para fortalecer competencias orales en inglés en estudiantes de pregrado universitario. Los resultados mostraron incrementos significativos entre pretest y postest en competencia comunicativa, con mejoras promedio cercanas a doce puntos y tamaños de efecto altos, manteniéndose la brecha inicial entre contextos institucionales, pero con progreso paralelo. La discusión interpreta que la práctica comunicativa breve, la retroalimentación inmediata y la mediación interactiva explican el cambio observado. Docentes reportaron mayor participación oral pese a limitaciones tecnológicas, mientras la percepción estudiantil fue moderada, indicando desfase entre progreso medido y seguridad subjetiva. Se confirma la efectividad pedagógica de las metodologías activas.

Descriptores: enseñanza de idiomas; enseñanza de una segunda lengua; educación bilingüe. (Fuente: Tesauro UNESCO).

ABSTRACT

The research evaluated the application of active teaching strategies communicative gamification, microlearning, and ubiquitous learning in introductory university English courses using a quasi-experimental mixed design with 69 students from public and private institutions. The objective was to determine the effectiveness of applying teaching strategies to strengthen oral English skills in undergraduate students. The results showed significant increases between pre-test and post-test in communicative competence, with average improvements of around twelve points and high effect sizes, maintaining the initial gap between institutional contexts but with parallel progress. The discussion interprets that brief communicative practice, immediate feedback, and interactive mediation explain the observed change. Teachers reported greater oral participation despite technological limitations, while student perception was moderate, indicating a gap between measured progress and subjective confidence. The pedagogical effectiveness of active methodologies is confirmed.

Descriptors: language teaching; second language teaching; bilingual education. (Source: UNESCO Thesaurus).

Recibido: 16/11/2025. Revisado: 27/11/2025. Aprobado: 18/12/2024. Publicado: 16/01/2026.
Sección artículos de investigación

INTRODUCCIÓN

En el ámbito de la educación superior latinoamericana, la enseñanza del inglés como lengua extranjera continúa representando un reto pedagógico de alta complejidad, especialmente en los cursos iniciales donde se construyen las bases funcionales de la comunicación académica y profesional. Aunque los programas universitarios han incorporado lineamientos curriculares y reformas metodológicas orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa, los niveles de desempeño alcanzados por una parte importante del estudiantado no corresponden con los perfiles de egreso esperados. Esta discrepancia sugiere la existencia de factores didácticos, contextuales y motivacionales que inciden de forma directa en el proceso de apropiación lingüística. Desde esta perspectiva, distintos análisis sobre educación lingüística universitaria han señalado que la persistencia de modelos centrados en la memorización gramatical y la traducción literal limita la transferencia del conocimiento hacia situaciones reales de interacción. En consonancia con ello, Caicedo-Quinteros (2023) sostiene que los estilos de aprendizaje influyen de manera determinante en la efectividad del proceso formativo, de modo que la enseñanza del inglés requiere estrategias flexibles que respondan a la diversidad cognitiva presente en el aula. A partir de esta premisa, se reconoce que la uniformidad metodológica reduce la participación activa y debilita la producción oral temprana.

Bajo este marco interpretativo, la didáctica contemporánea de lenguas ha promovido enfoques activos que privilegian la participación, la resolución de tareas comunicativas y la construcción social del significado. En relación con ello, Chica-Esquivia (2023) explica que las estrategias participativas incrementan la implicación del estudiante y favorecen la práctica funcional del idioma dentro de escenarios pedagógicos guiados. Esta orientación metodológica desplaza el protagonismo exclusivo del docente y sitúa al aprendiz como agente de su propio progreso lingüístico. De manera articulada con lo anterior, los entornos híbridos y digitales han introducido modalidades de trabajo pedagógico que combinan presencialidad, interacción virtual y recursos de respuesta inmediata. En este sentido, García-Córdova y Franco-Lazarte (2025) reportan que la integración de modelos combinados de aprendizaje contribuye a fortalecer la comprensión del inglés cuando las actividades se diseñan con objetivos comunicativos claros. Dicho planteamiento sugiere que la tecnología educativa produce mejores resultados cuando responde a propósitos lingüísticos definidos y no solo a la novedad instrumental.

