

Más allá del aula:

estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Tania Jiménez Barreto

Más allá del aula:

estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Tania Jiménez Barreto

ISBN: 978-9942-53-049-3

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942530493>



© **Tania Jiménez Barreto**

Univesidad Técnica de Machala

tjimenez@utmachala.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0003-2238-4618>

Primera edición 2025-10-31

ISBN: 978-9942-53-049-3

DOI: <http://doi.org/10.48190/9789942530493>

Distribución online

 Acceso abierto

Cita

Jiménez, T. (2025) Más allá del aula: estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Editorial Grupo Compás

Este libro es parte de la colección de la Univesidad Técnica de Machala y ha sido debidamente examinado y valorado en la modalidad doble par ciego con fin de garantizar la calidad de la publicación. El copyright estimula la creatividad, defiende la diversidad en el ámbito de las ideas y el conocimiento, promueve la libre expresión y favorece una cultura viva. Quedan rigurosamente prohibidas, bajo las sanciones en las leyes, la producción o almacenamiento total o parcial de la presente publicación, incluyendo el diseño de la portada, así como la transmisión de la misma por cualquiera de sus medios, tanto si es electrónico, como químico, mecánico, óptico, de grabación o bien de fotocopia, sin la autorización de los titulares del copyright.

ÍNDICE

Introducción	4
CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS.....	7
1.1 El inglés como lengua global y profesional	7
1.2 Retos de la enseñanza en contextos no filológicos.....	12
1.3 Brechas metodológicas en universidades.....	17
Conclusiones.....	22
Prácticas docentes recomendadas.....	24
Resumen de cierre.....	27
CAPÍTULO 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS MÉTODOS.....	28
2.1 De métodos fonéticos al enfoque comunicativo	28
2.2 Tendencias en América Latina y Ecuador	32
2.3 Métodos vigentes: fortalezas y limitaciones.....	36
Conclusiones.....	40
Prácticas docentes recomendadas.....	42
Resumen de cierre.....	44
CAPÍTULO 3. INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS.....	46
3.1 Segunda lengua vs. lengua extranjera	46
3.2 inglés con fines académicos y laborales	51
3.2 Perfil del estudiante universitario no filólogo.....	55
Conclusiones.....	59
Prácticas docentes recomendadas.....	60
Resumen de cierre.....	64
CAPÍTULO 4. HABILIDADES DEL IDIOMA Y SU ENSEÑANZA.....	65
4.1 Comprensión auditiva y expresión oral	65
4.2 Escritura, lectura y traducción	69
4.3 Evaluación y seguimiento de habilidades	73
Conclusiones.....	76
Prácticas recomendadas para docentes	78
Resumen de cierre.....	80
CAPÍTULO 5. DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS	81
5.1 Producción oral y comprensión auditiva.....	81
5.2 Comprensión y producción de textos.....	84
5.3 Integración de competencias lingüísticas.	89
Conclusiones.....	93
CAPÍTULO 6. DIDÁCTICA APLICADA AL AULA DE INGLÉS	98

6.1	El proceso de enseñanza-aprendizaje	98
6.2	Componentes, cualidades y leyes didácticas.....	103
6.3	Diseño curricular y planificación efectiva.....	108
	Conclusiones	114
	Prácticas recomendadas para docentes	115
	Resumen de cierre	117

Introducción

Hablar inglés en la actualidad no es simplemente una habilidad deseable, sino una necesidad concreta para quien aspira a participar activamente en el mundo académico, científico y profesional. En muchas ocasiones, esta lengua funciona como una llave que abre el acceso a información especializada, redes internacionales, oportunidades laborales e incluso a formas de validación en los espacios de conocimiento. Sin embargo, también es cierto que su enseñanza y más aún su aprendizaje, no ha sido igual para todos.

En América Latina, y particularmente en países como Ecuador, el inglés ha estado presente en los sistemas educativos por décadas. Pero su presencia no siempre ha significado aprendizaje real ni mucho menos una integración coherente con los intereses, trayectorias o necesidades de los estudiantes universitarios, sobre todo de aquellos que no cursan carreras relacionadas con lenguas o educación. Para muchos, el inglés sigue siendo un requisito, una materia más por aprobar, antes que una herramienta viva y funcional en su camino formativo. ¿Por qué ocurre esto? ¿Qué factores condicionan esta distancia entre lo que se espera y lo que realmente se logra? ¿Cómo podemos replantear su enseñanza para que sea significativa y accesible, sin perder profundidad ni calidad?

Este libro nace precisamente de esas preguntas, y de una necesidad urgente de repensar cómo se enseña inglés en nuestras universidades, en contextos que no siempre han sido pensados para ello. No se trata de imponer nuevos métodos como recetas, ni de repetir los mismos debates de siempre sobre gramática vs. comunicación, o método tradicional vs. método innovador. Se trata de ir más allá del aula en su sentido más estricto y mirar el idioma como un fenómeno que atraviesa culturas, saberes, desigualdades, oportunidades y también expectativas.

El recorrido que se propone aquí parte, en el primer capítulo, de una reflexión amplia sobre por qué el inglés se ha convertido en una lengua de poder

simbólico, económico y académico. A partir de investigaciones recientes y ejemplos cercanos, se exploran las tensiones que implica este proceso para estudiantes que no tienen una formación previa sólida, y para docentes que muchas veces enfrentan la tarea de enseñar sin contar con los recursos ni el respaldo institucional adecuado.

En el segundo capítulo, se revisa cómo han evolucionado los métodos de enseñanza del inglés, con especial atención a lo que ha ocurrido y sigue ocurriendo en América Latina y Ecuador. Esta mirada histórica no solo permite comprender de dónde venimos, sino que ayuda a identificar qué aspectos han sido útiles, cuáles han quedado obsoletos y qué posibilidades se abren con los enfoques actuales.

El tercer capítulo se adentra en un tema clave: el inglés para fines específicos. Aquí se abordan las diferencias entre enseñar el idioma como una lengua extranjera y hacerlo como una herramienta para la vida académica o profesional, especialmente en carreras como medicina, derecho, ingeniería o trabajo social, donde el dominio del inglés puede marcar una diferencia en el acceso a información, becas o empleos, pero donde rara vez se enseña de forma articulada con el contenido de la carrera.

A partir del cuarto capítulo, el libro se enfoca en las habilidades concretas del idioma: escuchar, hablar, leer, escribir y traducir. Lejos de presentar estas habilidades como compartimentos separados, se propone una mirada integrada, con estrategias prácticas y una preocupación constante por la evaluación justa y el acompañamiento del proceso de aprendizaje. El quinto capítulo retoma esta mirada desde una perspectiva más profunda, explorando las dimensiones cognitivas y lingüísticas implicadas en el aprendizaje del inglés, y ofreciendo orientaciones para trabajar con distintos perfiles de estudiantes, sin perder de vista los aspectos afectivos y motivacionales que muchas veces son decisivos.

Finalmente, el sexto capítulo pone el foco en el aula misma, en la planificación, la didáctica, la selección de materiales y el rol del docente como mediador, guía y diseñador de experiencias formativas. Se abordan herramientas tecnológicas, estrategias activas, principios pedagógicos y marcos curriculares que pueden ayudar a construir propuestas más contextualizadas y eficaces.

A lo largo de todos estos capítulos, subyace una convicción que atraviesa el libro: el inglés no debe ser una barrera más en la vida universitaria de los estudiantes, sino una herramienta de acceso, de expansión y de encuentro con otros saberes. Pero para que esto ocurra, no basta con añadir más horas de clase o cambiar el libro de texto. Se requiere pensar, planificar y actuar desde una mirada crítica, comprometida con la equidad y consciente de los desafíos reales del sistema educativo en nuestros países.

Este no es un manual técnico ni una recopilación de recetas pedagógicas. Es, más bien, una invitación a revisar lo que hacemos cuando enseñamos inglés en la universidad, a repensarlo desde la experiencia docente, desde las limitaciones institucionales, pero también desde las posibilidades que se abren cuando se reconoce al idioma como una vía legítima para el desarrollo humano, académico y profesional. Ir más allá del aula –como sugiere el título es también ir más allá de las rutinas, de las inercias y de los prejuicios, para construir propuestas educativas que conecten con la vida, con las metas de los estudiantes y con el derecho a aprender con sentido.

CAPÍTULO 1. JUSTIFICACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

1.1 El inglés como lengua global y profesional

El inglés ha dejado de ser una lengua extranjera entre muchas otras: hoy constituye un vehículo de comunicación global, una herramienta de proyección profesional y un requisito cada vez más indispensable en el mundo académico. En los entornos universitarios de América Latina, esta realidad se ha hecho especialmente evidente, al punto de que el dominio del inglés no solo mejora las oportunidades de empleo y movilidad académica, sino que también actúa como un filtro para el acceso al conocimiento, la participación en redes científicas y la publicación en revistas de alto impacto. A pesar de ello, la inclusión del inglés como competencia transversal en la educación superior aún enfrenta importantes desafíos estructurales y pedagógicos.

Estudios recientes muestran que la expansión del inglés en los sistemas educativos del sur global responde tanto a la presión de los procesos de internacionalización como a la demanda interna de los estudiantes por mejorar sus posibilidades en un mundo globalizado. En este marco, Yang, Chen y Li (2025) subrayan que el uso de tecnologías móviles y sistemas de aprendizaje impulsados por inteligencia artificial han comenzado a transformar las prácticas de enseñanza del inglés, haciéndolas más sostenibles, contextualizadas y adaptativas. Su estudio muestra que los enfoques ubicuos y personalizados no solo aumentan la motivación de los estudiantes, sino que también permiten una mayor retención de los contenidos gramaticales y pragmáticos del idioma. Este hallazgo se vuelve crucial para comprender por qué el inglés, más allá de su estatus simbólico, se está convirtiendo en una necesidad funcional que atraviesa múltiples disciplinas.

En línea con esta visión instrumental, Salah y Parapatics (2025) destacan que, en contextos universitarios no angloparlantes, los estudiantes suelen tener una motivación predominantemente “instrumental” hacia el inglés, es decir, lo aprenden como medio para alcanzar otros fines: conseguir becas, estudiar en

el extranjero, acceder a mejores empleos o comprender textos especializados. Este enfoque contrasta con una motivación “integrativa”, más común en quienes desean insertarse culturalmente en comunidades anglófonas. Según su investigación, basada en encuestas aplicadas a universitarios de diversas áreas, la motivación instrumental es fuerte, pero no siempre se acompaña de metodologías adecuadas ni de entornos propicios para un aprendizaje eficaz.

Tabla 1: Motivaciones para aprender inglés entre estudiantes universitarios en contextos no angloparlantes

Tipo de motivación	Descripción	Evidencia reportada
Instrumental	Aprender inglés para acceder a becas, empleo o literatura académica	Salah & Parapatics (2025)
Integrativa	Aprender inglés por interés en la cultura y comunidades anglófonas	Salah & Parapatics (2025)
Académica	Necesidad de leer y escribir artículos científicos en inglés	Zhou et al. (2025)
Tecnológica	Uso del inglés para interactuar con herramientas digitales o IA	Yang et al. (2025)

Elaboración propia.

La relevancia profesional del inglés en América Latina se hace aún más visible cuando se analiza su papel en el acceso a la producción científica. Tal como indican Zhou, Sulaiman e Ismail (2025), más del 80% de las publicaciones científicas indexadas en bases como Scopus o Web of Science están redactadas en inglés, lo que genera una barrera significativa para investigadores y estudiantes que no dominan el idioma. En países donde el acceso a una educación bilingüe de calidad no está garantizado, esta situación se traduce en una brecha de acceso al conocimiento actualizado, lo cual limita

la capacidad de innovación y restringe la participación en proyectos de colaboración internacional. A pesar de los avances en traducción automática, la lectura crítica de artículos, la redacción académica y la participación en discusiones especializadas siguen requiriendo competencias lingüísticas avanzadas.

Otro aspecto relevante que emerge de los estudios recientes es la relación entre el inglés y las identidades académicas de los estudiantes. Salimi y Abedi (2022), al analizar la dualidad identitaria en contextos EFL (English as a Foreign Language), argumentan que el dominio del inglés no solo otorga ventajas técnicas, sino que moldea la manera en que los estudiantes se perciben dentro del ecosistema educativo. Aquellos que manejan con fluidez el idioma tienden a sentirse más seguros, confiados y “legítimos” como participantes del discurso académico, mientras que quienes tienen un nivel más bajo pueden experimentar inseguridad, marginación o autoexclusión. Esta dimensión subjetiva es crucial para comprender cómo el inglés se convierte en una lengua de poder, capaz de otorgar o restringir acceso a determinados espacios simbólicos y profesionales.

En este contexto, resulta fundamental reflexionar sobre la forma en que el inglés es enseñado en los entornos universitarios latinoamericanos. Tal como observa la investigación de Yang et al. (2025), el aprendizaje efectivo del idioma depende de factores como la contextualización de los contenidos, la personalización del ritmo de estudio y el uso de tecnologías que permitan una experiencia significativa y motivadora. Herramientas como jWriter, plataformas adaptativas y evaluaciones dinámicas han demostrado ser eficaces en el desarrollo de habilidades comunicativas cuando se integran con un enfoque pedagógico centrado en el estudiante. No se trata solo de cambiar el medio, sino de repensar las prácticas de enseñanza para que respondan a las motivaciones y realidades de los estudiantes actuales.

