



Factores que influyen en la expresión oral en inglés en estudiantes universitarios: revisión sistemática de estudios 2020-2025

Factors that influence oral expression in English in university students: a systematic review of studies 2020-2025

Estefani Jhudith Novoa Arce

estefani.novoa.arce@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-4708-5106>

Universidad Nacional Mayor. Lima, Perú

Recibido: 10 de febrero 2026 / Aceptado: 18 de marzo 2026 / Publicado: 07 de abril 2026

RESUMEN

El dominio del inglés es fundamental en la educación superior, siendo la expresión oral la habilidad más desafiante. El objetivo del estudio fue analizar los factores afectivos, cognitivos y contextuales que influyen en la expresión oral en inglés dentro del ámbito universitario. Se desarrolló una revisión sistemática con enfoque cualitativo, bajo lineamientos PRISMA 2020. La búsqueda abarcó el periodo 2020-2025 en la base de datos Scopus. De un total de 15,033 documentos resultaron incluidos 16 artículos originales. Los resultados revelaron que la ansiedad lingüística y el miedo a la evaluación negativa son los principales inhibidores psicológicos. Cognitivamente, la carencia léxica afecta la fluidez más que la pronunciación. Contextualmente, los entornos digitales y el aprendizaje híbrido actúan como amortiguadores afectivos que incrementan la disposición a comunicarse. Se concluye que la competencia oral es multidimensional, predominando las variables afectivas sobre las lingüísticas, requiriendo prácticas docentes orientadas a la gestión emocional y mediación tecnológica.

Palabras clave: Ansiedad lingüística; Estudiantes universitarios; Expresión oral; Factores influyentes; Revisión sistemática.

ABSTRACT

Mastery of English is fundamental in higher education, making oral expression the most challenging skill. The objective of the study was to analyze the affective, cognitive and contextual factors that influence oral expression in English within the university context. A systematic review with a qualitative approach was developed, based on the PRISMA 2020 guidelines. The search covered the period 2020-2025 in the Scopus database. From a total of 15,033 documents, 16 original articles were included. The results revealed that linguistic anxiety and fear of negative evaluation are the main psychological inhibitors. Cognitively, lexical deficiency affects fluidity more than pronunciation. Contextually, digital environments and hybrid learning act as affective buffers that increase the willingness to communicate. It is concluded that oral competence is multidimensional, with affective variables predominating over linguistic ones, requiring teaching practices oriented towards emotional management and technological mediation.

Keywords: Influencing factors; Linguistic anxiety; Oral expression; Systematic review; University students.

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés como lengua extranjera se ha consolidado como un eje transversal e ineludible en la educación superior global, siendo un predictor crítico del éxito profesional en sociedades interconectadas. En el contexto actual, caracterizado por la globalización, la movilidad académica y la integración de mercados laborales internacionales, el dominio del inglés no solo facilita el acceso a información científica y tecnológica de vanguardia, sino que también constituye una herramienta indispensable para la inserción en el mercado laboral internacional (Abdullah et al., 2024; Al-Hassaani y Al-Saalmi, 2022).

A nivel internacional, instituciones de educación superior en Asia, Europa y América Latina han implementado políticas lingüísticas rigurosas para garantizar que sus egresados alcancen niveles de competencia B2 o C1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). No obstante, a pesar de su relevancia estratégica y de los esfuerzos institucionales sostenidos por mejorar la enseñanza de idiomas en las universidades, la producción oral o speaking persiste como la dimensión lingüística de mayor complejidad para los estudiantes universitarios (Alghmadi, 2024; Alhasan y Amar, 2024).

Estos aprendices enfrentan barreras multidimensionales que exceden con creces el simple dominio de las estructuras gramaticales básicas o la memorización de vocabulario descontextualizado. La situación problema que impulsa esta revisión radica en la persistente brecha entre el conocimiento lingüístico teórico que los estudiantes adquieren y su capacidad real para utilizar el idioma de manera fluida y espontánea en situaciones comunicativas auténticas (Ali et al., 2023; Alruzzi et al., 2022).

En este escenario complejo, la literatura científica contemporánea sugiere de manera consistente que el rendimiento oral no puede explicarse ni abordarse como un fenómeno estrictamente lingüístico. Por el contrario, debe

entenderse como el resultado de una convergencia dinámica y compleja entre variables afectivas, procesos cognitivos y factores del entorno pedagógico que interactúan de forma sinérgica durante el acto comunicativo (AlSaqqaf et al., 2024; Anthoney y Dawala, 2023).

Desde una perspectiva psicológica, investigaciones recientes han subrayado el impacto significativo de la ansiedad ante la lengua extranjera y el miedo a la evaluación negativa como inhibidores que fracturan el desempeño, incluso en individuos con competencias técnicas adecuadas. La ansiedad lingüística se manifiesta a través de bloqueos mentales, evitación de la participación y respuestas fisiológicas de estrés que comprometen la capacidad de procesamiento cognitivo (Ayala-Pazmiño et al., 2022; Badrasawi et al., 2021).

Simultáneamente, en el plano cognitivo, la insuficiencia léxica emerge como una limitante que favorece la interferencia de la lengua materna, comprometiendo la fluidez y la precisión discursiva. Los estudiantes frecuentemente reportan que, aunque comprenden el mensaje de su interlocutor, carecen del vocabulario operativo necesario para articular una respuesta coherente en tiempo real (Chu y Liu, 2023; Ding, 2022).