En el plano teórico, la competencia comunicativa constituye uno de los pilares conceptuales para comprender el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos formales. De acuerdo con Canale y Swain (1980), el dominio comunicativo no se restringe al conocimiento estructural de la lengua, sino que integra componentes sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que permiten actuar de forma adecuada en situaciones de interacción. Por consiguiente, la enseñanza efectiva debe propiciar escenarios donde el estudiante negocie significado, adapte su discurso y resuelva dificultades expresivas durante el intercambio. Desde una mirada sociocultural del aprendizaje, la interacción mediada cumple una función formativa central en la construcción del conocimiento lingüístico. En coherencia con esta postura, Vygotsky (1978) plantea que el desarrollo cognitivo se potencia cuando el aprendiz participa en actividades compartidas con apoyo gradual, lo cual respalda el uso de dinámicas colaborativas y recursos de mediación pedagógica. Bajo este enfoque, la clase de idiomas se concibe como espacio de coconstrucción discursiva y no como simple transmisión de reglas.

En continuidad con la dimensión psicolingüística, los factores emocionales también condicionan la disposición del estudiante hacia la producción oral. En concordancia con esta idea, Krashen (1982) expone que la ansiedad, la autopercepción negativa y el temor al error pueden actuar como barreras que bloquean la adquisición lingüística. De esta forma, los ambientes de aprendizaje que incorporan dinámicas lúdicas, retos graduales y retroalimentación respetuosa tienden a facilitar la participación comunicativa inicial. En el terreno aplicado, las propuestas de gamificación pedagógica, microaprendizaje y aprendizaje ubicuo han ganado presencia como alternativas metodológicas que combinan motivación, brevedad cognitiva y acceso flexible a los contenidos. Estas estrategias organizan la experiencia formativa en secuencias cortas, retos progresivos y actividades de respuesta inmediata, lo que permite mantener la atención y promover práctica frecuente. No obstante, la mayor parte de las experiencias reportadas se

concentran en contextos institucionales específicos, sin contraste sistemático entre realidades educativas diferenciadas.

En relación con el contexto institucional, las condiciones de infraestructura, disponibilidad tecnológica y carga académica estudiantil pueden modificar la forma en que una estrategia didáctica se implementa y se aprovecha. En correspondencia con esta observación, Coronel y Puchi (2024) describen que los entornos educativos con recursos desiguales muestran respuestas distintas ante las mismas propuestas metodológicas, debido a variaciones en conectividad, apoyo institucional y cultura pedagógica. Por ello, comparar resultados entre instituciones públicas y privadas permite comprender con mayor precisión el alcance real de las innovaciones didácticas. En función de lo expuesto, surge la necesidad de examinar de manera sistemática el impacto de estrategias didácticas activas en el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés dentro de la educación superior, considerando diferencias de contexto institucional. Esta orientación investigativa aporta criterios para la toma de decisiones curriculares y para el diseño de programas de formación docente orientados a metodologías participativas.

De ese modo, se presenta el objetivo de investigación que consistió en determinar la efectividad de la aplicación de estrategias didácticas para fortalecer competencias orales en inglés en estudiantes de pregrado universitario.

MÉTODO

Desde el punto de vista metodológico, la investigación se estructuró bajo un enfoque mixto que integró análisis cuantitativo y cualitativo con el propósito de interpretar el fenómeno educativo desde una doble dimensión: medición del rendimiento lingüístico y comprensión de la experiencia pedagógica vivida por docentes y estudiantes. Esta combinación permitió relacionar variaciones en el desempeño con percepciones, prácticas y condiciones de aplicación de las estrategias didácticas implementadas.