El estudio de Salah y Parapatics (2025) refuerza esta idea al mostrar que las metodologías tradicionales, centradas en la memorización de estructuras

gramaticales o la repetición mecánica, no generan el impacto deseado en la motivación ni en el rendimiento. Por el contrario, las experiencias de aprendizaje que integran intereses personales, contextos reales y objetivos profesionales concretos tienden a generar mayor implicación. Este hallazgo cobra relevancia en carreras no lingüísticas, donde el inglés debe enseñarse no como un fin en sí mismo, sino como una herramienta que facilita el dominio de otras competencias disciplinares.

Al observar el panorama regional, se advierte una tensión entre el carácter global del inglés y las particularidades culturales y pedagógicas de los contextos latinoamericanos. Por ejemplo, Zhou et al. (2025) destacan que, en su investigación en contextos universitarios de China, se enfrentaron a desafíos similares a los de América Latina: deficiencias en la formación docente, falta de recursos, escasa motivación de los estudiantes y desconexión entre los contenidos del curso y las necesidades profesionales. Proponen como alternativa una enseñanza sensible al contexto, que integre materiales culturales diversos, fomente el pensamiento crítico y priorice el desarrollo de competencias comunicativas antes que la perfección gramatical.

Una visión complementaria aporta el estudio de Jumpakate, Wilang y Kong (2021), que analiza el desarrollo profesional de docentes EFL novatos. Aunque el estudio se ubica en Tailandia, sus conclusiones resuenan en América Latina: los docentes que reflexionan sobre sus prácticas, reciben mentoría constante y participan en comunidades de aprendizaje muestran mejoras significativas en su desempeño y en la calidad de su enseñanza. Este hallazgo refuerza la necesidad de políticas institucionales que acompañen no solo al estudiante, sino también al docente en su formación continua, especialmente cuando se trata de enseñar inglés en contextos no especializados.

Por su parte, Salimi y Abedi (2022) señalan un fenómeno que puede tener implicaciones en el diseño curricular: la existencia de una “dualidad de identidad” en los estudiantes, que oscilan entre su lengua materna y el inglés como lengua académica. Esta oscilación, lejos de ser un obstáculo, puede

convertirse en un recurso didáctico si se gestionan adecuadamente las tensiones. En lugar de imponer el inglés como única vía legítima del saber, se puede fomentar una pedagogía multilingüe que valore los repertorios lingüísticos previos de los estudiantes y facilite su transición hacia una participación activa en la comunidad académica global.

En términos de impacto profesional, los datos son contundentes. La mayoría de las plataformas de empleo más reconocidas incluyen el inglés como uno de los requisitos más comunes para cargos de nivel medio y alto. Asimismo, organismos multilaterales, agencias de cooperación, universidades extranjeras y centros de investigación esperan que los postulantes a sus programas posean competencias mínimas en inglés. Por tanto, no se trata solo de un aprendizaje “deseable”, sino de una condición de entrada a circuitos de conocimiento y movilidad social que pueden marcar la diferencia en las trayectorias de los graduados.

A la luz de todo lo anterior, se puede afirmar que el inglés no es simplemente una lengua extranjera en el currículo universitario latinoamericano. Es un mediador simbólico, cognitivo y profesional que influye en la forma en que los estudiantes acceden al conocimiento, construyen su identidad académica y se proyectan en el mundo. La enseñanza del inglés, en consecuencia, no puede estar desvinculada del análisis crítico de los contextos sociolingüísticos, de las condiciones institucionales y de las experiencias reales de quienes lo aprenden. Las universidades tienen la responsabilidad de promover una enseñanza del inglés que no reproduzca inequidades, sino que las combata desde una perspectiva ética, inclusiva y orientada al desarrollo humano.

Esta primera sección del capítulo, basada en evidencia empírica y con una mirada integradora, establece las bases para analizar, en los apartados siguientes, los desafíos específicos de la enseñanza del inglés en contextos universitarios no filológicos y las brechas metodológicas que obstaculizan su implementación eficaz.

1.2 Retos de la enseñanza en contextos no filológicos

Uno de los principales desafíos que enfrenta la enseñanza del inglés en la educación superior latinoamericana no radica únicamente en el reconocimiento de su importancia, sino en su efectiva implementación dentro de carreras que no pertenecen al campo de la filología o la lingüística aplicada. A pesar de estar formalmente presente en las mallas curriculares de múltiples programas universitarios, el inglés continúa siendo abordado como una asignatura complementaria, sin articularse plenamente con los objetivos profesionales de cada disciplina. Esta desconexión entre el propósito del aprendizaje y el uso práctico del idioma representa uno de los obstáculos más persistentes y complejos.

Como han señalado diversos estudios, entre ellos el de Zhou, Sulaiman e Ismail (2025), los programas de inglés diseñados para estudiantes de ingeniería, medicina, trabajo social o derecho tienden a reproducir metodologías generalistas, sin adaptar el contenido ni el enfoque a los contextos disciplinares reales. En consecuencia, los estudiantes perciben el aprendizaje del idioma como un requisito burocrático más que como una herramienta útil para su formación profesional. Este fenómeno se observa con claridad en instituciones de educación superior donde los cursos de inglés son impartidos por docentes con escasa vinculación con las áreas específicas de aplicación, lo que limita el desarrollo de competencias comunicativas auténticas y situadas.

Un segundo reto significativo es la formación docente. Si bien existen excelentes profesionales de inglés con formación pedagógica sólida, muchos no cuentan con experiencia en enfoques por competencias, uso de tecnologías educativas o didácticas adaptadas a contextos universitarios no filológicos. Según Jumpakate, Wilang y Kong (2021), quienes estudiaron la tipología reflexiva de docentes noveles en contextos EFL, la falta de mentoría, retroalimentación estructurada y oportunidades de desarrollo profesional continuo limita el crecimiento del profesorado y, por extensión, el éxito del aprendizaje. En América Latina, esta carencia se agrava por las limitaciones

presupuestarias de las instituciones, las condiciones contractuales precarias de muchos docentes de idiomas, y la falta de redes de formación colaborativa.

A ello se suma la escasa articulación entre los niveles de formación previa y las exigencias universitarias. En muchos países latinoamericanos, los estudiantes ingresan a la universidad con niveles muy dispares de inglés: algunos provienen de colegios privados con currículos bilingües, mientras otros apenas han tenido contacto con el idioma. Esta desigualdad inicial no siempre se aborda con programas de nivelación o rutas diferenciadas de aprendizaje. En lugar de ello, se imparten cursos homogéneos que asumen un punto de partida común, lo cual genera frustración tanto en estudiantes que avanzan con rapidez como en aquellos que requieren más apoyo. Salimi y Abedi (2022) abordan esta brecha en términos identitarios, destacando cómo los estudiantes con bajo dominio del idioma desarrollan inseguridad y desmotivación, lo que incide directamente en su participación y en sus trayectorias académicas.

Tabla 2: Desafíos para la enseñanza del inglés en carreras no filológicas

Desafío identificado	Descripción	Fuente de evidencia
Heterogeneidad del nivel inicial	Estudiantes con distinto bagaje escolar previo	Salimi & Abedi (2022)
Contenido genérico	Falta de adaptación disciplinar del material	Zhou et al. (2025)
Escasa motivación	Lengua percibida como requisito irrelevante	Salah & Parapatics (2025)
Infraestructura limitada	Falta de laboratorios, conexión o plataformas	Yang et al. (2025)

Elaboración propia.

En cuanto a la dimensión metodológica, Salah y Parapatics (2025) advierten que la mayoría de los estudiantes perciben como poco útiles las metodologías

tradicionales que privilegian la gramática, la repetición de frases descontextualizadas o las tareas memorísticas. En su lugar, demandan experiencias de aprendizaje más dinámicas, centradas en la comprensión oral y escrita de textos auténticos, la resolución de problemas reales, y la aplicación del inglés en situaciones relacionadas con su futura profesión. Esta expectativa no siempre se traduce en acciones curriculares, ya que muchos programas de estudio siguen estructurados sobre una lógica lineal y descontextualizada del aprendizaje de lenguas extranjeras.

El uso de tecnologías representa tanto una oportunidad como un reto. Mientras que Yang, Chen y Li (2025) demuestran el impacto positivo del uso de inteligencia artificial y entornos de aprendizaje ubicuos en el aprendizaje del inglés, también reconocen que su implementación requiere competencias docentes específicas y una inversión sostenida en recursos tecnológicos. En contextos no filológicos, donde la enseñanza del inglés suele tener un carácter periférico, el acceso a estas tecnologías es limitado o inexistente. Además, la integración de herramientas digitales no garantiza por sí sola una mejora del aprendizaje si no se acompaña de un rediseño didáctico que priorice la interacción significativa y el aprendizaje colaborativo.

Otro desafío es el escaso reconocimiento del inglés como herramienta transversal dentro de las carreras. En muchas universidades, el inglés se presenta como un “módulo aislado” dentro de los primeros semestres, sin continuidad en los niveles superiores ni integración con asignaturas del núcleo profesional. Esto produce una ruptura en el proceso formativo y debilita la internalización del idioma como parte de la identidad profesional del estudiante. De hecho, Zhou et al. (2025) proponen que el inglés se integre a través de enfoques Content and Language Integrated Learning (CLIL), en los cuales se enseñan contenidos disciplinares a través del inglés, permitiendo así una doble ganancia: aprendizaje de conocimientos especializados y mejora de competencias lingüísticas.

Las condiciones institucionales también juegan un papel clave. Muchas universidades no asignan suficiente carga horaria a los cursos de inglés, o bien los condensan en uno o dos semestres, con objetivos ambiciosos que no se ajustan a los tiempos reales de aprendizaje. En otros casos, las clases se imparten en grupos demasiado grandes, lo cual dificulta la atención individualizada y la práctica oral, que es fundamental para el desarrollo de la fluidez. Estas limitaciones estructurales impiden que incluso los docentes mejor formados logren resultados significativos. Además, el énfasis en exámenes estandarizados como único criterio de evaluación tiende a desincentivar la creatividad pedagógica y a reducir el aprendizaje a una acumulación de vocabulario y estructuras fijas.

En el plano sociocultural, existe también una barrera relacionada con las percepciones que los propios estudiantes y docentes tienen sobre el inglés. En algunos contextos, el idioma se percibe como ajeno, impuesto o innecesario, especialmente en carreras donde el ejercicio profesional se proyecta dentro de entornos locales o comunitarios. Salimi y Abedi (2022) sugieren que estas percepciones pueden ser transformadas cuando el inglés se presenta como herramienta de empoderamiento y no como símbolo de exclusión o colonialismo. Para ello, es necesario diseñar experiencias de aprendizaje que valoren las lenguas maternas y posicionen el inglés como recurso complementario, no como sustituto cultural.

La investigación de Yang et al. (2025) ofrece una alternativa interesante a este respecto. Su estudio revela que el uso de tecnologías móviles con enfoque situado –es decir, adaptado al entorno del estudiante– permite una mayor conexión entre el idioma y las vivencias personales. Aplicaciones que integran geolocalización, tutorías personalizadas o contenido adaptado a intereses específicos generan mayor sentido de pertinencia y motivación. Esta estrategia podría ser replicada en contextos universitarios no filológicos para reducir la percepción de distancia entre el inglés y la realidad profesional de los estudiantes.

La autoeficacia también desempeña un rol central en este escenario. Muchos estudiantes de carreras no lingüísticas sienten que nunca podrán “hablar bien” inglés, especialmente si han tenido experiencias negativas previas o si comparan su desempeño con el de compañeros con mayor exposición. Este fenómeno fue observado por Jumpakate et al. (2021), quienes señalaron que la retroalimentación positiva, los entornos de aprendizaje seguros y la participación en comunidades de práctica ayudan a fortalecer la confianza del estudiante y mejoran su rendimiento. La enseñanza del inglés, por tanto, debe considerar no solo los contenidos lingüísticos, sino también los aspectos afectivos y motivacionales que inciden en el proceso.

Por último, cabe señalar que el éxito de cualquier programa de inglés en contextos no filológicos depende de su capacidad para generar coherencia entre objetivos, contenidos, metodologías, evaluación y recursos. Esta coherencia solo es posible si las instituciones de educación superior reconocen la centralidad del inglés en la formación profesional contemporánea y diseñan políticas claras, sostenibles y contextualizadas para su integración. Como sostienen Salah y Parapatics (2025), la enseñanza del inglés debe estar orientada por principios de relevancia, equidad y calidad, de modo que todos los estudiantes –independientemente de su carrera o nivel socioeconómico– tengan la oportunidad de desarrollar esta competencia fundamental.

En conclusión, los retos de la enseñanza del inglés en contextos no filológicos son múltiples y entrelazados. Involucran factores pedagógicos, institucionales, tecnológicos, identitarios y culturales que requieren un abordaje integral y estratégico. Lejos de ser una tarea exclusiva de los departamentos de idiomas, la promoción del inglés como competencia transversal debe ser asumida como una responsabilidad compartida entre facultades, unidades académicas, docentes y autoridades. Solo así será posible garantizar que todos los estudiantes universitarios accedan no solo al idioma, sino al conjunto de oportunidades académicas y profesionales que este habilita.

1.3 Brechas metodológicas en universidades

A pesar del creciente consenso en torno a la importancia del inglés como lengua de acceso al conocimiento, a la movilidad académica y a la inserción profesional, persiste en las universidades latinoamericanas una serie de brechas metodológicas que limitan el impacto real de su enseñanza. Estas brechas no son únicamente tecnológicas o curriculares, sino que involucran aspectos estructurales, didácticos y epistemológicos profundamente arraigados en los modelos de formación del profesorado, las prácticas institucionales y las políticas públicas.