Sin embargo, la efectividad de estos procesos internos no ocurre en el vacío, sino que se encuentra condicionada por factores contextuales donde los modelos pedagógicos tradicionales, centrados en la instrucción unidireccional, han demostrado ser insuficientes frente a la eficacia emergente de entornos de aprendizaje híbridos mediados por la tecnología. La transición hacia metodologías activas y el uso de plataformas digitales han reconfigurado la dinámica de interacción, ofreciendo espacios de práctica más seguros y personalizados (García-Ponce y Mora-Pablo, 2023; Habibi et al., 2022).

A pesar del volumen de estudios que han examinado estas variables de forma aislada, existe una notable fragmentación en la comprensión de cómo estas dimensiones interactúan en el contexto educativo pospandemia. El auge de herramientas digitales diseñadas para actuar como amortiguadores afectivos ha reconfigurado la dinámica del aula, no obstante, la literatura actual carece de una síntesis integradora que permita

discernir patrones comunes y vacíos metodológicos en las investigaciones publicadas durante el último lustro (Hammett, 2021; Jameel, 2023).

Esta falta de sistematización impide que los educadores e investigadores dispongan de un marco teórico unificado para abordar la problemática de forma holística, limitando la transición hacia la situación deseada: un modelo pedagógico donde el soporte tecnológico y el bienestar afectivo converjan para potenciar la expresión oral (Li y Xu, 2023; Liu y Aryadoust, 2022).

La justificación de este estudio se fundamenta en la necesidad imperativa de consolidar la evidencia empírica dispersa para proporcionar a la comunidad académica directrices basadas en evidencia que optimicen los procesos de enseñanza-aprendizaje del inglés en la educación superior (López-Pérez et al., 2023; Ly y Nguyen, 2024). La importancia de esta revisión radica en su potencial para informar el diseño de intervenciones pedagógicas más efectivas, currículos actualizados y políticas institucionales que aborden las verdaderas barreras que enfrentan los estudiantes (Mulyono y Saskia, 2021; Nggawu y Thao, 2023).

En virtud de lo expuesto, la presente investigación se orienta a resolver las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los factores determinantes que influyen en la expresión oral de estudiantes universitarios según la evidencia publicada entre 2020 y 2025? y ¿De qué manera la integración de herramientas digitales ha mediado en las barreras afectivas identificadas por la literatura científica reciente? El propósito de este estudio es analizar los factores afectivos, cognitivos y contextuales que influyen en la expresión oral en inglés dentro del ámbito universitario.

METODOLOGÍA

El presente estudio se desarrolló mediante una revisión sistemática de la literatura con un enfoque cualitativo y un diseño de investigación documental, siguiendo rigurosamente los lineamientos y directrices establecidos en la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Este enfoque metodológico fue seleccionado y se justifica por su capacidad para garantizar la

transparencia, replicabilidad y exhaustividad en el proceso de identificación, selección y síntesis de la evidencia científica disponible, minimizando los sesgos inherentes a las revisiones narrativas tradicionales.

Para la recolección de datos, se seleccionó Scopus como base de datos exclusiva. Esta decisión metodológica se fundamenta en su reconocida relevancia académica, su alto factor de impacto en las ciencias sociales y humanidades, y el estricto rigor de su proceso de evaluación por pares ciegos, características que en conjunto garantizan la calidad y confiabilidad de la información recolectada para el análisis.

El proceso de búsqueda inicial se ejecutó el 27 de noviembre de 2025, estableciendo como periodo de revisión los años comprendidos entre 2020 y 2025 para asegurar la actualidad y pertinencia de los hallazgos en el contexto educativo contemporáneo y pospandémico. Se empleó una estrategia que exploró los campos de título, resumen y palabras clave (TITLE-ABS-KEY) mediante el uso estratégico de operadores booleanos (AND, OR) para maximizar la sensibilidad y especificidad de la recuperación de documentos. Las frases y palabras clave utilizadas incluyeron combinaciones de términos como "oral expression", "speaking", "English as a foreign language", "EFL", "university students", "higher education", "factors", "anxiety", y "technology".

Para asegurar una cobertura integral y evitar sesgos de recuperación, se aplicaron dos ecuaciones de búsqueda complementarias en la base de datos Scopus: la primera, utilizando los términos "ORAL EXPRESSION" AND "UNIVERSITY", arrojó 1,462 resultados; la segunda, con los descriptores "SPEAKING" AND "UNIVERSITY", generó 13,571 documentos. En total, la búsqueda inicial identificó 15,033 registros potenciales. Sobre estos resultados se ejecutó un proceso de filtrado sistemático automatizado en la propia plataforma que incluyó la restricción temporal al periodo 2020-2025, la selección exclusiva de artículos originales (excluyendo revisiones, capítulos de libros y actas de conferencias) y el criterio de acceso abierto por razones de factibilidad económica y disponibilidad

completa de los textos. Asimismo, se limitó la búsqueda al área temática de Ciencias Sociales y a los idiomas de publicación inglés y español.