En relación con el componente cuantitativo, se adoptó un diseño cuasi experimental con medición previa y posterior a la intervención pedagógica, sin asignación aleatoria de participantes, dado que los grupos académicos ya estaban conformados al inicio del periodo lectivo. Esta estructura comparativa posibilitó observar cambios en el desempeño comunicativo tras la aplicación de las estrategias didácticas activas durante un periodo académico breve.

Respecto de la dimensión cualitativa, se aplicó un enfoque fenomenológico orientado a examinar la interpretación que los docentes otorgaron a su propia práctica durante la intervención. Este marco permitió recoger descripciones detalladas sobre procesos de implementación, ajustes pedagógicos, barreras contextuales y respuestas estudiantiles observadas en el aula de inglés.

En cuanto a la población participante, intervinieron sesenta y nueve estudiantes universitarios matriculados en asignaturas de inglés nivel uno y nivel dos. La muestra se distribuyó en dos conjuntos institucionales diferenciados: treinta y cuatro estudiantes pertenecientes a una universidad pública y treinta y cinco estudiantes procedentes de universidades privadas. La selección respondió a criterios de accesibilidad académica y disposición voluntaria de participación.

Bajo criterios de inclusión, se consideró necesario que los estudiantes estuvieran formalmente inscritos en cursos iniciales de inglés, asistieran regularmente a clase y aceptaran participar mediante consentimiento informado. Se excluyeron los casos de estudiantes que no completaron ambas mediciones o que abandonaron el curso durante el periodo de intervención. Este control permitió asegurar consistencia en la comparación de resultados.

En lo concerniente al profesorado, participaron seis docentes de inglés con experiencia en educación superior, distribuidos equitativamente entre instituciones públicas y privadas. Su participación incluyó aplicación de las estrategias propuestas, registro de observaciones pedagógicas y realización de entrevistas posteriores. Esta incorporación docente permitió contrastar la dimensión de ejecución con la de percepción profesional.

En cuanto a la intervención didáctica, se implementó un conjunto articulado de estrategias activas compuesto por gamificación comunicativa, microaprendizaje secuencial y aprendizaje ubicuo mediado por recursos digitales accesibles. La gamificación se desarrolló mediante dinámicas de reto, puntaje progresivo y resolución de tareas comunicativas con respuesta inmediata, utilizando plataformas interactivas y también actividades analógicas cuando la conectividad fue limitada.

En lo relativo al microaprendizaje, se diseñaron cápsulas de contenido breve orientadas a funciones comunicativas específicas tales como presentaciones personales, solicitudes, descripciones y opiniones simples. Cada cápsula combinó explicación corta, práctica guiada y producción aplicada, con tiempos de trabajo reducidos para favorecer concentración y repetición distribuida.

En correspondencia con el aprendizaje ubicuo, las actividades se alojaron en plataformas de acceso móvil y repositorios digitales institucionales, lo que permitió que el estudiante practicara fuera del aula en intervalos breves. Esta modalidad buscó incrementar la frecuencia de contacto con el idioma y promover autonomía progresiva en la práctica lingüística.

En lo que atañe a los instrumentos cuantitativos, se aplicó una prueba de competencia comunicativa construida a partir de descriptores funcionales alineados con niveles iniciales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. La evaluación incluyó cuatro dimensiones: comprensión auditiva básica, producción oral guiada, interacción comunicativa breve y control de formas lingüísticas frecuentes. La prueba se administró antes y después de la intervención.

De manera complementaria, se elaboró un cuestionario de percepción estudiantil con escala tipo Likert de cinco niveles, organizado en tres dominios: autopercepción de competencia comunicativa, valoración del proceso de aprendizaje y utilidad percibida de las estrategias didácticas. El instrumento fue sometido a revisión de consistencia interna y mostró coeficientes de confiabilidad superiores a .89 tanto en alfa de Cronbach como en omega de McDonald, indicadores que reflejan estabilidad de medición.