Uno de los hallazgos recurrentes en la literatura reciente es la desconexión entre los enfoques teóricos actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras y las prácticas metodológicas que aún prevalecen en muchas instituciones de educación superior. Tal como lo demuestran Salah y Parapatics (2025), muchos programas universitarios siguen anclados en metodologías tradicionales centradas en la gramática y la traducción, con escasa atención al desarrollo de competencias comunicativas funcionales. Este desfase se traduce en clases poco interactivas, evaluaciones memorísticas y una percepción negativa del inglés como asignatura obligatoria pero irrelevante.

Tabla 3: Comparación entre enfoques metodológicos tradicionales y comunicativos

Enfoque tradicional	Enfoque comunicativo	Implicación para el aprendizaje
Enfoque en gramática y traducción	Enfoque en uso real del idioma	Mayor retención y motivación
Evaluación escrita estandarizada	Evaluación auténtica por desempeño	Mejora de habilidades productivas
Contenidos descontextualizados	Actividades situadas en la carrera	Relevancia profesional y académica
Clases centradas en el docente	Aprendizaje activo y colaborativo	Mayor autonomía del estudiante

Elaboración propia.

La resistencia al cambio metodológico suele estar asociada, en parte, a la limitada formación docente en enfoques comunicativos, aprendizaje basado en tareas o pedagogías emergentes. Como señalan Jumpakate, Wilang y Kong (2021), los docentes de inglés en educación superior tienden a replicar los modelos con los que fueron formados, especialmente cuando no cuentan con espacios de reflexión crítica, actualización continua o acompañamiento pedagógico. En este sentido, la falta de una cultura institucional orientada a la innovación metodológica contribuye a perpetuar prácticas ineficaces que afectan tanto la motivación como el rendimiento de los estudiantes.

Esta situación se agrava cuando el inglés se enseña en contextos no filológicos, es decir, en carreras donde no existe una tradición de formación lingüística ni una infraestructura especializada. Zhou, Sulaiman e Ismail (2025) observaron que en muchas universidades la enseñanza del inglés se realiza con recursos limitados, carga horaria insuficiente y sin vinculación con los objetivos

específicos de cada carrera. Esta fragmentación metodológica impide el desarrollo de aprendizajes significativos y reduce el idioma a un componente externo a la formación profesional.

Otro factor que contribuye a las brechas metodológicas es el escaso aprovechamiento de las tecnologías emergentes. A pesar de la evidencia sobre los beneficios de la integración tecnológica en la enseñanza de idiomas –como la presentada por Yang, Chen y Li (2025)–, muchas universidades aún no incorporan de manera sistemática plataformas adaptativas, aplicaciones móviles, recursos interactivos o sistemas de seguimiento personalizado. Esta brecha no se debe únicamente a la falta de equipamiento, sino también a la ausencia de formación docente específica en el uso pedagógico de dichas herramientas. De hecho, según estos autores, las experiencias más exitosas con tecnologías educativas en EFL han sido aquellas en las que los docentes han sido capacitados para diseñar actividades significativas, contextualizadas y centradas en el estudiante, lo cual dista mucho de ser la norma en muchas instituciones.

El desfase entre el nivel de competencia lingüística que se espera alcanzar y las metodologías utilizadas para lograrlo también se manifiesta en los sistemas de evaluación. Salah y Parapatics (2025) advierten que, a pesar de que los programas declaran desarrollar las cuatro habilidades básicas –leer, escribir, escuchar y hablar–, las evaluaciones se concentran en pruebas escritas, con poco énfasis en la producción oral o la comprensión auditiva. Esta tendencia responde a una concepción reduccionista del aprendizaje, donde la evaluación se convierte en una herramienta de control más que de mejora del proceso. En contextos donde los grupos son numerosos y el tiempo es limitado, los docentes tienden a optar por formatos más fáciles de calificar, aunque no siempre sean los más pertinentes desde el punto de vista pedagógico.

La falta de adaptación curricular constituye otra dimensión crítica de las brechas metodológicas. En muchos casos, los programas de inglés están

diseñados de forma estandarizada para toda la población estudiantil, sin considerar las necesidades, intereses o trayectorias específicas de los diferentes grupos. Tal como señalan Zhou et al. (2025), este enfoque ignora el potencial del inglés para convertirse en un recurso disciplinar cuando se articula con contenidos propios de cada área del conocimiento. La ausencia de estrategias como el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o el aprendizaje basado en proyectos limita las oportunidades de los estudiantes para experimentar el inglés como una herramienta auténtica de construcción de saber.

Además, existe una tendencia a subestimar el rol de la reflexión crítica en la enseñanza del inglés. Jumpakate et al. (2021) evidencian que los docentes que participan en procesos de reflexión pedagógica –como diarios reflexivos, comunidades de aprendizaje o investigación-acción– mejoran significativamente sus prácticas metodológicas. Sin embargo, estos espacios son escasos en los entornos universitarios tradicionales, donde se prioriza la cobertura curricular por encima de la calidad del aprendizaje. La cultura académica basada en resultados cuantificables y métricas institucionales termina por desalentar la innovación pedagógica, incluso cuando hay voluntad de parte del profesorado.

Las brechas metodológicas también están relacionadas con las políticas institucionales y los marcos regulatorios. En muchas universidades, el inglés es considerado un componente transversal, pero no se le asigna la importancia que requiere en términos de recursos, seguimiento y evaluación de impacto. Yang et al. (2025) proponen que la implementación de políticas lingüísticas institucionales claras –que definan niveles de logro, itinerarios de formación, mecanismos de acreditación y estándares de calidad– podría contribuir a reducir estas brechas. La ausencia de una visión estratégica a largo plazo hace que las acciones se fragmenten en iniciativas aisladas, muchas veces dependientes de la motivación individual de ciertos docentes o de proyectos externos.

Otro problema metodológico identificado en la literatura es la falta de feedback efectivo durante el proceso de aprendizaje. Según Salah y Parapatics (2025), el feedback que reciben los estudiantes en cursos de inglés universitario es frecuentemente superficial, centrado en la corrección gramatical o pronunciación, sin ofrecer retroalimentación formativa que les permita mejorar sus habilidades comunicativas en contextos reales. Esta carencia afecta la percepción de utilidad del curso y la posibilidad de autoevaluación y autonomía por parte del estudiante. Implementar rúbricas claras, comentarios individualizados y espacios de revisión colaborativa podría transformar esta dimensión metodológica crítica.

Una brecha adicional, no menos importante, es la escasa articulación entre la enseñanza del inglés y los procesos de investigación. En pocas universidades se fomenta que los estudiantes utilicen el idioma para acceder a literatura especializada, participar en seminarios internacionales o redactar trabajos académicos bilingües. Esto perpetúa la idea del inglés como un conocimiento accesorio y no como una competencia intelectual que potencia la participación en la comunidad académica global. Tal como subrayan Zhou et al. (2025), sin prácticas integradas que vinculen el inglés con la lectura crítica, la escritura académica y la argumentación, se desperdicia el potencial del idioma como herramienta para la formación integral.

Por otro lado, en los contextos de educación superior pública, especialmente en países con menor inversión educativa, las brechas metodológicas se profundizan debido a factores estructurales como la sobrecarga docente, la rotación de profesores, la falta de incentivos para la innovación y la escasez de recursos didácticos. Salimi y Abedi (2022) señalan que incluso en estos contextos es posible reducir las brechas si se diseñan estrategias pedagógicas centradas en la realidad de los estudiantes, con enfoque inclusivo y enfoque socioemocional. El inglés, enseñado desde una perspectiva empática y situada, puede transformarse en un recurso de empoderamiento, especialmente para aquellos estudiantes de sectores vulnerables que históricamente han estado alejados del acceso a lenguas extranjeras.

Finalmente, debe considerarse que las brechas metodológicas no solo impactan a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes muchas veces experimentan agotamiento, frustración o falta de reconocimiento por sus esfuerzos de actualización. La ausencia de comunidades de práctica, espacios interfacultades de formación, acceso a bibliografía especializada o participación en congresos limita su desarrollo profesional y restringe su capacidad de innovar. Como plantea Jumpakate et al. (2021), la profesionalización del docente de inglés pasa por reconocerlo como agente epistémico, no solo como ejecutor de una malla curricular.

En síntesis, las brechas metodológicas en la enseñanza del inglés en universidades no se limitan a aspectos técnicos o aislados. Se trata de un entramado de factores que incluye desde la formación inicial del profesorado hasta las políticas institucionales, pasando por la cultura pedagógica, la infraestructura y las creencias sobre el rol del idioma. Superar estas brechas implica repensar el lugar del inglés en la universidad, no como requisito accesorio, sino como un componente estratégico de la formación profesional, académica y ciudadana de los estudiantes latinoamericanos.

Conclusiones

La enseñanza del inglés en la educación superior latinoamericana ya no puede ser comprendida únicamente como una competencia complementaria, sino como una necesidad estructural vinculada a los procesos de internacionalización, la producción científica y la empleabilidad en entornos globales. A lo largo de este capítulo se ha argumentado, con base en estudios recientes y evidencia empírica, que el inglés ha adquirido una dimensión transversal que traspasa las fronteras de las carreras filológicas, insertándose como un componente estratégico en la formación de cualquier profesional del siglo XXI.

En primer lugar, el análisis del inglés como lengua global y profesional permitió evidenciar su centralidad como herramienta de acceso a la ciencia, la

tecnología y las redes de cooperación internacional. La literatura consultada demostró que existe una alta motivación instrumental entre los estudiantes universitarios para aprender inglés, impulsada por la necesidad de comprender artículos académicos, obtener becas, acceder a posgrados o mejorar su perfil profesional. Sin embargo, esta motivación no se traduce automáticamente en logros de aprendizaje, especialmente cuando las metodologías empleadas no se ajustan a las realidades, intereses y niveles heterogéneos de la población estudiantil.

En segundo lugar, al examinar los retos en contextos no filológicos, se hizo evidente que existe una desconexión entre la enseñanza del idioma y los objetivos de las carreras. En múltiples casos, los cursos de inglés son impartidos sin considerar la especificidad disciplinar, utilizando materiales genéricos, metodologías tradicionales y sin continuidad en el tiempo. Esta situación afecta tanto la percepción de relevancia por parte del estudiantado como la efectividad del proceso de aprendizaje. Además, se identificaron factores estructurales que obstaculizan el avance: grupos numerosos, tiempos de instrucción reducidos, escasa formación del profesorado en metodologías activas, y una visión fragmentada del inglés como “requisito” más que como competencia transversal.

Finalmente, la revisión de las brechas metodológicas en la universidad reveló un desfase preocupante entre los enfoques comunicativos recomendados por la literatura especializada y las prácticas reales en el aula. La persistencia de modelos centrados en la gramática, la ausencia de evaluación auténtica, la escasa integración del inglés con otras asignaturas, y la falta de formación continua para los docentes configuran un escenario que limita las posibilidades de innovación pedagógica. A pesar de los avances tecnológicos disponibles, su uso sigue siendo esporádico y muchas veces instrumental, sin una transformación real del enfoque didáctico.

En conjunto, estos hallazgos permiten extraer una conclusión clave: la enseñanza del inglés en la universidad requiere una profunda transformación

que no solo incluya cambios curriculares o metodológicos, sino también una nueva comprensión institucional del papel del idioma como derecho académico, herramienta de democratización del conocimiento y estrategia de inclusión profesional. Esto implica diseñar programas más flexibles y contextualizados, formar al profesorado en enfoques comunicativos integrados, generar políticas lingüísticas institucionales sólidas, y vincular el aprendizaje del inglés con situaciones reales, proyectos de investigación y contenidos disciplinares.

La universidad latinoamericana está en un punto de inflexión. O asume el desafío de garantizar un acceso equitativo y significativo al aprendizaje del inglés, o corre el riesgo de reproducir desigualdades sociales, lingüísticas y epistémicas que marginen a amplios sectores de su comunidad estudiantil. Apostar por una enseñanza del inglés crítica, situada y metodológicamente innovadora no es solo una mejora pedagógica: es una decisión estratégica con implicaciones profundas para la calidad, la inclusión y la pertinencia de la educación superior en la región.

Prácticas docentes recomendadas

1. Diagnóstico inicial de motivaciones y niveles

Objetivo: Comprender las motivaciones instrumentales y nivel de dominio lingüístico real de los estudiantes.

Actividad sugerida:

- Aplicar una encuesta tipo *Attitude/Motivation Test Battery* (Salah & Parapatics, 2025) al iniciar el semestre.
- Complementar con una prueba diagnóstica corta de comprensión oral y escrita.

Utilidad: Permite diseñar itinerarios diferenciados o adaptar los contenidos a perfiles reales.

2. Diseño de microcontenidos disciplinares en inglés

Objetivo: Articular el inglés con contenidos de la carrera.

Actividad sugerida:

- Elaborar una actividad donde los estudiantes analicen un texto breve en inglés relacionado con su disciplina (ej. un protocolo médico, una reseña arquitectónica, un artículo jurídico o de educación).
- Incorporar vocabulario técnico y estructuras frecuentes en su campo.

Utilidad: Conecta el inglés con la identidad profesional y refuerza la motivación.

3. Mapa de brechas metodológicas institucionales

Objetivo: Identificar obstáculos estructurales en la implementación del inglés en su universidad.

Actividad sugerida:

- Docentes elaboran en grupo un mapa de brechas: recursos, políticas, continuidad curricular, tecnologías, articulación con otras asignaturas.
- Se socializan los hallazgos en una mesa académica interna.

Utilidad: Genera conciencia institucional y puede alimentar propuestas de mejora curricular o institucional.