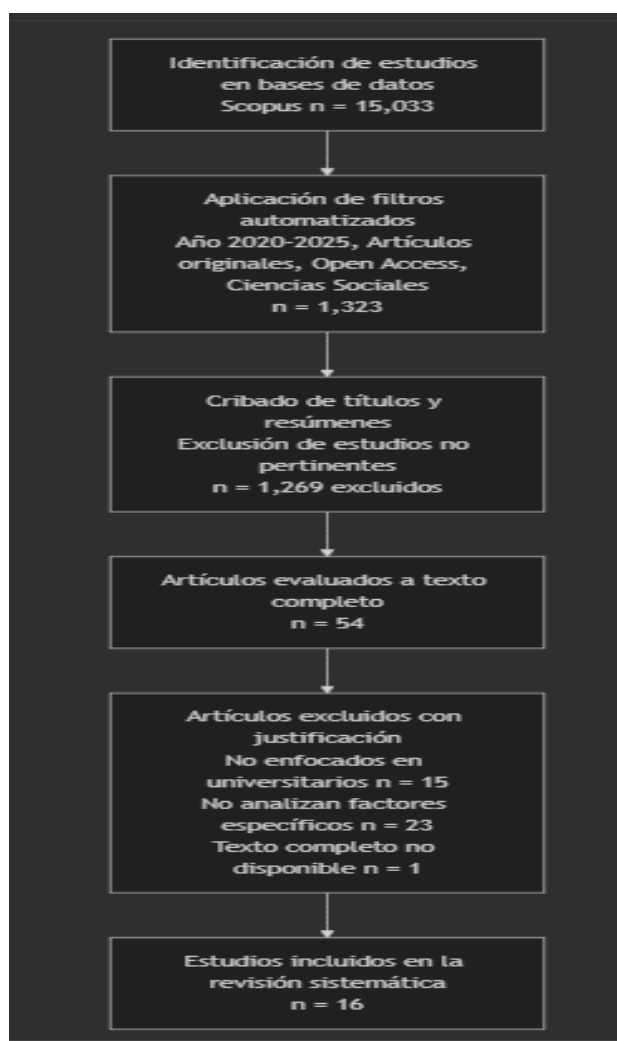
Tras la aplicación de estos filtros automatizados, se consolidaron 1,323 artículos elegibles que fueron exportados para ser sometidos a un proceso de selección y cribado manual riguroso basado en criterios de elegibilidad predefinidos. Los criterios de inclusión establecidos fueron: (a) estudios empíricos (cuantitativos, cualitativos o mixtos) que analizaran factores influyentes en la expresión oral en inglés; (b) investigaciones cuya población de estudio estuviera conformada exclusivamente por estudiantes universitarios de pregrado o posgrado; (c) artículos que reportaran resultados claros sobre variables afectivas, cognitivas o pedagógicas; y (d) documentos con texto completo disponible.

Por el contrario, los criterios de exclusión propusieron los siguientes criterios: (a) estudios enfocados en otras habilidades lingüísticas (lectura,

escritura, escucha) sin vinculación directa con la producción oral; (b) investigaciones realizadas en contextos de educación básica o secundaria; (c) artículos teóricos sin trabajo de campo; y (d) publicaciones duplicadas.

El proceso de selección inició con la eliminación de duplicados y el análisis de títulos y resúmenes de los 1,323 registros, lo que permitió excluir aquellos no relacionados directamente con el objeto de estudio, reduciendo la muestra a 54 documentos evaluados a texto completo. Finalmente, tras una lectura crítica exhaustiva y la aplicación estricta de los criterios de elegibilidad, se excluyeron 38 artículos por no cumplir con el enfoque poblacional o temático específico, y un texto adicional por dificultades técnicas de descarga. En consecuencia, la revisión se conformó por 16 artículos originales de alto impacto que cumplieron con la totalidad de los criterios de calidad y pertinencia establecidos.

Figura 1. *Flujograma PRISMA del proceso de búsqueda y selección de estudios*



DESARROLLO Y DISCUSIÓN

La caracterización de los 16 estudios seleccionados para esta revisión revela un corpus de alta actualidad científica, con una producción concentrada mayoritariamente entre los años 2021 y 2024. Geográficamente, existe un predominio de investigaciones situadas en el sudeste asiático y el Medio Oriente (China, Vietnam, Jordania y Arabia Saudita), seguidas por una representación creciente en el contexto iberoamericano (España, Perú y Ecuador).

Desde el plano metodológico, el corpus se define por su heterogeneidad: el 52% de los trabajos adoptan diseños cuantitativos -basados principalmente en encuestas de escala Likert y modelos de ecuaciones estructurales-, mientras que el 31% y el 17% corresponden a enfoques cualitativos y mixtos, respectivamente. El tamaño muestral típico se sitúa en un rango de entre 50 y 150 participantes, aunque se identifican desde estudios de caso profundos con solo dos sujetos hasta análisis masivos con 675 estudiantes de pregrado. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en tres categorías fundamentales que dan respuesta a las interrogantes planteadas.

Factores psicológicos y afectivos como barreras primarias

Al integrar los hallazgos mediante un análisis temático inductivo-deductivo, la evidencia posiciona a la dimensión afectiva como el predictor más consistente del desempeño oral. Más del 70% de las investigaciones coinciden en que la ansiedad por lengua extranjera (FLA) y la baja autoconfianza constituyen las barreras primarias para la comunicación. Trabajos referenciales como los de Ly y Nguyen (2024) y Rotjanawongchai (2023) subrayan que este fenómeno no es puramente emocional, sino que está vinculado al miedo a la evaluación negativa de pares y docentes.