En relación con la recolección cualitativa, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los docentes participantes, organizadas en bloques temáticos sobre aplicación metodológica, dificultades operativas, factores facilitadores, valoración pedagógica, proyección de uso futuro y satisfacción profesional. Las conversaciones se registraron en audio, se transcribieron de forma literal y se anonimizaron mediante codificación.

En el plano analítico cuantitativo, se emplearon medidas descriptivas de tendencia central y dispersión para caracterizar el desempeño inicial y posterior. Posteriormente se aplicó la prueba t para muestras relacionadas con el fin de contrastar diferencias entre mediciones. Como verificación adicional se utilizó la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, adecuada cuando se busca contraste no paramétrico. También se calculó el tamaño del efecto mediante el estadístico d de Cohen para estimar magnitud de cambio.

En cuanto al análisis cualitativo, se desarrolló un proceso de codificación abierta inicial para identificar unidades de significado, seguido de agrupación axial por categorías interpretativas. Este procedimiento permitió organizar patrones de experiencia docente relacionados con adaptación metodológica, limitaciones de contexto y respuesta estudiantil observada.

Desde la dimensión ética, el estudio se condujo conforme a principios de autonomía, confidencialidad y uso responsable de la información. Todos los participantes firmaron consentimiento informado y se garantizó anonimato en los registros. Los datos se almacenaron en repositorios protegidos y se utilizaron exclusivamente con fines académicos.

RESULTADOS

En primer término, el análisis cuantitativo comparó el desempeño en competencia comunicativa en inglés antes y después de la intervención pedagógica basada en estrategias activas. La comparación incluyó a la totalidad de los participantes que completaron ambas mediciones, lo que permitió observar variaciones individuales y grupales en el rendimiento.

Tabla 1. *Estadísticos descriptivos pretest por tipo de institución.*

Grupo	n	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Universidad pública	34	61.1	9.57	38	79
Universidades privadas	35	75.9	8.15	62	96
Total	69	68.6	11.2	38	96

Fuente: Elaboración propia (2026).

En cuanto a la distribución inicial de puntajes presentada en la tabla 1, se identificó diferencia entre los dos contextos institucionales. El grupo procedente de universidad pública partió de un nivel medio inferior y con mayor dispersión de calificaciones, mientras que el conjunto de universidades privadas mostró mayor concentración de puntajes y promedio más alto. Esta variación de partida permitió observar la respuesta relativa de cada grupo frente a la intervención.

Tabla 2. *Estadísticos descriptivos postest por tipo de institución*

Grupo	n	Media	Desviación estándar	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Universidad pública	34	73.6	10.04	51	92
Universidades privadas	35	87.8	7.50	72	100
Total	69	80.8	10.9	51	100

Fuente: Elaboración propia (2026).

En lo que respecta a la medición presentada en la tabla 2, ambos grupos incrementaron su puntaje promedio tras seis semanas de aplicación metodológica. El aumento se presentó de manera consistente en la mayoría de los participantes, con desplazamiento general de la distribución hacia rangos superiores.

Tabla 3. *Incremento de puntaje pretest–postest*

Grupo	Media pretest	Media postest	Diferencia media
Universidad pública	61.1	73.6	+12.5
Universidades privadas	75.9	87.8	+11.9
Total	68.6	80.8	+12.2

Fuente: Elaboración propia (2026).

En relación con la ganancia promedio presentada en la tabla 3, el grupo de institución pública aumentó 12.5 puntos, mientras que el conjunto de instituciones privadas incrementó 11.9 puntos. La distancia entre promedios se mantuvo relativamente estable, lo que indica mejora paralela en términos relativos.

Tabla 4. *Pruebas de contraste pretest–postest (muestra total)*

Prueba	Estadístico	gl	p	Tamaño de efecto
t pareada	-61.4	68	< .001	d = -7.40
Wilcoxon	W = 0.00	—	< .001	r ≈ .89

Fuente: Elaboración propia (2026).