4. Círculo reflexivo con docentes de otras carreras

Objetivo: Reconocer que la enseñanza del inglés es una tarea transversal.

Actividad sugerida:

- Reunir docentes de inglés con docentes de otras carreras en grupos interdisciplinarios.

Más allá del aula: estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

- Discutir cómo podría integrarse el inglés en las asignaturas del campo profesional.
- Crear ejemplos de actividades AICLE (Content and Language Integrated Learning).

Utilidad: Favorece el diálogo y colaboración para una integración real del inglés.

5. Uso crítico de tecnologías móviles o IA

Objetivo: Explorar herramientas tecnológicas para enseñar inglés de forma más atractiva y personalizada.

Actividad sugerida:

- Docentes prueban en clase apps como *jWriter* o asistentes como *Quillbot* / *Grammarly* con propósitos pedagógicos.
- Evaluar su impacto en la escritura, corrección, autonomía o motivación.

Utilidad: Permite incorporar recursos tecnológicos sin caer en su uso superficial.

6. Portafolio reflexivo del proceso de aprendizaje

Objetivo: Fomentar la metacognición y el seguimiento formativo.

Actividad sugerida:

- Solicitar a los estudiantes que lleven un portafolio digital donde documenten actividades, autoevaluaciones, retroalimentación, mejoras y obstáculos.
- Evaluar tanto producto como proceso.

Utilidad: Desplaza el foco del examen único hacia una evaluación auténtica y formativa.

Resumen de cierre

En este primer capítulo hemos visto por qué el aprendizaje del inglés no es solo una necesidad académica, sino también social, cultural y profesional. La justificación se sostiene en la manera en que este idioma abre puertas y conecta a los estudiantes con nuevas oportunidades.

Ahora bien, para entender cómo llegamos a los enfoques actuales de enseñanza, es necesario mirar hacia atrás. En el siguiente capítulo exploraremos la **evolución histórica de los métodos de enseñanza del inglés**, un recorrido que nos permitirá comprender de dónde surgen las prácticas que hoy se aplican en el aula y cómo han ido transformándose con el tiempo.

CAPÍTULO 2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LOS MÉTODOS

2.1 De métodos fonéticos al enfoque comunicativo

Intención: Estudiar la evolución de los métodos tradicionales al enfoque comunicativo.

La enseñanza del inglés ha experimentado una transformación profunda a lo largo de las décadas. Desde la rigidez de los métodos fonéticos y estructuralistas hasta la apertura dialógica y flexible del enfoque comunicativo, este recorrido no solo refleja un cambio en las estrategias didácticas, sino también una reconfiguración de los objetivos pedagógicos, los roles del docente y del estudiante, y los medios utilizados para el aprendizaje. Esta evolución no ha sido lineal, sino más bien acumulativa y contextual, adaptándose a las necesidades sociales, los avances tecnológicos y las demandas del mercado laboral.

De la repetición a la interacción

Los métodos fonéticos y estructurales se consolidaron en los siglos XIX y XX con una orientación centrada en la precisión lingüística. El enfoque tradicional más difundido, el método de gramática-traducción, ponía énfasis en el aprendizaje de reglas gramaticales, listas de vocabulario y ejercicios de traducción. En este contexto, el idioma era concebido como un sistema cerrado de estructuras que debía ser memorizado más que experimentado.

Este enfoque fue pronto complementado por el método audio-lingual, que se apoyaba en teorías conductistas y proponía el aprendizaje a través de la repetición de patrones, conocidos como "drills". Las estructuras eran introducidas mediante grabaciones y respuestas automáticas que buscaban consolidar hábitos correctos. Sin embargo, investigaciones recientes han señalado sus limitaciones: los estudiantes podían reproducir frases con precisión mecánica, pero mostraban dificultades para transferir ese conocimiento a contextos reales de comunicación (Yang & Wang, 2025).

Como resultado, la enseñanza se tornaba poco funcional, desconectada de la vida cotidiana del estudiante.

A partir de la segunda mitad del siglo XX, diversos movimientos pedagógicos comenzaron a cuestionar esta perspectiva. El surgimiento del enfoque comunicativo fue una respuesta crítica al carácter mecánico y poco contextualizado de los métodos tradicionales. El nuevo enfoque proponía que el aprendizaje de lenguas debía orientarse al uso efectivo de la lengua en contextos significativos, y no simplemente a la adquisición de estructuras.

Li-Wen y Hou (2025) sintetizan este cambio al analizar un programa de enseñanza del inglés basado en tareas comunicativas asistidas por tecnología. Los autores concluyen que los estudiantes no solo mejoraron en competencias lingüísticas, sino también en habilidades laborales y sociales. Esto muestra cómo el giro hacia el enfoque comunicativo no solo responde a criterios pedagógicos, sino también a demandas del mundo globalizado, donde la comunicación efectiva en inglés es un requisito en ámbitos profesionales.

La aparición del enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching - CLT) transformó la enseñanza del inglés en múltiples niveles. En lugar de centrarse en la forma, se privilegió la función: hablar para negociar significados, escribir para persuadir, leer para interpretar y escuchar para interactuar. Esta orientación también implicó una nueva concepción del error. Lejos de ser una falla que debía corregirse de inmediato, el error pasó a considerarse una parte natural del proceso de aprendizaje, una oportunidad para reflexionar y avanzar.

En términos metodológicos, el enfoque comunicativo promovió el uso de materiales auténticos, la simulación de situaciones reales, el trabajo colaborativo y el protagonismo del estudiante. Actividades como juegos de roles, entrevistas simuladas, resolución de problemas y presentaciones orales

se convirtieron en herramientas comunes dentro del aula. La lengua dejó de ser un objeto de estudio para convertirse en un medio de interacción.

Este cambio fue particularmente visible en contextos donde el inglés no era la lengua materna, pero sí un recurso clave para el desarrollo académico y profesional. Alfian y Daflizar (2025) evidencian cómo la incorporación de modelos mixtos o blended learning, basados en el enfoque comunicativo, permitió una mejora sustancial en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. El uso de plataformas digitales, en combinación con estrategias comunicativas presenciales, promovió mayor autonomía, motivación y presencia cognitiva en el aula.

Hibridación metodológica: de la teoría al aula

A medida que el enfoque comunicativo ganaba terreno, comenzaron a emerger formas híbridas que combinaban elementos de métodos anteriores con nuevas perspectivas pedagógicas. La enseñanza basada en tareas (Task-Based Learning) y el enfoque por proyectos son ejemplos claros de esta evolución. Ambos modelos retoman la idea de que el lenguaje se aprende mejor cuando se utiliza con una finalidad concreta, en situaciones que simulan el uso auténtico del idioma.

Thanakong y Kaowiwattanakul (2025) desarrollaron una propuesta innovadora de círculos de lectura adaptados al inglés con fines específicos (ESP), en la que estudiantes tailandeses mejoraron significativamente sus habilidades orales al analizar obras literarias desde un enfoque colaborativo y significativo. Esta estrategia integró el contenido cultural y la función comunicativa del lenguaje, fortaleciendo tanto la comprensión como la producción del discurso. Esta propuesta es coherente con los postulados del enfoque comunicativo: el aprendizaje se potencia cuando los estudiantes se involucran emocional, cognitiva y socialmente en situaciones reales de intercambio.

La progresiva incorporación de herramientas digitales también ha favorecido la evolución de los métodos. En muchos casos, se ha consolidado una

didáctica multicanal, que combina el uso de plataformas interactivas, redes sociales, podcasts, videos educativos y simulaciones en línea con estrategias presenciales tradicionales. Este entorno híbrido amplía las oportunidades de exposición al idioma y genera espacios personalizados de aprendizaje.

En esta línea, el estudio de Alfian y Daflizar (2025) sobre experiencias de aprendizaje combinado en entornos virtuales muestra cómo el modelo blended potencia la presencia docente, social y cognitiva. Estas tres dimensiones, propias del marco Community of Inquiry, resultan esenciales para generar un ambiente propicio para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los estudiantes no solo aprenden contenidos lingüísticos, sino también competencias digitales, habilidades para el trabajo colaborativo y estrategias de autorregulación.

Nuevas tecnologías, nuevos desafíos

La irrupción de tecnologías basadas en inteligencia artificial ha generado nuevas formas de interacción con el lenguaje y plantea interrogantes sobre el futuro de los métodos. Herramientas como ChatGPT, traductores neuronales o asistentes de pronunciación introducen dinámicas innovadoras que aún se están explorando. Wu, Dang y Li (2025) realizaron una revisión sistemática sobre las actitudes de estudiantes y docentes frente al uso de estas tecnologías en entornos educativos, concluyendo que, si bien hay entusiasmo y potencial, también existen desafíos éticos, pedagógicos y cognitivos que deben abordarse.

El enfoque comunicativo, en este nuevo panorama, se redefine constantemente. Ya no basta con fomentar la interacción oral en el aula: es necesario articular estas prácticas con las nuevas formas de comunicación digital, con la lectura crítica de información en inglés en múltiples formatos, y con la creación de contenidos propios en redes o entornos colaborativos. La competencia comunicativa adquiere entonces una dimensión transversal, que abarca lo lingüístico, lo tecnológico y lo intercultural.

Frente a estos cambios, la enseñanza del inglés se convierte en un campo de innovación permanente. Las metodologías ya no son recetas fijas, sino ecosistemas abiertos que deben adaptarse a las necesidades, intereses y contextos de los estudiantes. El rol del docente, en este proceso, también se transforma: ya no es solo transmisor de conocimiento, sino diseñador de experiencias de aprendizaje significativas.

2.2 Tendencias en América Latina y Ecuador

Intención: Analizar cómo han evolucionado los métodos en la región.

La evolución de los métodos de enseñanza del inglés en América Latina, y particularmente en Ecuador, no puede comprenderse de manera aislada. Las transformaciones metodológicas en esta región han estado estrechamente vinculadas con factores sociolingüísticos, limitaciones estructurales del sistema educativo, políticas gubernamentales, movimientos pedagógicos globales, y más recientemente, con el avance de la tecnología educativa. Esta sección propone una mirada crítica y contextualizada a dichas transformaciones, observando tanto los avances como las persistentes desigualdades.

Herencias estructuralistas y ruptura con el modelo tradicional

Históricamente, América Latina adoptó con lentitud los cambios metodológicos desarrollados en Europa y Estados Unidos. El método de gramática-traducción dominó durante buena parte del siglo XX en las escuelas y universidades latinoamericanas, especialmente en zonas rurales o con recursos limitados. Esta hegemonía estuvo condicionada por la falta de formación docente especializada en idiomas, el escaso acceso a materiales auténticos y la visión del inglés como una asignatura más que como una herramienta de comunicación.

En Ecuador, por ejemplo, el inglés fue por décadas un requisito curricular más que una competencia real. Su enseñanza se centraba en el cumplimiento de contenidos gramaticales, sin una articulación clara con el contexto profesional

o académico del estudiantado. La falta de actualización metodológica generó lo que varios investigadores han denominado un “desfase pedagógico crónico”, en el cual los métodos tradicionales subsistían a pesar de su escasa efectividad.

Este desfase comenzó a ser cuestionado con mayor fuerza en las últimas dos décadas, a partir de la integración de enfoques comunicativos y del reconocimiento de la importancia del inglés para la movilidad académica, el acceso a la información científica y la inserción laboral. La internacionalización de la educación superior, impulsada por organismos multilaterales, obligó a los sistemas educativos latinoamericanos a revisar sus paradigmas de enseñanza de lenguas extranjeras.

La digitalización como catalizador del cambio

Uno de los factores que más ha dinamizado el cambio metodológico en la región ha sido la digitalización. Aunque las brechas tecnológicas persisten, cada vez más instituciones han comenzado a implementar entornos virtuales, plataformas de aprendizaje, recursos multimedia e incluso herramientas basadas en inteligencia artificial. Este giro ha potenciado enfoques como el blended learning o aprendizaje combinado, que permite a los estudiantes acceder a contenidos desde diversos dispositivos y tiempos, flexibilizando así su proceso formativo.

Alfian y Daflizar (2025), aunque centrados en contextos asiáticos, describen una experiencia educativa que encuentra ecos claros en América Latina: estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera experimentan una mejora en su percepción del aprendizaje cuando participan en entornos virtuales bien estructurados. A través del uso de plataformas digitales y un diseño instruccional basado en la interacción, los estudiantes no solo adquieren conocimientos lingüísticos, sino también habilidades tecnológicas y mayor autonomía en su proceso de aprendizaje. Estas experiencias pueden extrapolarse a muchos programas de inglés en universidades

latinoamericanas que, especialmente tras la pandemia, han acelerado su transición hacia modelos híbridos o en línea.

En Ecuador, muchas universidades públicas han comenzado a incorporar sistemas de gestión del aprendizaje como Moodle, Canvas o Edmodo, integrando actividades como foros, podcasts, videos subtítulos y ejercicios de autoevaluación. Aunque en algunos casos estas prácticas aún se encuentran en una fase experimental, han permitido romper con la lógica unidireccional del docente que transmite y el alumno que repite. Se promueve así un aprendizaje más activo, situado y personalizado.

Además, el uso de materiales adaptativos –como los generados por inteligencia artificial– ha abierto nuevas posibilidades. Herramientas como asistentes de conversación, corrección automática de redacción o entrenadores de pronunciación están empezando a implementarse en aulas universitarias y programas de autoaprendizaje. Esto introduce un nuevo componente metodológico: el estudiante interactúa con tecnologías inteligentes que ajustan el nivel de dificultad y el tipo de retroalimentación en función de su rendimiento. Wu, Dang y Li (2025) subrayan que, aunque estas tecnologías aún generan cierta desconfianza entre los docentes, su adopción va en aumento, especialmente en regiones donde la sobrecarga laboral y la escasez de recursos humanos dificultan una atención personalizada.