Esta dimensión psicológica establece una jerarquía donde la autoconfianza actúa como un mediador crítico: aquellos estudiantes con una percepción de logro más elevada tienden a emplear estrategias de afrontamiento más eficaces, como el humor o la preparación sistemática, para reducir el impacto del nerviosismo.

Tabla 1. Síntesis de estudios sobre factores psicológicos y afectivos en la expresión oral

Autor (Año)	País	Muestra	Hallazgos principales
Alhasan y Amar (2024)	Jordania	15	La ansiedad (ELSA) es la barrera principal; requiere autorregulación.
Ly y Nguyen (2024)	Vietnam	675	El Modelo PERMA influye en el desempeño; autoconfianza es predictor fuerte.
Rotjanawongchai (2023)	Tailandia	46	La reticencia en clase se debe al miedo a la burla y evaluación negativa.
Siddiqui et al. (2022)	Pakistán	31	Correlación entre autoconfianza y calificaciones, mediada por la timidez.
López-Pérez et al. (2023)	España	88	Correlación inversa: a mayor nivel lingüístico, menor ansiedad.
Anthony y Dawala (2023)	Tailandia	120	La ansiedad comunicativa se agrava en entornos competitivos internacionales.

El análisis de los hallazgos presentados en la Tabla 1 revela una convergencia significativa respecto al impacto paralizante de la ansiedad lingüística. Alhasan y Amar (2024) y Anthoney y Dawala (2023) coinciden en que el miedo a la evaluación negativa no solo afecta la fluidez, sino que bloquea la recuperación léxica en tiempo real. Por su parte, Ly y Nguyen (2024) y Siddiqui et al. (2022) demuestran cuantitativamente que la autoconfianza funciona como el principal factor protector; los estudiantes con alta autoeficacia logran compensar sus deficiencias gramaticales mediante estrategias comunicativas alternativas.

Es particularmente relevante el aporte de López-Pérez et al. (2023), quienes establecen que la ansiedad no es un rasgo estático, sino que disminuye proporcionalmente a medida que el estudiante adquiere mayor competencia lingüística, sugiriendo que las intervenciones afectivas deben ir acompañadas de un sólido desarrollo técnico. Rotjanawongchai (2023) añade una dimensión sociocultural al evidenciar que, en contextos asiáticos, la reticencia a hablar está profundamente arraigada en el temor a "perder la cara" frente al grupo, lo que exige estrategias pedagógicas que

fomenten la seguridad psicológica en el aula.

Factores lingüísticos y cognitivos en la producción oral

Estos factores psicológicos mantienen una dependencia recíproca con la dimensión lingüística y cognitiva. La revisión permite inferir que la ansiedad no surge en el vacío, sino que a menudo es la respuesta afectiva a una competencia percibida como insuficiente. Por ejemplo, la falta de vocabulario técnico y el dominio limitado de la gramática identificados por Al Mahmud y Khan (2023) causan interrupciones en el flujo de ideas, lo que a su vez incrementa la inseguridad del hablante.

En este punto, la evidencia muestra un consenso sobre la importancia de la automatización de procesos; estudios como los de Yenkimaleki y van Heuven (2023) demuestran que el entrenamiento en estrategias de fluidez mejora significativamente el rendimiento, mientras que el uso de muletillas o fillers compensa las brechas de vocabulario, permitiendo ganar tiempo cognitivo y evitando el silencio total.

Tabla 2. Factores lingüísticos y cognitivos identificados como barreras o facilitadores

Autor (Año)	Metodología	Hallazgos clave
Al Mahmud y Khan (2023)	Mixta	El léxico limitado causa falta de ideas e interrupción del discurso.
Yenkimaleki y van Heuven (2023)	Experimental	El entrenamiento en chunking y shadowing mejora la fluidez en L2.
Alruzzi et al. (2022)	Cuantitativa	El inglés académico tiene más impacto en la nota que el conversacional.
Rajendran et al. (2024)	Cualitativa	El 81.43% reporta que la interferencia de la lengua materna (L1) afecta el habla.
Octaberlina y Fitri (2022)	Cualitativa	Las estrategias de compensación (fillers, paráfrasis) mitigan la falta de vocabulario.

La síntesis de los estudios de la Tabla 2 subraya que la insuficiencia léxica, más que la imprecisión gramatical, constituye el núcleo del fracaso comunicativo. Al Mahmud y Khan (2023) y Rajendran et al. (2024) documentan cómo la carencia de vocabulario operativo detona procesos de traducción mental desde la lengua materna (L1), lo que fragmenta el discurso y genera pausas prolongadas que el interlocutor percibe como falta de fluidez.

Frente a esta barrera, las investigaciones de Yenkimaleki y van Heuven (2023) y Octaberlina y Fitri (2022) aportan soluciones prácticas basadas en la automatización cognitiva: el uso estratégico de "chunks" (bloques léxicos prefabricados) y estrategias de compensación como la paráfrasis y los "fillers" (muletillas) permiten al estudiante mantener el turno de habla mientras procesa la siguiente idea. Adicionalmente, Alruzzi et al. (2022) advierten sobre la desconexión entre el

inglés conversacional y las exigencias del inglés académico universitario, señalando que los estudiantes requieren un entrenamiento específico en el registro formal para superar las evaluaciones orales con éxito.