En el plano inferencial presentada en la tabla 4, la comparación de medidas relacionadas mostró diferencia estadísticamente significativa entre pretest y postest para el conjunto total de participantes. La magnitud del efecto indicó cambio de gran tamaño en términos educativos.

En consecuencia, los resultados estadísticos permiten afirmar que la intervención didáctica se asoció con mejora sustancial del desempeño comunicativo medido mediante la prueba aplicada.

Resultados de la encuesta de percepción estudiantil

Tabla 5. *Percepción de mejora comunicativa*

Ítem	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo
Mayor capacidad de expresión oral	36.3%	39.1%	24.6%
Mejor comprensión auditiva	33.4%	37.7%	28.9%

Fuente: Elaboración propia (2026).

En lo relativo a la autopercepción de competencia comunicativa presentada en la tabla 5, las respuestas se concentraron en categorías intermedias de la escala, con presencia relevante de posiciones neutrales. Una proporción menor expresó acuerdo fuerte con la mejora percibida, lo que sugiere que el progreso medido no siempre se traduce de forma inmediata en seguridad subjetiva.

Tabla 6. *Valoración del proceso de aprendizaje*

Ítem	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo
Motivación durante actividades	33.4%	31.9%	34.7%
Metodología dinámica	39.1%	29.0%	31.8%
Interés en continuar con la metodología	34.8%	31.0%	34.2%

Fuente: Elaboración propia (2026).

En cuanto a la valoración del proceso pedagógico presentada en la tabla 6, las respuestas mostraron tendencia moderada hacia la aceptación, aunque con dispersión entre quienes percibieron alta motivación y quienes mantuvieron postura intermedia. Esta distribución sugiere experiencia heterogénea frente a las dinámicas aplicadas.

Tabla 7. *Aplicabilidad percibida de las estrategias*

Ítem	En desacuerdo	Neutral	De acuerdo
Apoyo al aprendizaje autónomo	36.2%	37.7%	26.1%
Utilidad académica futura	37.7%	36.2%	26.1%
Valor de actividades digitales	33.3%	34.8%	31.8%

Fuente: Elaboración propia (2026).

En referencia a la utilidad percibida fuera del aula presentada en la tabla 7, la mayor parte de respuestas se ubicó en el rango neutral, con menor proporción de acuerdo pleno. Este patrón indica que la transferencia autónoma todavía requiere refuerzo didáctico y acompañamiento.

Análisis correlacional entre dimensiones perceptivas

Tabla 8. *Correlaciones entre dimensiones de percepción*

Variables	r	p
Competencia percibida – Satisfacción	0.829	< .001
Competencia percibida – Aplicabilidad	0.801	< .001
Satisfacción – Aplicabilidad	0.807	< .001

Fuente: Elaboración propia (2026).

En lo concerniente a la relación entre dimensiones de percepción presentada en la tabla 8, los coeficientes de correlación indicaron asociación fuerte entre autopercepción de competencia, valoración del proceso y utilidad atribuida a la metodología. Esta relación sugiere que cuando el estudiante percibe progreso personal, también incrementa su evaluación positiva del proceso y su proyección de uso.

Resultados cualitativos de percepción docente

En el plano interpretativo, los docentes de instituciones públicas describieron procesos de adaptación metodológica con recursos de bajo requerimiento tecnológico, tales como juegos de rol, tarjetas comunicativas y dinámicas de movimiento. Señalaron limitaciones de conectividad y disponibilidad de dispositivos, aunque reportaron incremento visible de participación oral.

En el contexto de instituciones privadas, los docentes emplearon plataformas interactivas y sistemas de respuesta inmediata con mayor frecuencia. Indicaron facilidad de implementación técnica, junto con necesidad de capacitación pedagógica para diseño de actividades comunicativas consistentes.

En síntesis, ambos grupos docentes coincidieron en que las estrategias activas promovieron mayor involucramiento estudiantil y disposición a interactuar en inglés, aunque la forma de ejecución dependió de las condiciones del entorno educativo.