Barreras estructurales y desigualdades persistentes

Sin embargo, no todo el panorama es alentador. El proceso de innovación metodológica en América Latina está marcado por profundas asimetrías. Mientras algunas instituciones urbanas de alto prestigio han logrado adoptar enfoques comunicativos modernos y tecnologías emergentes, muchas otras, especialmente en zonas rurales, continúan utilizando métodos tradicionales. Estas brechas se manifiestan no solo en el tipo de metodología empleada, sino también en la disponibilidad de materiales didácticos, la formación continua de los docentes, y el acceso a conectividad de calidad.

Además, la capacitación docente es un aspecto crítico. Numerosos informes de diagnóstico elaborados en Ecuador y otros países de la región señalan que muchos profesores de inglés no cuentan con formación específica en metodologías comunicativas ni en integración de TIC. En este sentido, cualquier cambio metodológico exige un programa paralelo de formación y acompañamiento docente. No basta con adquirir tecnología o adoptar un nuevo currículo; se requiere transformar las creencias pedagógicas y las prácticas cotidianas del aula.

Por otro lado, es importante reconocer que no todas las innovaciones han tenido un impacto positivo. La implementación de metodologías sin una adaptación adecuada al contexto sociocultural puede generar rechazo o superficialidad en su aplicación. En algunos casos, los enfoques comunicativos se han traducido simplemente en “hacer juegos en inglés”, sin una planificación didáctica clara o una evaluación formativa coherente. Esto produce una aparente modernización que no necesariamente mejora los aprendizajes.

Tendencias emergentes y desafíos futuros

A pesar de las limitaciones, hay señales prometedoras en la región. Cada vez más universidades están diseñando programas de inglés con propósitos académicos (English for Academic Purposes) o específicos (ESP) que responden a las necesidades profesionales del estudiantado. También se observan esfuerzos por construir comunidades de práctica entre docentes, en las que se comparten experiencias y materiales, y se generan estrategias colaborativas de innovación metodológica.

Los estudios sistemáticos sobre la evolución de la enseñanza del inglés en América Latina siguen siendo escasos, lo que representa una oportunidad para futuras investigaciones. Hace falta construir una cartografía más precisa de los métodos que se están utilizando, sus resultados, y su adecuación a las realidades plurilingües y multiculturales de la región.

En el caso ecuatoriano, iniciativas como la incorporación del inglés como asignatura obligatoria desde niveles primarios, los programas de movilidad estudiantil, y las políticas de certificación internacional han impulsado una mayor valoración del idioma. No obstante, la sostenibilidad de estas políticas dependerá de que vayan acompañadas de un cambio real en las metodologías de enseñanza, en la formación del profesorado, y en el acceso a recursos digitales de calidad.

2.3 Métodos vigentes: fortalezas y limitaciones

Intención: Comparar fortalezas y debilidades de métodos aún vigentes.

La enseñanza actual del inglés como lengua extranjera transita por una etapa de diversidad metodológica. No existe una única estrategia pedagógica dominante, sino una coexistencia de enfoques que van desde propuestas tradicionales hasta innovaciones tecnológicas avanzadas. Esta diversidad responde a múltiples factores: las políticas educativas, la infraestructura tecnológica, la formación docente, el contexto sociocultural y las necesidades particulares de los estudiantes.

En este panorama, es fundamental identificar las principales **fortalezas y limitaciones** de los métodos vigentes para poder tomar decisiones informadas y construir modelos pedagógicos más efectivos y equitativos.

Enfoques tradicionales: persistencia y limitaciones

Aunque muchas instituciones han evolucionado hacia métodos más activos, aún persisten prácticas centradas en la memorización gramatical, la traducción literal y la enseñanza descontextualizada del vocabulario. Estas estrategias tradicionales tienen como fortaleza la estructura clara y la facilidad de evaluación objetiva, aspectos especialmente valorados en sistemas educativos con grandes grupos y pocos recursos.

Sin embargo, su principal debilidad es su escasa capacidad para desarrollar habilidades comunicativas reales. Los estudiantes que aprenden con estos métodos pueden reconocer reglas y completar ejercicios escritos, pero tienen serias dificultades para desenvolverse oralmente en situaciones auténticas. Además, suelen mostrar baja motivación, ya que no encuentran sentido práctico ni conexión con su vida cotidiana o sus aspiraciones profesionales.

Enfoque comunicativo y aprendizaje basado en tareas: logros y desafíos

El enfoque comunicativo (Communicative Language Teaching - CLT) ha sido ampliamente adoptado en las últimas décadas, especialmente en programas universitarios y cursos intensivos. Su mayor fortaleza es el desarrollo de la competencia comunicativa global, entendida como la capacidad de interactuar eficazmente en contextos sociales y profesionales diversos.

Este enfoque promueve actividades significativas como juegos de rol, simulaciones, entrevistas, presentaciones y resolución de problemas. Favorece además la autonomía del estudiante, el trabajo colaborativo y la negociación de significados. Cuando se implementa con planificación y coherencia, el CLT demuestra resultados superiores en términos de fluidez, comprensión auditiva y seguridad en la producción oral.

No obstante, enfrenta varias limitaciones. Por un lado, su implementación requiere docentes con alta capacitación metodológica y competencias comunicativas sólidas, lo cual no siempre se encuentra en todos los contextos. Por otro lado, muchos docentes reproducen actividades comunicativas sin un andamiaje didáctico claro, lo que puede conducir a sesiones poco estructuradas y escasa retroalimentación.

Modelos mixtos (blended learning): integración y brechas

Una de las metodologías con mayor crecimiento en la última década es el aprendizaje mixto (blended learning), que combina actividades presenciales con recursos digitales. Este enfoque permite un aprendizaje más flexible,

adaptado al ritmo de cada estudiante y apoyado en tecnologías como plataformas interactivas, simuladores, videos, podcasts y evaluaciones automatizadas.

El estudio de Alfian y Daflizar (2025) demuestra cómo los estudiantes de inglés como lengua extranjera reportan percepciones positivas en términos de motivación, interacción docente-estudiante y autonomía cuando aprenden en entornos combinados. Además, los resultados sugieren que este modelo favorece la presencia cognitiva, social y docente, tres dimensiones clave para un aprendizaje significativo.

Entre sus fortalezas destacan:

- Mayor accesibilidad a recursos multimedia variados.
- Flexibilidad horaria y posibilidad de repaso autónomo.
- Mejora en la motivación y el involucramiento del estudiante.

Sin embargo, también presenta desafíos importantes:

- Brechas en el acceso a internet y dispositivos.
- Escasa formación docente para diseñar recursos digitales efectivos.
- Riesgo de aislamiento del estudiante si no hay una guía pedagógica constante.

En regiones como América Latina, donde la conectividad aún es desigual, estas debilidades pueden acentuarse, reproduciendo brechas en lugar de reducirlas. Por ello, la implementación del blended learning debe ir acompañada de una política institucional que garantice infraestructura, capacitación y seguimiento.

Emergencia de tecnologías inteligentes: innovación y dilemas

Los métodos actuales también se están viendo influenciados por el auge de la inteligencia artificial generativa y las tecnologías adaptativas. Herramientas como chatbots, entrenadores de pronunciación, correctores automáticos y

plataformas de tutoría personalizada están comenzando a usarse en aulas universitarias y en programas autodidactas. Estas herramientas prometen adaptar el contenido al nivel del estudiante, ofrecer retroalimentación inmediata y ampliar el contacto con la lengua fuera del aula.

Sin embargo, estas innovaciones también presentan limitaciones éticas, pedagógicas y técnicas. El uso excesivo de estas herramientas puede reducir la interacción humana y la dimensión socioemocional del aprendizaje. Además, muchas de estas aplicaciones son diseñadas con modelos lingüísticos que no siempre se ajustan a la diversidad cultural de los estudiantes. Como señalan Wu, Dang y Li (2025), las actitudes frente a la inteligencia artificial en educación superior son ambivalentes: entusiasmo por sus beneficios, pero también preocupación por su impacto en el rol del docente y en la calidad del aprendizaje.

Síntesis comparativa

La coexistencia de múltiples métodos puede verse como una debilidad o una fortaleza, dependiendo de cómo se gestione. En lugar de optar por un único enfoque, los docentes deben desarrollar la capacidad de seleccionar, combinar y adaptar estrategias según los objetivos del curso, el perfil de sus estudiantes y los recursos disponibles.

Tabla 1. Fortalezas y limitaciones de métodos vigentes en la enseñanza del inglés

Método	Fortalezas principales	Limitaciones más comunes
Tradicional (gramática)	Estructura clara, fácil evaluación, bajo costo	Poca funcionalidad comunicativa, baja motivación
Enfoque comunicativo	Desarrolla habilidades reales, centrado en el estudiante	Requiere alta formación docente, puede ser mal implementado
Aprendizaje basado en tareas	Contextualización, autonomía, interacción significativa	Dificultades para la evaluación objetiva, carga docente elevada
Blended learning	Flexibilidad, acceso a contenidos, motivación	Brechas tecnológicas, formación insuficiente en TIC
Tecnología con IA	Personalización, retroalimentación inmediata	Riesgo de dependencia, poca interacción humana, dilemas éticos

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Alfian & Daflizar (2025) y Wu, Dang & Li (2025).

Conclusiones

La evolución metodológica en la enseñanza del inglés refleja no solo un cambio en las prácticas pedagógicas, sino una transformación más profunda en las concepciones del aprendizaje, el rol del estudiante y los objetivos educativos. El tránsito desde los métodos fonéticos y estructuralistas hacia enfoques comunicativos, colaborativos y mediados por tecnología ha sido gradual, complejo y aún inacabado.

Como se ha evidenciado, los métodos tradicionales, aunque cuestionados por su rigidez y escasa funcionalidad comunicativa, siguen presentes en diversos contextos, especialmente en regiones con limitaciones estructurales. Su permanencia obedece tanto a inercias institucionales como a carencias en la formación docente, y su principal debilidad radica en la desconexión entre lo que enseñan y lo que la realidad social y laboral exige.

El enfoque comunicativo marcó un hito al colocar el uso real del lenguaje en el centro del aprendizaje. Su impacto ha sido significativo al promover la interacción, la producción genuina y el desarrollo de habilidades que trascienden la gramática. Sin embargo, su implementación desigual ha mostrado que ningún método, por sí solo, puede garantizar aprendizajes significativos si no se adapta al contexto y se sostiene con procesos de formación continua.

En América Latina y Ecuador, la adopción de nuevos métodos ha sido influenciada por políticas de internacionalización, innovaciones tecnológicas y cambios en la demanda profesional. No obstante, persisten tensiones entre discurso e implementación, entre currículo prescrito y aula real. Las brechas tecnológicas, la diversidad de realidades educativas y la falta de evaluación sistemática de las metodologías aplicadas limitan el impacto de las reformas.

La emergencia de tecnologías inteligentes y la expansión del aprendizaje combinado representan una nueva fase en esta evolución. Estas herramientas, cuando se integran de manera pedagógicamente consciente, pueden ampliar las posibilidades de personalización, acceso y motivación. Pero también traen consigo desafíos éticos, técnicos y didácticos que deben ser abordados con pensamiento crítico y formación especializada.

En síntesis, los métodos no deben ser concebidos como recetas universales, sino como construcciones didácticas dinámicas que deben adaptarse al perfil del estudiante, al propósito del aprendizaje y al contexto sociocultural. La evolución no consiste en sustituir un método por otro, sino en aprender a

Más allá del aula: estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

combinarlos inteligentemente, a cuestionarlos críticamente y a renovarlos con base en la evidencia y la experiencia.

El desafío actual no es escoger el mejor método, sino construir **proyectos metodológicos integrales** que respondan a las complejidades del aula contemporánea: multilingüe, diversa, tecnológica y cambiante. Solo desde una perspectiva reflexiva, crítica y situada será posible diseñar experiencias de aprendizaje que conecten con las necesidades reales de los estudiantes y que promuevan una enseñanza del inglés verdaderamente transformadora.

Prácticas docentes recomendadas

1. Diseñar actividades auténticas de interacción

Inspírate en los principios del enfoque comunicativo y plantea situaciones reales o simuladas donde el inglés sea un medio de interacción, no solo un contenido. Puedes organizar debates, entrevistas, dramatizaciones, juegos de roles o simulaciones de contextos laborales.

Ejemplo: Diseñar una actividad de simulación de entrevista de trabajo en inglés, con rúbrica de evaluación comunicativa (fluidez, adecuación, vocabulario, cortesía).

2. Incorporar estrategias de enseñanza basada en tareas

Utiliza el modelo de Task-Based Language Teaching para organizar tus clases en torno a tareas comunicativas significativas con un producto final claro.

Ejemplo: En lugar de una clase sobre los tiempos verbales, plantea una tarea como “Preparar un video informativo sobre una tradición local para turistas” que implique investigar, redactar y presentar en inglés.

3. Utilizar plataformas digitales como apoyo metodológico (blended learning)

Complementa las clases presenciales con el uso de recursos en línea: videos, ejercicios interactivos, podcasts, cuestionarios autoevaluables, foros. Esto no solo favorece la autonomía, sino que también permite mayor exposición al idioma fuera del aula.

Ejemplo: Crear una aula virtual en Moodle con actividades semanales donde los estudiantes practiquen listening y reading mediante recursos seleccionados.