Factores contextuales y mediación tecnológica

Finalmente, la interacción entre los elementos afectivos y cognitivos se ve mediada por el factor contextual y tecnológico, dando respuesta a la segunda interrogante de esta revisión. La transición hacia el aprendizaje mixto y el uso de herramientas TIC ha transformado la expresión oral de un acto de exposición inmediata a un proceso más reflexivo. Herramientas de retroalimentación por video o sistemas de monitoreo autónomo actúan como entornos de "bajo riesgo" que reducen la autoimagen sesgada del estudiante. Esta sinergia pedagógica, donde la tecnología sirve de puente para mejorar el léxico y la motivación, se correlaciona con actitudes más positivas hacia el idioma.

Tabla 3 Impacto de factores contextuales, pedagógicos y tecnológicos

Autor (Año)	Herramienta / Método	Resultado en la expresión oral
Liu y Aryadoust (2022)	Video-feedback	Reduce la ansiedad oratoria al corregir la autoimagen sesgada.
Quispe-Vargas et al. (2024)	YouGlish	Mejora significativa en la adquisición de vocabulario y motivación.
Hammett (2021)	Flipgrid	Aumenta el interés, aunque persiste timidez al grabarse en video.
Ding (2022)	Método PAD	La discusión grupal y asimilación mejoran el rendimiento promedio.
Habibi et al. (2022)	YouTube	El disfrute percibido y el apoyo social impulsan el uso y la actitud.
Phoeun y Sengsri (2021)	Aula Invertida	Desplazar la teoría fuera del aula maximiza el tiempo de práctica oral.

El análisis de las intervenciones tecnológicas y pedagógicas detalladas en la Tabla 3 evidencia un cambio de paradigma en la enseñanza de la expresión oral. Liu y Aryadoust (2022) y Hammett (2021) demuestran que las plataformas de grabación asincrónica (como Flipgrid o video-feedback) funcionan como amortiguadores afectivos excepcionales; al permitir múltiples intentos antes de la entrega final, reducen drásticamente la ansiedad de ejecución inmediata y fomentan la autoevaluación crítica. Por otro lado, Quispe-Vargas et al. (2024) y Habibi et al. (2022) destacan el valor de plataformas de consumo masivo como YouGlish y YouTube, las cuales exponen al estudiante a modelos de pronunciación auténticos y vocabulario contextualizado, incrementando la motivación intrínseca a través del disfrute percibido.

Desde una perspectiva metodológica estructural, Ding (2022) y Phoeun y Sengsri (2021) confirman que la reestructuración del tiempo de clase mediante el Aula Invertida o el método PAD es fundamental: al trasladar la instrucción gramatical al trabajo autónomo en casa, se libera el valioso tiempo presencial exclusivamente para la interacción oral, la discusión grupal y la retroalimentación correctiva inmediata, maximizando así las oportunidades de práctica que los estudiantes universitarios requieren urgentemente.

DISCUSIÓN

La expresión oral universitaria se configura como el resultado de una interacción multidimensional donde las variables afectivas predominan significativamente sobre la instrucción gramatical tradicional. El análisis crítico de los hallazgos revela que la ansiedad ante la lengua extranjera (FLSA) se identifica como el predictor negativo más potente, inhibiendo la capacidad comunicativa independientemente del género o nivel socioeconómico. Este hallazgo concuerda plenamente con lo planteado por Alhasan y Amar (2024) y Anthony y Dawala (2023), quienes sostienen que el miedo a la evaluación negativa paraliza los procesos cognitivos necesarios para la articulación del discurso. En contraste con las perspectivas tradicionales que consideraban la

ansiedad como un rasgo inmutable de la personalidad, la presente revisión demuestra que es una variable altamente dependiente del contexto.

En este escenario, la tecnología actúa como un amortiguador afectivo fundamental, lo cual se alinea con las investigaciones de García-Ponce y Mora-Pablo (2023) y Habibi et al. (2022). Los entornos digitales aumentan la disposición a comunicarse (WTC) al reducir la presión de la evaluación inmediata, permitiendo que tanto estudiantes introvertidos como extrovertidos regulen sus emociones y participen activamente, lo cual contrasta marcadamente con las limitaciones de las aulas presenciales masivas reportadas por Badrasawi et al. (2021) y Al-Hassaani y Al-Saalmi (2022).

Profundizando en la dimensión psicológica, es imperativo reconocer que la autoconfianza no emerge de manera espontánea, sino que se construye a través de experiencias de éxito progresivas. Los estudios revisados sugieren que la sobrecorrección de errores gramaticales durante la producción oral espontánea exacerba la ansiedad y fomenta el silencio defensivo. Por el contrario, cuando los docentes priorizan la inteligibilidad del mensaje sobre la precisión sintáctica, los estudiantes experimentan una reducción significativa en sus niveles de estrés, lo que facilita una mayor fluidez.

Esta dinámica resalta la necesidad de transitar desde un modelo punitivo del error hacia una pedagogía del acompañamiento, donde el error se conciba como una evidencia natural e indispensable del proceso de interlengua. En este sentido, la evidencia analizada por Abdullah et al. (2024) y Alghmadi (2024) refuerza la premisa de que la exposición a modelos auténticos y la práctica en entornos de bajo riesgo son fundamentales para desmitificar la perfección lingüística y fomentar una comunicación más auténtica y desinhibida.