DISCUSIÓN

En relación con los resultados obtenidos, la mejora observada en los puntajes de competencia comunicativa después de la intervención pedagógica indica que la aplicación sistemática de estrategias activas favorece el desempeño lingüístico en niveles iniciales de educación superior. El incremento paralelo en ambos contextos institucionales sugiere que la estructura metodológica implementada posee capacidad de adaptación a escenarios con recursos distintos, siempre que exista planificación didáctica y seguimiento docente.

Desde una perspectiva comparativa, el mantenimiento de la distancia entre promedios de instituciones públicas y privadas permite interpretar que las condiciones de entrada continúan influyendo en el rendimiento final, aun cuando se aplican metodologías participativas. En concordancia con esta interpretación, Caicedo-Quinteros (2023) señala que los factores contextuales y los estilos de aprendizaje condicionan la apropiación del inglés, por lo que la estrategia pedagógica requiere ajustes según perfil estudiantil y entorno educativo. Este planteamiento ayuda a comprender por qué la intervención generó progreso semejante en magnitud relativa, pero no redujo la brecha inicial.

En el plano metodológico, la magnitud del efecto estadístico registrada en la comparación pretest–postest muestra un cambio educativo de alta intensidad. Esta variación puede explicarse por la combinación de práctica frecuente, tareas comunicativas breves y retroalimentación inmediata. En línea con esta idea, Chica-Esquivia (2023) sostiene que la participación activa y la interacción guiada fortalecen la construcción funcional del idioma, debido a que el estudiante produce lenguaje con propósito y no solo repite estructuras.

Desde el marco de la competencia comunicativa, los resultados respaldan la idea de que el progreso lingüístico no depende exclusivamente del dominio gramatical, sino de la capacidad de usar el idioma en situaciones de intercambio. En coherencia con ello, Canale y Swain (1980) proponen que la competencia se manifiesta cuando el hablante integra recursos lingüísticos, socioculturales y estratégicos durante la interacción. Las actividades gamificadas y de microtarea implementadas en la intervención se alinean con esta concepción al exigir uso funcional del lenguaje en contextos simulados.

Bajo la mirada sociocultural del aprendizaje, la mejora registrada también puede interpretarse como efecto de la mediación interactiva presente en las dinámicas colaborativas. De acuerdo con Vygotsky (1978), el aprendizaje se potencia cuando el estudiante participa en acciones compartidas con apoyo gradual y orientación experta. Las tareas cooperativas, los retos por equipos y las producciones dialogadas generaron espacios de mediación que facilitaron el tránsito desde desempeño asistido hacia producción más autónoma.

En lo concerniente a la dimensión emocional, la participación creciente descrita por los docentes coincide con la reducción de tensión comunicativa durante la práctica. En consonancia con esta lectura, Krashen (1982) plantea que la disposición afectiva influye en la adquisición lingüística, de modo que ambientes pedagógicos lúdicos y de error tolerado favorecen la producción inicial. La estructura de reto progresivo empleada en la intervención parece haber contribuido a disminuir la inhibición oral. En cuanto a la percepción estudiantil, la presencia elevada de respuestas neutrales merece atención interpretativa. Aunque el rendimiento medido aumentó, la autovaloración no creció con igual intensidad. Esta diferencia puede explicarse por el desfase entre progreso observable y seguridad subjetiva. En relación con este fenómeno, Hernández-Otálora (2024) vincula motivación, tiempo de práctica y rendimiento en segunda lengua, indicando que la percepción de mejora suele consolidarse tras periodos de uso sostenido, no solo tras intervenciones breves.