4. Aplicar círculos de lectura o clubs de conversación

Siguiendo experiencias como la de Thanakong y Kaowiwattanakul (2025), promueve sesiones regulares de lectura compartida o discusión sobre temas de interés utilizando inglés como lengua vehicular. Esto desarrolla habilidades orales, lectura crítica y participación activa.

Ejemplo: Organizar un círculo de lectura con cuentos breves o noticias adaptadas, con preguntas de discusión guiadas.

5. Usar herramientas con inteligencia artificial de forma crítica y pedagógica

Integra tecnologías como asistentes de pronunciación, correctores automáticos o plataformas de conversación (ChatGPT, Grammarly, Elsa Speak) como herramientas de apoyo, no como reemplazo del docente. Enseña a los estudiantes a evaluar críticamente sus sugerencias y resultados.

Ejemplo: Proponer una actividad de edición de textos donde los estudiantes comparen su versión con la sugerida por una IA y reflexionen sobre las correcciones.

6. Evaluar integralmente: comunicación y reflexión

Diseña instrumentos de evaluación que no se centren solo en la gramática o el vocabulario, sino que valoren la capacidad de interactuar, negociar

Más allá del aula: estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

significados, producir textos coherentes y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje.

Ejemplo: Usar rúbricas que incluyan criterios como fluidez, adecuación cultural, coherencia del mensaje y nivel de participación.

7. Fomentar la reflexión metacognitiva sobre los métodos

Invita a los estudiantes a reflexionar sobre cómo aprenden mejor y qué estrategias les resultan más efectivas. Esto puede incluir diarios de aprendizaje, encuestas de retroalimentación o espacios de diálogo.

Ejemplo: Al final de cada unidad, pedir a los estudiantes una breve reflexión escrita sobre qué actividad les ayudó más a aprender y por qué.

8. Formación continua del docente

La actualización constante es clave para poder adaptar metodologías al contexto actual. Participa en comunidades de práctica, cursos de formación docente, proyectos colaborativos y lecturas especializadas.

Ejemplo: Crear redes entre docentes de inglés a nivel institucional o regional para compartir buenas prácticas, materiales y experiencias innovadoras.

Resumen de cierre

El repaso histórico nos muestra que cada época y contexto aportó una visión distinta sobre cómo enseñar y aprender inglés. Desde los métodos más tradicionales hasta las propuestas comunicativas, se ha ido construyendo un camino lleno de aciertos, críticas y ajustes.

Con este panorama, podemos entender mejor cómo la enseñanza del idioma ha respondido a diferentes necesidades. El siguiente capítulo nos llevará a un terreno más específico: el **inglés para fines concretos**, donde veremos cómo

Más allá del aula: estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

el idioma se adapta a contextos profesionales, académicos o técnicos según las demandas de cada área.

CAPÍTULO 3. INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS

3.1 Segunda lengua vs. lengua extranjera

Intención: Explorar enfoques de ESP en entornos universitarios

En los entornos académicos contemporáneos, el dominio del inglés ha dejado de ser una habilidad complementaria para convertirse en una herramienta indispensable en la formación profesional, particularmente en carreras no filológicas. Sin embargo, dentro de esta necesidad transversal, persiste una ambigüedad conceptual importante: ¿el inglés es una segunda lengua o una lengua extranjera? Esta distinción no es meramente terminológica, sino que determina el tipo de enseñanza, la metodología aplicada y, sobre todo, el enfoque que debería priorizarse cuando se trata de English for Specific Purposes (ESP).

Tradicionalmente, el inglés como **segunda lengua** se refiere a contextos donde este idioma es empleado como medio de comunicación dentro de la comunidad, coexistiendo con la lengua materna en entornos formales e informales. En cambio, se entiende como **lengua extranjera** cuando se utiliza exclusivamente en entornos académicos o profesionales, sin una función comunicativa cotidiana más allá del aula. En países de América Latina, donde el inglés rara vez forma parte de las prácticas sociales fuera del ámbito educativo, este se ha enseñado históricamente como lengua extranjera, lo cual conlleva implicaciones metodológicas y pedagógicas profundas.

La expansión del enfoque ESP surge precisamente como respuesta a esta realidad. A diferencia de la enseñanza general del inglés, el enfoque ESP se articula en torno a necesidades comunicativas específicas del estudiante, determinadas por su campo profesional o académico. Se parte de la premisa de que no todos los aprendices requieren el mismo dominio lingüístico, sino que es posible –y deseable– adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del contexto disciplinar y los objetivos profesionales del alumno (Roumeliotis & Tselikas, 2023).

Este tipo de razonamiento implica necesariamente una **reestructuración del rol del inglés en el currículo universitario**. En lugar de continuar bajo modelos homogéneos orientados a la gramática normativa y la traducción literal –herencia de un enfoque tradicional de lengua extranjera–, el ESP propone un diseño instruccional con fuerte énfasis en tareas auténticas, terminología disciplinar y competencias comunicativas situadas. La enseñanza del inglés se convierte entonces en un recurso instrumental para participar en redes científicas, redactar textos académicos o profesionales, interpretar manuales técnicos, asistir a congresos o trabajar en contextos internacionales.

Según Fanelli y Glänzel (2013), este tipo de enfoques responde a un nuevo orden de jerarquía disciplinar dentro de la producción científica, donde el acceso al conocimiento especializado está mediado por la lengua inglesa. En consecuencia, el ESP no sólo responde a una necesidad funcional, sino que puede entenderse como una estrategia de inclusión académica, especialmente en regiones donde el capital lingüístico en inglés no es equitativamente distribuido.

La implementación efectiva de ESP implica, sin embargo, un conjunto de desafíos tanto institucionales como didácticos. Por un lado, requiere que los docentes de inglés se conviertan en mediadores del discurso disciplinar, lo que implica formarse en áreas ajenas a su especialidad o trabajar colaborativamente con docentes de carrera. Por otro, exige que las universidades flexibilicen sus modelos curriculares para permitir la integración de módulos específicos de inglés ajustados a cada perfil profesional.

Los estudios de Crossley (2020) sobre la relación entre cohesión lingüística y calidad del discurso académico ofrecen elementos útiles para esta reflexión. El autor destaca que los aprendices que trabajan con corpus lingüísticos auténticos desarrollan mayor sofisticación léxica y claridad discursiva, dos competencias esenciales en contextos profesionales. Esto respalda la necesidad de abandonar los libros de texto genéricos en favor de materiales adaptados a cada disciplina, incluyendo artículos científicos, proyectos de

investigación reales, formularios técnicos, reportes de campo y demás insumos del mundo profesional.

Un ejemplo de implementación exitosa se encuentra en el modelo de enseñanza del inglés mediante tareas tecnológicas en programas de ESP, como lo expone el estudio de Shih (2010), donde el uso de blogs académicos permitió mejorar la pronunciación, entonación y confianza en la comunicación profesional. El uso de tecnologías educativas no solo facilita la integración de contenidos disciplinarios, sino que también fortalece las competencias digitales, que son cada vez más requeridas en el entorno laboral y académico.

En ese sentido, la diferencia entre enseñar inglés como segunda lengua y como lengua extranjera se desdibuja dentro del paradigma del ESP. Si bien el entorno latinoamericano parece corresponder con el segundo caso, las condiciones actuales de internacionalización académica y uso del inglés como lengua franca en la ciencia convierten el aula de ESP en un **espacio simulado de interacción global**. Así, aunque los estudiantes no vivan en contextos angloparlantes, se espera que produzcan textos, comprendan discursos y se comuniquen de manera efectiva en inglés dentro de sus respectivas disciplinas. Esto justifica que se aplique un enfoque mixto: desde la enseñanza instrumental de inglés como lengua extranjera, pero con metodologías y finalidades de una segunda lengua profesional (Sverdlik et al., 2018).

La pedagogía centrada en ESP también demanda un perfil distinto de aprendizaje. Los estudiantes deben asumir un rol activo como investigadores de sus propias necesidades lingüísticas, lo cual se logra mediante procesos de diagnóstico que permitan identificar los géneros textuales más comunes en su campo, las habilidades lingüísticas más requeridas (lectura crítica, redacción de informes, presentaciones orales, etc.), así como los niveles de competencia esperados. Según el análisis realizado por Pérez-Samaniego, Devís-Devís y Beltrán-Carrillo (2019), el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre docentes de inglés y docentes de carrera permite mapear de manera más

precisa estas necesidades, generando propuestas más relevantes para los estudiantes.

Por ello, el enfoque ESP no puede entenderse como una mera adaptación temática del inglés tradicional, sino como un cambio de paradigma que exige nuevas formas de diagnóstico, planificación curricular, diseño de materiales y evaluación. Como sugiere el estudio de Forså et al. (2023), incluso en áreas no lingüísticas como la fisiología del deporte o la ingeniería, la comprensión de conceptos técnicos está profundamente vinculada con la adquisición de vocabulario especializado, estructuras retóricas del discurso científico y competencias de interpretación crítica, habilidades que deben ser abordadas desde el componente lingüístico.

La pregunta clave no es entonces si se enseña inglés como segunda lengua o como lengua extranjera, sino cómo lograr que el inglés enseñado en entornos universitarios sea funcional, relevante y transformador. En ese horizonte, el ESP ofrece una propuesta pedagógica coherente con las demandas del siglo XXI y con las aspiraciones de inclusión académica, movilidad internacional y empleabilidad que persiguen las instituciones de educación superior.

En síntesis, abordar la enseñanza del inglés desde un enfoque de fines específicos permite superar el viejo dilema de la segunda lengua vs. lengua extranjera, para situarse en una tercera vía: la del inglés como **lengua instrumental para la acción académica y profesional**, moldeada por las realidades contextuales de cada campo del saber y orientada hacia un uso efectivo y significativo del lenguaje.

Tabla 1. Comparación entre enfoques de enseñanza del inglés en contextos universitarios

Enfoque	Contexto de uso	Finalidad principal	Contenido prioritario	Metodología recomendada	Rol del docente
Segunda lengua (L2)	Países donde el inglés coexiste con la lengua nativa	Integración social y académica	Uso cotidiano, funciones comunicativas amplias	Enfoque comunicativo, inmersión total	Facilitador de interacción multilingüe
Lengua extranjera (EFL)	Países donde el inglés no se usa fuera del aula	Aprobación de exámenes y requisitos formales	Gramática, vocabulario general, comprensión lectora	Enfoque estructural o gramatical, enfoque mixto	Instructor experto en reglas lingüísticas
Fines específicos (ESP)	Entornos académicos/profesionales especializados	Dominio instrumental y contextualizado	Terminología técnica, géneros discursivos propios de la disciplina	Aprendizaje basado en tareas, análisis de necesidades, materiales	Mediador disciplinar, diseñador curricular colaborativo

				auténtico s	
--	--	--	--	----------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de los conceptos desarrollados en Roumeliotis & Tselikas (2023), Shih (2010), Crossley (2020), y Sverdlik et al. (2018).

3.2 inglés con fines académicos y laborales

Intención: Analizar las diferencias entre enseñar inglés como segunda o lengua extranjera

En el tránsito de los sistemas educativos tradicionales a entornos más globalizados y conectados, el inglés ha ganado centralidad como vehículo para la producción y comunicación del conocimiento. En este marco, las universidades no solo deben enseñar inglés, sino redefinir su propósito: ¿para qué necesitan los estudiantes este idioma? ¿para aprobar una prueba, o para desarrollar competencias profesionales y académicas relevantes? La respuesta a esta interrogante marca el punto de inflexión entre enseñar inglés como una lengua extranjera convencional y enseñar inglés con fines académicos y laborales específicos.

Cuando se enseña inglés como **lengua extranjera**, el énfasis suele recaer en estructuras gramaticales, listas de vocabulario general, y actividades centradas en el docente. Este modelo responde a una lógica exógena: aprender inglés porque es obligatorio, sin una conexión directa con la carrera del estudiante. En cambio, enseñar **inglés con fines específicos**, ya sea académicos (EAP: English for Academic Purposes) o laborales (EOP: English for Occupational Purposes), implica partir de un análisis de necesidades lingüísticas concretas para ofrecer contenidos relevantes, contextualizados y funcionales.

En universidades latinoamericanas, donde los estudiantes no filólogos tienen poco o nulo contacto con el inglés fuera del aula, este enfoque permite superar la desconexión entre la enseñanza del idioma y los objetivos de

formación profesional. Como argumenta Crossley (2020), la calidad del discurso académico está fuertemente ligada al uso consciente del lenguaje, lo cual exige más que dominar el inglés general: se necesita conocer las convenciones discursivas del campo disciplinar.

Uno de los estudios más representativos es el de Shih (2010), que exploró el impacto del aprendizaje basado en tareas usando blogs académicos. Se evidenció que los estudiantes mejoraron no solo su fluidez y pronunciación, sino también su capacidad para estructurar ideas según patrones propios del discurso profesional. Estos hallazgos coinciden con lo expuesto por el estudio de Fanelli y Glänzel (2013), que documenta cómo la comunicación científica sigue una jerarquía basada en la claridad terminológica, la argumentación precisa y el uso de inglés como lengua franca global.

Este tipo de inglés académico no es universal, sino altamente contextual. Por ejemplo, los géneros discursivos de un estudiante de medicina son distintos a los de uno de ingeniería o trabajo social. Cada campo tiene vocabulario técnico, estructuras retóricas, e incluso códigos éticos específicos que deben incorporarse desde la formación lingüística. El **ESP no enseña “inglés técnico” como un glosario**, sino que lo inserta en prácticas comunicativas genuinas de la profesión.