En el ámbito lingüístico, el vocabulario insuficiente constituye la barrera primaria, superando en impacto a la pronunciación o la sintaxis. Esta carencia técnica detona la interferencia de la lengua materna (L1) y procesos de traducción mental que frenan la fluidez, un fenómeno ampliamente documentado por Al Mahmud y Khan (2023) y Rajendran et al. (2024).

Por consiguiente, herramientas como YouTube y YouGlish mitigan esta carga cognitiva al proveer modelos auténticos y léxico contextualizado, reduciendo la dependencia de la L1, tal como lo afirman Quispe-Vargas et al. (2024).

Complementariamente, el uso de muletillas (fillers) y la repetición de tareas deben validarse como mecanismos de planificación necesarios para la recuperación léxica, en lugar de interpretarse como fallos de fluidez, una perspectiva innovadora respaldada por las investigaciones de Yenkimaleki y van Heuven (2023) y Chu y Liu (2023). La integración de estas estrategias compensatorias, como lo sugieren Octaberlina y Fitri (2022), permite a los estudiantes mantener el flujo comunicativo mientras procesan la información, reduciendo así la carga cognitiva y previniendo el colapso del discurso.

Es fundamental destacar que la adquisición de vocabulario en el nivel universitario debe trascender las listas descontextualizadas para enfocarse en el dominio de "chunks" o bloques léxicos prefabricados. La evidencia analizada demuestra que los hablantes fluidos no construyen oraciones palabra por palabra, sino que recuperan frases completas de su memoria a largo plazo.

Por lo tanto, la instrucción debe priorizar el aprendizaje de colocaciones y expresiones idiomáticas propias del discurso académico y profesional, dotando al estudiante de las herramientas necesarias para articular ideas complejas sin sobrecargar su memoria de trabajo durante la interacción en tiempo real. Esta aproximación cognitiva, respaldada por Alruzzi et al. (2022), subraya la importancia de alinear los objetivos de aprendizaje con las demandas comunicativas reales que los estudiantes enfrentarán en sus futuros entornos laborales y académicos.

Ante barreras estructurales como clases masivas y falta de exposición, los métodos tradicionales resultan ineficaces. La efectividad de modelos activos como el Aula Invertida y el método PAD radica en desplazar la teoría fuera del aula para maximizar la interacción real, hallazgo que

corroboran los postulados de Ding (2022) y Phoeun y Sengsri (2021).

Asimismo, el feedback grupal mediado por tecnología fomenta el aprendizaje vicario, permitiendo que los estudiantes aprendan de los errores ajenos en un entorno controlado, lo que optimiza el tiempo docente y reduce la ansiedad colectiva, en concordancia con Liu y Aryadoust (2022) y Weng et al. (2024). La asincronía que ofrecen las plataformas de grabación de video permite a los estudiantes ensayar, autoevaluarse y refinar su producción antes de exponerse a la evaluación externa, democratizando así las oportunidades de participación para aquellos perfiles más introvertidos.

Además, como señalan Su y Sazalli (2024), la integración de modalidades de aprendizaje híbrido (blended learning) no solo flexibiliza el acceso a los recursos, sino que también promueve la autonomía del estudiante, un factor determinante para el desarrollo sostenido de la competencia oral.

En cuanto a las implicaciones del estudio, los resultados sugieren la necesidad imperativa de que los programas de enseñanza del inglés en la educación superior adopten un enfoque holístico. A nivel institucional, esto implica la reestructuración de los currículos para integrar el apoyo emocional y el desarrollo léxico contextualizado como ejes transversales, superando la visión fragmentada de la enseñanza de idiomas. Las universidades deben garantizar ratios estudiante-docente que permitan una retroalimentación personalizada y proveer la infraestructura tecnológica necesaria para sostener modelos de aprendizaje híbrido.

A nivel pedagógico, las implicaciones apuntan hacia la capacitación docente en el uso estratégico de la tecnología no solo como medio de transmisión de contenidos, sino como herramienta de mediación afectiva que transforme la praxis pedagógica actual y fomente entornos de aprendizaje más inclusivos y seguros. La adopción de estas medidas institucionales y pedagógicas es esencial para cerrar la brecha entre el conocimiento teórico y la competencia comunicativa real, tal como lo demandan las dinámicas del mercado laboral globalizado.

Respecto a las limitaciones de este estudio, es pertinente señalar la restricción a una única base de datos (Scopus) y el periodo temporal limitado (2020-2025), lo que podría haber excluido investigaciones relevantes publicadas en otras plataformas, idiomas o años anteriores. Además, la heterogeneidad metodológica de los estudios primarios dificulta la generalización absoluta de los resultados a todos los contextos universitarios globales. La predominancia de estudios basados en autopercepción mediante cuestionarios sugiere la necesidad de incorporar en futuras revisiones investigaciones que empleen medidas objetivas del desempeño oral.

A pesar de estas restricciones, los hallazgos proporcionan una base sólida y actualizada para el diseño de futuras intervenciones educativas. La convergencia de los resultados en torno a la primacía de los factores afectivos y la eficacia de la mediación tecnológica constituye un aporte significativo al cuerpo de conocimiento existente, ofreciendo directrices claras para la optimización de la enseñanza del inglés en la educación superior.