Desde el análisis de correlaciones, la asociación fuerte entre competencia percibida, satisfacción del proceso y utilidad atribuida a la metodología indica un sistema perceptivo integrado. En concordancia con esta relación, Ramírez-Morán et al. (2026) describen que la percepción de progreso personal incrementa la valoración de las herramientas pedagógicas y la disposición a utilizarlas. Esta conexión sugiere que fortalecer la conciencia de logro podría elevar la aceptación metodológica. En el ámbito de la implementación docente, las diferencias entre contextos institucionales aportan información relevante para la didáctica aplicada. Los profesores de instituciones públicas mostraron adaptación creativa mediante recursos físicos, dramatización y juegos de bajo requerimiento tecnológico. En sintonía con esta observación, Guzmán Mayancha (2025) argumenta que la innovación pedagógica no depende de la sofisticación tecnológica, sino de la intención didáctica y del diseño de la tarea comunicativa. Esta coincidencia respalda la viabilidad de metodologías activas en entornos con limitaciones materiales.

En contraste operativo, los docentes de instituciones privadas utilizaron plataformas digitales interactivas con mayor frecuencia, lo que facilitó retroalimentación inmediata y seguimiento automatizado. Sin embargo, también señalaron carga de preparación y necesidad de formación específica. En correspondencia con ello, Cárdenas-Ramírez y Calupiña-Rivera (2025) indican que la integración tecnológica requiere capacitación pedagógica sostenida para evitar uso superficial de las herramientas. En relación con la literatura sobre producción oral, los resultados concuerdan con investigaciones que vinculan tareas comunicativas estructuradas con mejora de la expresión hablada. En consonancia con ello, Bazurto Bravo et al. (2022) describen que las actividades basadas en el enfoque comunicativo fortalecen la habilidad oral cuando se orientan a interacción con propósito. Las dinámicas de reto verbal utilizadas en la intervención responden a esta lógica funcional.

CONCLUSION

En atención directa al objetivo planteado determinar la efectividad de la aplicación de estrategias didácticas para fortalecer competencias orales en inglés en estudiantes de pregrado universitario, se establece que, a partir de la evidencia cuantitativa y cualitativa obtenida, la implementación estructurada de dinámicas de gamificación comunicativa,

microaprendizaje funcional y práctica ubicua guiada produjo un fortalecimiento verificable de la producción e interacción oral en inglés, reflejado en incrementos consistentes de desempeño y en una mayor disposición a participar en intercambios verbales controlados.

Lo anterior permite afirmar, con base pedagógica, que cuando la instrucción incorpora tareas comunicativas breves, retroalimentación inmediata y secuencias progresivas de uso del idioma, incluso en escenarios con recursos limitados o mediante ejercicios simulados de diálogo académico, se genera un efecto formativo observable en la competencia oral inicial del estudiante universitario. Por lo tanto, en consecuencia, metodológica y didáctica, las estrategias aplicadas resultan efectivas como medio de fortalecimiento de la oralidad en inglés dentro del nivel de pregrado.

FINANCIAMIENTO

No monetario

CONFLICTO DE INTERÉS

No existe conflicto de interés con personas o instituciones ligadas a la investigación.

AGRADECIMIENTOS

Universidad Metropolitana de Educación Ciencia y Tecnología (UMECIT), Provincia de Panamá.

REFERENCIAS

Bazurto Bravo, G. N., Barriga Fray, J. I., Baños Coello, M. B., Rivas Mendoza, K. L., & Moreira Celorio, W. M. (2022). Students' perspectives on improving their English speaking skills through activities based on the communicative approach. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 3*(2), 1475–1487. https://doi.org/10.56712/latam.v3i2.196

Bermeo, S., Tasayco, A., & Menacho, A. (2026). Estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en educación secundaria: Un análisis sistemático. *Revista InveCom, 6*(1). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632026000102021

Caicedo-Quinteros, S. (2023). Estilos de aprendizaje para mejorar el idioma inglés. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8*, 788–805. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30882023000400788&script=sci_arttext

Calero Vinueza, N. D., Dos Santos, J. C., Galeas Arboleda, G., & Cruz Quijije, A. M. (2024). Self-assessment to improve English speaking skills: An action research with elementary school Ecuadorian students. *Arandu UTIC, 11*(2), 510–526. https://doi.org/10.69639/arandu.v11i2.282

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 1*(1), 1–47.