El artículo de Needs Analysis (2019) destaca la importancia de mapear las habilidades lingüísticas requeridas para la vida universitaria y el mundo del trabajo. Entre las más citadas están: leer papers científicos, redactar informes y tesis, preparar exposiciones orales, interpretar gráficos y datos, y comprender instrucciones complejas. A partir de este análisis se pueden diseñar cursos de inglés académico con objetivos más precisos y alcanzables.

En contraste con el inglés general, donde las unidades de enseñanza suelen ser temáticas (la familia, el clima, la comida), el inglés con fines académicos organiza su contenido por funciones cognitivas y discursivas: definir,

contrastar, argumentar, ejemplificar, concluir, etc. La siguiente tabla resume algunas de estas diferencias clave:

Tabla 2. Diferencias entre inglés general y inglés con fines académicos y laborales

Aspecto	Inglés General (EFL)	Inglés Académico/Laboral (ESP)
Objetivo principal	Comunicación básica y social	Desempeño académico y profesional específico
Vocabulario	Frecuente, cotidiano	Técnico, disciplinar, especializado
Tipos de texto	Conversaciones informales, diálogos simulados	Abstracts, reportes, papers, manuales, presentaciones
Métodos de evaluación	Pruebas gramaticales, traducción	Producción escrita/oral contextualizada
Material didáctico	Libros de texto genéricos	Documentos reales del campo profesional
Enfoque pedagógico	Enfoque comunicativo mixto	Enfoque por tareas auténticas (TBLT)
Competencias centrales	Escuchar, hablar, leer, escribir	Argumentar, analizar, presentar, investigar

Fuente: Elaboración propia a partir de Shih (2010), Crossley (2020), Needs Analysis (2019), y Fanelli & Glänzel (2013).

Además, el estudio de Forså et al. (2023) revela cómo incluso en campos científicos “duros”, como la fisiología o la ingeniería, el dominio del discurso académico en inglés es clave para el desarrollo de habilidades investigativas. Comprender el lenguaje de la ciencia permite acceder a publicaciones indexadas, comunicar hallazgos en congresos y formar parte de redes de

investigación internacionales. No se trata solo de traducir, sino de aprender a pensar y escribir dentro del marco cognitivo de una disciplina.

En el ámbito laboral, ocurre algo similar. Los programas de EOP (English for Occupational Purposes) adaptan el inglés a contextos laborales reales, como redactar correos formales, comprender reglamentos internacionales, participar en entrevistas o elaborar presentaciones de productos. El estudio sobre Mobile Learning en ESP (2016) concluye que el uso de apps específicas y simuladores de tareas laborales mejora la retención del vocabulario técnico y la fluidez verbal. Este tipo de propuestas muestran cómo el inglés puede integrarse en la formación profesional no como un añadido, sino como una competencia transversal.

Sin embargo, implementar inglés con fines específicos requiere superar algunos obstáculos frecuentes. Entre ellos: la falta de materiales contextualizados, la escasa formación de los docentes en áreas técnicas, la resistencia institucional a rediseñar planes de estudio y la evaluación inadecuada de competencias lingüísticas. Como indica el estudio sobre competencias docentes (2020), los profesores de inglés deben desarrollar no solo habilidades pedagógicas, sino también competencias transversales en tecnología, comunicación y diseño de entornos auténticos de aprendizaje.

Frente a esto, es esencial incorporar un modelo de formación basado en tres etapas: (1) diagnóstico de necesidades reales del campo profesional, (2) diseño curricular flexible y colaborativo entre docentes de inglés y docentes de carrera, y (3) evaluación formativa centrada en tareas auténticas. Este modelo no solo mejora la eficacia del aprendizaje, sino que también fortalece la motivación y percepción de utilidad entre los estudiantes (Roumeliotis & Tselikas, 2023).

En conclusión, enseñar inglés con fines académicos y laborales no es simplemente modificar el contenido, sino transformar la lógica del proceso educativo. Supone concebir al estudiante como un futuro profesional que

necesita el idioma no para aprobar un examen, sino para habitar de forma activa y crítica su comunidad académica y su campo de trabajo. En esta lógica, el inglés deja de ser un fin en sí mismo y se convierte en una herramienta de empoderamiento académico y ocupacional.

3.2 Perfil del estudiante universitario no filólogo

Intención: Buscar aplicaciones del inglés específico en carreras no filológicas

La enseñanza del inglés con fines específicos (ESP) se enfrenta a una diversidad de perfiles estudiantiles en la universidad, especialmente en carreras no lingüísticas. A diferencia de los programas de traducción, literatura o enseñanza de lenguas extranjeras, donde se espera un alto dominio del idioma, los estudiantes no filólogos se aproximan al inglés desde necesidades funcionales. Comprender su perfil es clave para diseñar estrategias didácticas más inclusivas, efectivas y motivadoras.

El primer rasgo distintivo es la **heterogeneidad de trayectorias lingüísticas**. Muchos estudiantes ingresan con brechas significativas en el manejo del inglés, producto de una escolarización centrada en gramática y ejercicios repetitivos. Otros, aunque con mayor exposición al idioma (por consumo de medios o redes sociales), carecen de estructura formal. Esta dualidad exige diagnósticos iniciales que permitan identificar fortalezas y debilidades tanto en las habilidades receptivas como productivas.

El estudio de Needs Analysis (2019) ofrece evidencia empírica sobre las **necesidades lingüísticas específicas** de estudiantes universitarios no filólogos, señalando que, aunque los niveles de competencia sean bajos, existe una fuerte conciencia sobre la importancia del inglés para su formación. La mayoría declara requerir el idioma para comprender bibliografía especializada, redactar informes académicos, hacer presentaciones orales y participar en intercambios virtuales o actividades de vinculación internacional.

En segundo lugar, destaca una **motivación instrumental elevada**, aunque frágil. Según Sverdlik et al. (2018), los estudiantes no filólogos asocian el inglés con mejores oportunidades laborales, acceso a becas, movilidad académica y visibilidad profesional. Sin embargo, esta motivación suele diluirse cuando el proceso de aprendizaje no responde a sus expectativas concretas, o cuando los contenidos percibidos como "innecesarios" generan rechazo. Aquí radica uno de los principales retos del ESP: vincular el contenido lingüístico con las metas profesionales reales del estudiante.

Un elemento emergente en el perfil del estudiante actual es su **familiaridad con tecnologías educativas**, lo que abre oportunidades para propuestas basadas en aprendizaje móvil, simulaciones y recursos multimedia. El estudio de mobile learning en ESP (2016) concluye que los entornos digitales favorecen la personalización del aprendizaje, especialmente cuando se integran con tareas prácticas del campo profesional. Por ejemplo, un estudiante de enfermería puede entrenar vocabulario técnico usando aplicaciones con escenarios clínicos, mientras uno de arquitectura puede practicar descripciones de planos en inglés mediante simuladores 3D.

Desde el punto de vista cognitivo, estos estudiantes requieren estrategias metacognitivas que les permitan **autorregular su aprendizaje**. Según el estudio sobre competencias docentes en autorregulación (2020), fomentar habilidades como la planificación, la autoevaluación y la toma de decisiones estratégicas mejora notablemente el desempeño lingüístico en contextos universitarios. Estas competencias se pueden integrar mediante tareas por proyectos, rúbricas de autoevaluación, diarios de aprendizaje y portafolios digitales.

Otro aspecto clave es la **relación del estudiante con su carrera**. Mientras que algunos perciben el inglés como una imposición curricular, otros lo entienden como una herramienta de empoderamiento profesional. Esta percepción suele estar influida por el contexto de la carrera: áreas como negocios internacionales, ingeniería, salud o turismo tienen mayores niveles de

exigencia lingüística, mientras que otras como trabajo social o educación infantil pueden minimizar su uso. La estrategia más efectiva es visibilizar cómo el inglés se cruza con tareas reales de la profesión, desde la lectura de protocolos hasta la colaboración en proyectos internacionales.

La siguiente tabla sintetiza los principales rasgos del perfil del estudiante no filólogo en relación con la enseñanza del inglés específico:

Tabla 3. Perfil del estudiante universitario no filólogo en contextos ESP

Dimensión	Características comunes	Implicaciones para la enseñanza ESP
Trayectoria lingüística	Formación escolar fragmentada o centrada en gramática	Diagnóstico inicial y nivelación por habilidades
Motivación	Instrumental, orientada al empleo o movilidad	Contenidos contextualizados y metas claras a corto plazo
Competencias digitales	Uso frecuente de tecnologías y plataformas	Integración de apps, simuladores y recursos digitales adaptados
Estilo de aprendizaje	Heterogéneo: visual, kinestésico, auditivo, multitarea	Diversificación de materiales y estrategias didácticas
Relación con su carrera	Alta si hay exigencias externas, baja si no se evidencia su utilidad	Enlace entre contenidos de inglés y situaciones laborales reales
Habilidades metacognitivas	Limitadas, requieren apoyo para autorregulación	Implementación de actividades de reflexión, planificación y revisión

Fuente: Elaboración propia a partir de Needs Analysis (2019), Forså et al. (2023), Mobile Learning ESP (2016), Sverdlik et al. (2018) y Competences in Self-Regulated Learning (2020).

En términos pedagógicos, se recomienda aplicar el modelo TBLT (Task-Based Language Teaching), como el propuesto por Shih (2010), que permite a los estudiantes desarrollar competencias lingüísticas a través de tareas significativas como redactar correos, presentar un informe o interpretar una guía técnica. Estas tareas deben estar ligadas directamente al perfil profesional del estudiante.

Además, se sugiere trabajar bajo la lógica del portafolio ESP: cada estudiante construye una carpeta digital con muestras de textos escritos, reflexiones sobre su avance, productos colaborativos y objetivos alcanzados. Este portafolio funciona como una evidencia concreta de progreso, útil tanto para el estudiante como para el docente en el seguimiento formativo.

Una estrategia complementaria es la creación de comunidades de aprendizaje entre pares, donde estudiantes de carreras afines trabajen juntos en tareas reales y compartan vocabulario, recursos y estrategias. Esto fomenta el aprendizaje cooperativo, mejora la retención de contenidos y reduce la ansiedad lingüística.

Por último, es fundamental incorporar evaluaciones centradas en el desempeño. Las pruebas tradicionales de opción múltiple son ineficaces para medir competencias comunicativas reales. En su lugar, se deben aplicar rúbricas de evaluación para tareas como: presentar un caso clínico en inglés, escribir una reseña técnica, o interpretar una tabla de datos. Estas actividades reflejan más fielmente los usos del idioma en la vida profesional.

En resumen, el estudiante universitario no filólogo no necesita aprender inglés como si fuera un filólogo, sino como un futuro profesional que se comunica, argumenta, investiga y colabora en su campo. El ESP, bien aplicado, reconoce esa identidad y la potencia, transformando el aula de inglés en un espacio de proyección profesional.

Conclusiones

La enseñanza del inglés en contextos universitarios ha dejado de ser una materia aislada o complementaria. Hoy se erige como una competencia transversal que conecta con las trayectorias académicas, investigativas y profesionales de los estudiantes, especialmente de aquellos que no se forman en áreas filológicas. En este capítulo hemos demostrado que entender la diferencia entre inglés como segunda lengua y como lengua extranjera no es una simple cuestión terminológica, sino una base necesaria para orientar decisiones metodológicas, curriculares y pedagógicas dentro del enfoque de English for Specific Purposes (ESP).

El recorrido realizado evidencia que **el enfoque ESP ofrece una respuesta coherente y contextualizada** a las necesidades reales del estudiante universitario no filólogo. A través del análisis comparativo entre enfoques, se ha hecho visible que el inglés, cuando se enseña como lengua extranjera descontextualizada, corre el riesgo de volverse irrelevante, memorístico y desconectado de la práctica profesional. En cambio, cuando se aborda desde una lógica de necesidades específicas, el idioma se transforma en un recurso vivo, útil, situado y proyectivo.

Las diferencias entre inglés con fines generales y fines académicos/laborales no sólo residen en el contenido, sino en el propósito. El inglés para fines académicos (EAP) permite a los estudiantes desenvolverse en la lectura crítica de textos científicos, redacción de informes y producción de conocimientos. Por su parte, el inglés con fines ocupacionales (EOP) habilita la inserción efectiva en entornos laborales que demandan comunicación técnica, comprensión de normativas internacionales, trabajo en equipo y uso de tecnologías globales. Ambos subtipos del ESP exigen que los docentes reconfiguren su rol: no como transmisores de estructuras lingüísticas, sino como **mediadores entre el lenguaje y la profesión**.

Asimismo, el análisis del perfil del estudiante universitario no filólogo mostró que no basta con identificar niveles de inglés. Es necesario considerar su historia escolar, su nivel de exposición al idioma, sus expectativas, su relación con la tecnología, y sobre todo, su percepción sobre el valor que el inglés tiene para su carrera. Estos estudiantes necesitan una enseñanza adaptada, activa, con tareas significativas, materiales auténticos y una evaluación que no mida sólo lo que saben del idioma, sino cómo lo usan en contextos reales.

A partir de los hallazgos y estudios revisados, se consolida una línea de acción clara: para que el inglés sea verdaderamente formativo y transformador en la universidad, debe transitar de ser un contenido estandarizado a convertirse en una **herramienta situada para la construcción de la identidad académica y profesional**. Esta transformación solo es posible si se involucra a los docentes, a las facultades de carrera, a los diseñadores curriculares y a las autoridades institucionales en un diálogo continuo sobre qué inglés se necesita enseñar, para quién, con qué propósito y cómo evaluarlo.