En definitiva, la superación de las barreras en la expresión oral requiere una transformación paradigmática que trascienda la mera instrucción lingüística para abrazar una pedagogía empática y tecnológicamente mediada. El éxito en el desarrollo de la competencia comunicativa oral dependerá, en última instancia, de la capacidad de las instituciones de educación superior para articular estrategias que armonicen el bienestar psicológico del estudiante con la innovación didáctica, garantizando así una formación integral que responda a las exigencias del entorno globalizado contemporáneo.

CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática ha permitido alcanzar el objetivo propuesto al determinar que la competencia oral en inglés en el nivel universitario se configura como un constructo multidimensional donde el bienestar emocional del estudiante es el cimiento indispensable para la producción lingüística. Se ha evidenciado que la superación de las barreras comunicativas requiere trascender el enfoque tradicional centrado en la corrección gramatical para priorizar la construcción de la autoconfianza y la mitigación del miedo a la

evaluación negativa. Asimismo, se ha constatado que el fortalecimiento del repertorio léxico contextualizado constituye la estrategia cognitiva más eficaz para reducir la interferencia de la lengua materna y promover la fluidez espontánea.

Por consiguiente, la integración estratégica de herramientas digitales y metodologías activas ha demostrado ser el catalizador fundamental para transformar los entornos de aprendizaje, proporcionando espacios seguros que fomentan la disposición a comunicarse y el aprendizaje colaborativo. Como futuras líneas de investigación, resulta imperativo emprender estudios longitudinales que evalúen el impacto sostenido de intervenciones tecnológicas específicas en la reducción de la ansiedad lingüística a lo largo de toda la carrera universitaria. Además, se requiere investigar si la digitalización acelerada de la enseñanza podría constituirse en una nueva barrera de exclusión para poblaciones estudiantiles vulnerables en contextos de acceso limitado a recursos tecnológicos.

Finalmente, la síntesis del conocimiento generado señala la urgencia de reorientar el enfoque docente hacia una gestión pedagógica integral que equilibre el soporte emocional con el desarrollo léxico operativo, priorizando la fluidez comunicativa y la confianza del estudiante sobre la corrección formal inmediata, garantizando así una formación lingüística equitativa y de calidad en la educación superior contemporánea.

REFERENCIAS

- Abdullah, A. T. H., Netra, I. M., y Hassan, I. (2024). Difficulties faced by undergraduate students in English public speaking at a Malaysian university. *Arab World English Journal*, 15(1), 269–282. <https://doi.org/10.24093/awej/vol15no1.17>
- Al-Hassaani, A. M. A., y Al-Saalmi, M. (2022). Saudi EFL learners' speaking skills: Status, challenges, and solutions. *Arab World English Journal*, 13(2), 328–337. <https://doi.org/10.24093/awej/vol13no2.23>
- Alghmadi, K. A. (2024). Enhancing EFL Saudi university students' speaking proficiency through TED talks. *Journal of Pedagogical Research*, 8(1), 159–171. <https://doi.org/10.33902/JPR.202424730>

- Alhasan, R. F., y Amar, K. (2024). Confronting English speaking anxiety: A qualitative study of Jordanian undergraduates at Zarqa University. *World Journal of English Language*, 14(2), 433-442. <https://doi.org/10.17507/jltr.1506.03>
- Ali, S. M., Yunus, K., Alshaikhi, T., Abugohar, M. A., Mohana, T., y Mustafa, T. (2023). The effects of blended learning on first-year Arab university students' oral production. *World Journal of English Language*, 13(8), 146-158. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n8p146>
- Al Mahmud, A., y Khan, M. A. (2023). Exploring the factors affecting EFL learners' speaking skills: A study on university students in Bangladesh. *Journal of Language Teaching and Research*, 14(1), 123-135. <https://doi.org/10.17507/jltr.1401.14>
- Alruzzi, K. A., Yunus, K., Habib, M. M., Sadeq, A. E., y Alqaryouti, M. H. (2022). Investigating the impact of obstacles on English speaking score. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(11), 2269-2277. <https://doi.org/10.17507/tpls.1211.05>
- AlSaqqaf, A., Visesh, K., y Rashid, R. A. (2024). The effectiveness of the Incentive Autonomous Learning Strategies (IALS) module to improve Chinese non-English major undergraduates' EFL speaking proficiency. *Journal of Language and Education*, 10(1), 30-45. <https://doi.org/10.17323/jle.2024.1503.17>
- Anthony, J., y Dawala, J. (2023). The complexity of speaking anxiety among students in an international university in Thailand. *English Language Teaching Educational Journal*, 6(1), 32-43. <https://doi.org/10.12928/eltej.v6i1.7876>
- Ayala-Pazmiño, F., Prieto-Lopez, Y., y Loor-Avila, B. (2022). A didactic strategy to favor the development of oral expression in students at UEES and ECOTEC universities. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(3), 572-582. <https://doi.org/10.17507/jltr.1303.13>
- Badrasawi, K. J. I., Abu Kassim, N. L., Zubairi, A. M., Johar, E. M., y Sidik, S. S. (2021). English language speaking anxiety, self-confidence and perceived ability among science and technology undergraduate students: A Rasch analysis. *Pertanika Journal of Social Sciences y Humanities*, 29(S3), 309-334. <https://doi.org/10.47836/pjssh.29.s3.16>
- Chu, W., y Liu, H. (2023). The role of goal orientations and communication strategies in willingness to communicate in EMI classrooms. *Journal of Language and Education*, 9(3), 68-83. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.17207>
- Ding, L. (2022). PAD class teaching in undergraduate English courses in the era of information technology. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 17(16), 147-161. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i16.33593>
- García-Ponce, E. E., y Mora-Pablo, I. (2023). Use of WhatsApp as a platform to promote English oral fluency and accuracy: A task repetition approach. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 25(1), 79-95. <https://doi.org/10.15446/profile.v25n1.98765>
- Habibi, A., Mukminin, A., Sofwan, M., y Sulistiyo, U. (2022). Unlocking English proficiency: YouTube's impact on speaking skills among Indonesian university students. *Journal of Technology and Science Education*, 12(2), 345-358. <https://doi.org/10.3926/jotse.2485>
- Hammett, D. A. (2021). Utilizing Flipgrid for speaking activities: A small-scale university-level EFL study. *Technology in Language Teaching y Learning*, 3(2), 34-50. <https://doi.org/10.29140/ttl.v3n2.509>
- Jameel, A. S. (2023). The role of self-monitoring strategies in developing students' speaking performances via Google Workspace. *Dirasat: Human and Social Sciences*, 50(6), 25-34. <https://doi.org/10.35516/hum.v50i6.7032>
- Li, H., y Xu, J. (2023). The effects of emotional intelligence on students' foreign language speaking: A narrative exploration in China's universities. *Behavioral Sciences*, 13(2), 154. <https://doi.org/10.3390/bs13020154>
- Liu, M., y Aryadoust, V. (2022). The effect of in-class and one-on-one video feedback on EFL learners' English public speaking competency and anxiety. *Studies in Language Assessment*, 11(2), 23-49. <https://doi.org/10.58379/MTUM3193>