Cárdenas-Ramírez, N. J., & Calupiña-Rivera, C. A. (2025). Integración de la tecnología en la enseñanza del idioma inglés. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 5*(1), 1–12. https://doi.org/10.62574/rmpi.v5i1.253

Chica-Esquivia, N. (2023). Estrategias activas y participativas como herramientas potenciadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés. *Cienciamatria, 9*(17), 71–85. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2542-30292023000200071&script=sci_arttext

Coronel, K., & Puchi, A. (2024). *English teaching strategies to motivate EFL students in rural and urban public schools*. Universidad de Cuenca.

García, T., Sulca, J., & Carazas, C. (2026). Estrategias didácticas para el aprendizaje: Una revisión sistemática. *Revista InveCom, 6*(1). https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000102116&script=sci_arttext

García-Córdova, G. N., & Franco-Lazarte, E. G. (2025). Aprendizaje combinado o híbrido y comprensión escrita del inglés en educación superior. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0, 18*(1), 392–403. https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2665-02662025000100392&script=sci_arttext

Gómez Palacio, C. (2010). Strategies to help ESL students improve their communicative competence and class participation: A study in a middle school. *HOW, 17*(1), 73–89.

Guzmán Mayancha, D. M. (2025). Challenges and experiences in teaching English as a foreign language: Reflections from didactic experiences in Ecuador. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 7*(2), 8–16.

Hernández-Otálora, J. A. (2024). Tiempo, motivación y rendimiento académico en inglés como segunda lengua. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas, 4*(especial), 1–10. https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iespecial.252

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.

Ley Leyva, N. V., García León, E. P., Gonzalez Quinto, M. G., & Vasconez Mera, P. L. (2025). Collaborative learning to improve the speaking skills in students of third level of the Language Center of the UTB. *Magazine de las Ciencias, 10*(1), 105–133. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/3667

Ramírez-Morán, L., Limongi-Basantes, S., Salinas-Montemayor, A., & López-Villegas, T. M. (2026). Inteligencia artificial y aprendizaje automático en el inglés: Revisión sistemática sobre la personalización tecnológica para la competencia lingüística. *Revista InveCom, 6*(2). https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632026000203014&script=sci_arttext

Rosado Morales, L. X., & Vaca-Cárdenas, M. (2023). Métodos, técnicas y estrategias de motivación para mejorar la habilidad oral de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Kronos – The Language Teaching Journal, 4*(1), 54–70. https://doi.org/10.29166/kronos.v4i1.4259

Sánchez Montaño, V. G., & Cango Patiño, A. E. (2024). Cooperative learning strategies for enhancing English speaking skills among basic education students at a public institution in Loja city. *Ciencia y Reflexión, 3*(2), 393–417. https://doi.org/10.70747/cr.v3i2.47

Sánchez Paguay, J. A., & León Abad, E. G. (2025). The review on acting techniques as an approach to improve English oral skills. *Revista Veritas de Difusão Científica, 6*(1), 2188–2216. https://doi.org/10.61616/rvdc.v6i1.507

Terán Molina, D. V., Villalta Alarcón, F. J., & Mourad, A. S. (2024). The implementation of CLIL to improve oral communication skills in undergraduate students of an Ecuadorian public university. *Revista InveCom, 4*(2), e040256. https://doi.org/10.5281/zenodo.10693802

Valdivieso-Arcos, G. S., & Argudo-Serrano, J. C. (2022). Improving EFL students' speaking skill through academic oral expression tasks at the high school level. *Episteme Koinonía, 5*(9), 56–77. https://doi.org/10.35381/e.k.v5i9.1663

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Derechos de autor: 2026 Por los autores. Este artículo es de acceso abierto y distribuido según los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/