- López-Pérez, M., de la Maya-Retamar, G., y Rabazo-Méndez, M. J. (2023). Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera. *Tejuelo*, 38, 201-230. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.201>
- Ly, M. T. T., y Nguyen, H. T. (2024). The influence of the PERMA model on EMP students' English speaking performance. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 420-438. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.20>
- Mulyono, H., y Saskia, R. (2021). Affective variables contributing to Indonesian EFL students' willingness to communicate within face-to-face and digital environments. *Cogent Education*, 8(1), 1911282. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1911282>
- Nggawu, H. C., y Thao, N. V. (2023). The impact of Communicative Language Teaching (CLT) approach on students' speaking ability in a public Indonesian university: Comparison between introverts and extrovert groups. *Journal of English Language Teaching*, 6(2), 145-158. <https://doi.org/10.26858/ijole.v7i3.50617>
- Octaberlina, L. R., y Fitri, N. A. (2022). An investigation on the speaking constraints and strategies used by college students studying English as EFL learners. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(9), 123-140. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.9.7>
- Phoeun, M., y Sengsri, S. (2021). The effect of a flipped classroom with communicative language teaching approach on undergraduate students' English speaking ability. *International Journal of Instruction*, 14(3), 1025-1042. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14360a>
- Quispe-Vargas, M., La Cruz, K. M. L., Talavera-Mendoza, F., Manzur-Vera, G., Pérez-Postigo, G., Turpo-Gebera, O., y Diaz-Zavala, R. (2024). The impact of YouGlish on English speaking proficiency in higher education. *Journal of Technology and Science Education*, 14(2), 522-536. <https://doi.org/10.3926/jotse.1710>
- Rajendran, M., Subramanian, J., Ramesh, S., Lamessa, O., y Prakash, A. (2024). Investigation into the source of students' English speaking difficulties. *World Journal of English Language*, 14(3), 453-462. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n3p453>
- Rotjanawongchai, S. (2023). Perceptions of situational factors of willingness to communicate inside and outside the classroom: Thai EFL first-year university students' reflections. *Journal of Language and Education*, 9(3), 136-149. <https://doi.org/10.17323/jle.2023.13245>
- Siddiqui, K. A., Khan, R. A., y Siddiqui, I. A. (2022). Self-confidence and speaking skills of the first-year undergraduates: A correlational study at a public sector university in Pakistan. *Ezikov Svyat (Orbis Linguarum)*, 20(1), 106-110. <https://doi.org/10.37708/ezs.swu.bg.v20i1.14>
- Su, D., y Sazalli, N. (2024). The attitudes of Chinese college students towards utilizing blended learning to enhance their English speaking skills. *Journal of Language Teaching and Research*, 15(4), 1025-1035. <https://doi.org/10.17507/jltr.1504.22>
- Weng, X., Chen, S., y Li, Y. (2024). Exploring the acceptance of mobile-assisted peer feedback in English speaking among Chinese EFL students. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(9), 450-472. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.9.17>
- Yenkimaleki, M., y van Heuven, V. J. (2023). Effect of pedagogic intervention in enhancing speech fluency by EFL students: A longitudinal study. *Language Teaching Research*, 27(4), 890-912. <https://doi.org/10.1177/13621688231205017>