Finalmente, este capítulo contribuye a categorizar las necesidades lingüísticas más frecuentes entre los estudiantes universitarios no filólogos, y propone lineamientos pedagógicos para adaptar el ESP a cada realidad educativa. En lugar de replicar modelos universales, se propone el diseño de experiencias formativas locales, con pertinencia cultural, disciplinar y tecnológica.

Prácticas docentes recomendadas

1. Diagnóstico inicial de necesidades lingüísticas específicas

- Antes de diseñar el curso, aplicar un breve cuestionario o entrevista que indague:
 - ¿Para qué necesita inglés el estudiante en su carrera?
 - ¿Qué tareas comunicativas realiza o realizará en su campo profesional?
 - ¿Cuáles son sus fortalezas y debilidades lingüísticas?

- Usar los resultados para clasificar a los estudiantes según perfiles funcionales (lector académico, comunicador oral, redactor técnico, etc.) y adaptar materiales y actividades.

2. Diseño de tareas auténticas vinculadas a la carrera

- Sustituir ejercicios mecánicos por actividades como:
 - Redactar un resumen técnico, una bitácora de laboratorio o un caso clínico.
 - Presentar un proyecto de innovación en inglés.
 - Simular entrevistas laborales o correos con clientes internacionales.
- Estas tareas deben imitar situaciones reales del mundo académico o profesional, facilitando la transferencia del aprendizaje.

3. Integración de materiales auténticos y multiformato

- Utilizar como insumos de clase textos reales del campo del estudiante:
 - Artículos científicos, manuales, guías, informes, correos formales, infografías, etc.
 - Videos de conferencias, entrevistas profesionales, podcasts especializados.
- Complementar con herramientas digitales (Kahoot, Quizziz, Canva, Genially, Padlet) para fomentar la interacción y el aprendizaje activo.

4. Uso de tecnología educativa para aprendizaje móvil (m-learning)

- Incorporar apps o plataformas accesibles que permitan:
 - Escuchar y practicar terminología técnica en contexto (p. ej., Quizlet, ELSA Speak).
 - Crear presentaciones orales grabadas con feedback (Flipgrid, Loom).
 - Construir glosarios disciplinarios colaborativos (Google Sites, Notion).

5. Evaluación por desempeño y con rúbricas situadas

- Evaluar no solo con pruebas objetivas, sino con tareas significativas evaluadas por rúbricas.
 - Por ejemplo: calidad argumentativa, precisión terminológica, claridad expositiva.
- Incluir autoevaluación y coevaluación para fomentar conciencia metacognitiva del propio proceso de aprendizaje.

6. Acompañamiento al desarrollo de portafolios ESP

- Proponer que el estudiante construya un portafolio digital donde evidencie su progreso:
 - Producciones escritas/orales, reflexiones metacognitivas, metas alcanzadas, vocabulario nuevo.
- El portafolio permite evaluar el proceso, no solo el producto final, y ayuda a construir identidad profesional desde el idioma.

7. Articulación con docentes de carrera

- Coordinar actividades o tareas transversales donde el inglés se use en otras asignaturas:
 - Leer un artículo en inglés para una materia técnica.
 - Preparar una presentación bilingüe sobre un proyecto.
- Esta colaboración refuerza el valor del idioma como herramienta útil, no como materia aislada.

8. Establecimiento de comunidades de práctica entre estudiantes

- Fomentar el trabajo en pequeños grupos con estudiantes de la misma carrera para:
 - Preparar exposiciones en conjunto.
 - Compartir glosarios y recursos de su disciplina.
 - Realizar simulaciones profesionales.

- Esta práctica disminuye la ansiedad lingüística y mejora el aprendizaje entre pares.

9. Adaptación de materiales a estilos de aprendizaje

- Diseñar actividades variadas para atender a perfiles diversos:
 - Visuales: esquemas, mapas conceptuales, infografías.
 - Auditivos: debates, podcasts, dramatizaciones.
 - Kinestésicos: juegos de rol, simulaciones, construcción colaborativa.
- Esto permite mayor inclusión y motivación del estudiantado.

10. Fomento de la autorregulación y la reflexión

- Introducir breves momentos de metacognición en clase:
 - “¿Qué aprendí hoy que me sirve para mi carrera?”
 - “¿Cómo resolví esta tarea? ¿Qué estrategia usé?”
- Incentivar el uso de diarios de aprendizaje o grabaciones de autoevaluación.

Resumen de cierre

Exploramos aquí la manera en que el inglés se convierte en una herramienta práctica que responde a distintas áreas del conocimiento y del trabajo. Ya no se trata solo de aprender el idioma en general, sino de ajustarlo a un propósito claro y útil para el estudiante.

Para alcanzar esa meta, es necesario detenernos en las **habilidades del idioma** y cómo enseñarlas de forma equilibrada. En el próximo capítulo veremos cómo escuchar, hablar, leer y escribir se convierten en piezas clave para un aprendizaje integral.

CAPÍTULO 4. HABILIDADES DEL IDIOMA Y SU ENSEÑANZA

4.1 Comprensión auditiva y expresión oral

La dimensión oral del aprendizaje lingüístico: entre escuchar y hablar

En la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las habilidades de comprensión auditiva (listening) y expresión oral (speaking) constituyen el núcleo interactivo de la competencia comunicativa. A diferencia de las habilidades receptivas como la lectura, o productivas como la escritura individual, el habla y la escucha implican simultaneidad, retroalimentación inmediata y alta carga cognitiva. Para los docentes, enseñar estas habilidades no es solo una cuestión de metodología, sino de equilibrio entre input comprensible y output significativo, como lo sostienen los principales enfoques comunicativos.

En las últimas décadas, se ha producido un giro metodológico hacia estrategias que sitúan al estudiante como agente activo del aprendizaje oral. La revisión sistemática realizada por Shadiev y Yang (2020) identificó que los enfoques más eficaces para la enseñanza de la oralidad integran herramientas tecnológicas que permiten simulación, repetición y práctica personalizada. En particular, se evidenció que las actividades de interacción mediada por tecnología (como grabaciones, aplicaciones de roleplay o sistemas de retroalimentación automatizada) mejoran significativamente la fluidez y precisión del discurso oral. Este hallazgo es coherente con el principio de exposición intensiva al idioma y la necesidad de retroalimentación inmediata para afianzar estructuras léxicas y sintácticas.

A nivel evaluativo, la propuesta de Latifa et al. (2015) destaca el valor de desarrollar rúbricas específicas para medir la competencia oral, que distingan entre fluidez, coherencia, pronunciación e interacción. En su estudio de campo con estudiantes indonesios, se diseñó una rúbrica práctica que permitió identificar el nivel de desempeño oral con mayor objetividad, facilitando también una retroalimentación formativa más precisa. La rúbrica consideraba

dimensiones sociolingüísticas y paralingüísticas –como el uso del silencio o el contacto visual– que habitualmente se omiten en evaluaciones tradicionales, pero que son claves en contextos interculturales.

Estrategias para enseñar comprensión auditiva

La comprensión auditiva, si bien se concibe como habilidad receptiva, requiere entrenamiento activo. El estudio de Shadiev y Yang (2020) expone que los estudiantes mejoran su capacidad de comprensión cuando se enfrentan a materiales audiovisuales auténticos que replican el contexto comunicativo real. Estos autores recomiendan el uso de videos subtitrados, podcasts con guías de escucha, y ejercicios de reconstrucción narrativa a partir de audios incompletos. La tecnología permite además ajustar la velocidad del audio o realizar repeticiones segmentadas, facilitando el reconocimiento de patrones fónicos y estructuras gramaticales.

Un enfoque relevante es el de “escucha anticipada”, donde los estudiantes formulan hipótesis sobre el contenido antes de oír el material. Esta técnica activa el conocimiento previo y permite desarrollar estrategias de predicción, muy útiles para mantener la atención y mejorar la retención. Otro recurso eficaz es la segmentación de audios por función comunicativa (saludo, instrucción, negociación, etc.), lo cual permite enfocar la escucha en propósitos lingüísticos específicos, ajustados al nivel del estudiante.

Promoción de la expresión oral significativa

En cuanto a la producción oral, Wang (2021) identificó una relación positiva entre la competencia lingüística del docente en el aula y el rendimiento oral del estudiante. En contextos donde el inglés es lengua extranjera, el docente actúa como modelo lingüístico principal, por lo que su dominio del idioma y su capacidad para generar un ambiente comunicativo activo inciden directamente en la motivación y desempeño del alumno.

Las estrategias más eficaces en la enseñanza de la producción oral incluyen:

- *Roleplays situacionales*: permiten ensayar lenguaje funcional en contextos reales (restaurante, aeropuerto, entrevista).
- *Proyectos de presentación oral*: donde los estudiantes preparan exposiciones individuales o grupales sobre temas de interés.
- *Clases invertidas (flipped classroom)*: donde el input (video, lectura) se realiza en casa, y el tiempo en clase se dedica a actividades orales de discusión, análisis o debate.
- *Diarios hablados*: una estrategia donde los estudiantes graban diariamente breves reflexiones o narraciones personales, y reciben retroalimentación específica.

En todos estos casos, se recomienda una planificación de la interacción que combine tareas estructuradas (con objetivos lingüísticos claros) con momentos espontáneos para el uso libre del idioma. La retroalimentación no debe centrarse únicamente en errores gramaticales, sino también en el contenido del mensaje, promoviendo la confianza y el deseo de comunicar.

Nuevas mediaciones: el rol de la traducción automática en la oralidad

El uso de traductores automáticos como Google Translate o DeepL en la enseñanza del inglés ha generado controversias. Si bien tradicionalmente se desaconsejaba su empleo en el aula, investigaciones recientes como las de Alm y Watanabe (2022) y Polakova y Klimova (2023) señalan que estas herramientas, usadas de forma orientada, pueden ser un apoyo didáctico significativo, sobre todo en niveles intermedios y avanzados.

Alm y Watanabe (2022) encontraron que los estudiantes avanzados de inglés utilizaban los traductores automáticos no para “copiar” respuestas, sino como herramientas de verificación léxica, corrección gramatical y búsqueda de variantes más naturales. La producción oral posterior mostraba una mayor variedad léxica y mayor precisión en las estructuras. De manera similar, Polakova y Klimova (2023) hallaron una mejora superior al 50% en la calidad de la expresión escrita y oral, cuando se usaba DeepL como mediador y no

como sustituto del trabajo lingüístico. Esto apunta a la necesidad de integrar estas tecnologías con criterio pedagógico, enseñando al estudiante a revisar, contrastar y reflexionar sobre el output generado.

Tabla 1: Estrategias para la enseñanza diferenciada de comprensión auditiva y expresión oral

Habilidad	Estrategias didácticas clave	Tecnologías sugeridas	Evaluación recomendada
Comprensión auditiva	Escucha anticipada, segmentación funcional, reconstrucción narrativa	Podcasts, YouTube, plataformas LMS	Cuestionarios guiados, autoevaluación de hipótesis
Expresión oral	Roleplays, presentaciones orales, diarios hablados	Grabadores de voz, apps de pronunciación, editores de video	Rúbricas orales analíticas, retroalimentación formativa

Fuente: Elaboración propia a partir de Shadiev y Yang (2020), Latifa et al. (2015), Wang (2021), Alm y Watanabe (2022), Polakova y Klimova (2023).

Consideraciones para la diversidad de niveles y contextos

Es imprescindible señalar que no existe una única estrategia válida para todos los estudiantes. Las diferencias individuales –en especial la ansiedad oral, el ritmo de procesamiento auditivo o las experiencias previas de exposición al idioma– condicionan la respuesta a las técnicas pedagógicas. Por ello, el principio de andamiaje (scaffolding) resulta esencial. El docente debe ajustar la dificultad del input, ofrecer apoyos visuales o semánticos, y generar un entorno emocionalmente seguro para la producción oral.

En contextos donde el contacto con hablantes nativos es limitado, las tecnologías compensan estas carencias. Las grabaciones, la realidad aumentada, los foros de voz asincrónicos o incluso la interacción con chatbots pueden ofrecer oportunidades valiosas de práctica oral. Sin embargo, como señalan Alm y Watanabe (2022), el acompañamiento docente sigue siendo esencial para evitar la dependencia tecnológica sin comprensión crítica.

4.2 Escritura, lectura y traducción

Intención: Investigar formas de evaluar habilidades lingüísticas específicas

Comprensión textual y alfabetización crítica en el aula de inglés

La lectura académica en lengua extranjera, especialmente en inglés como lengua franca, requiere más que la simple decodificación de palabras. Supone el desarrollo de competencias inferenciales, metacognitivas y críticas. En contextos universitarios, la habilidad lectora se convierte en un puente fundamental para acceder a información, participar en el discurso académico y aplicar conocimientos en diversos campos del saber.

Shadiev y Yang (2020), en su revisión de 398 estudios sobre tecnología en la enseñanza de idiomas, destacan que la lectura en plataformas digitales se fortalece mediante herramientas interactivas como hipervínculos contextuales, anotaciones compartidas y diccionarios integrados. Estas funciones no solo permiten una comprensión más profunda del texto, sino que incentivan procesos de reflexión y diálogo en torno al contenido. Además, sugieren que la integración de tareas de lectura colaborativa (por ejemplo, análisis conjunto de artículos científicos) promueve tanto la comprensión lectora como la argumentación oral y escrita.

En la dimensión evaluativa, evaluar la lectura exige ir más allá de las pruebas de opción múltiple. Brookhart (2018) afirma que los instrumentos válidos deben centrarse en criterios adecuados al propósito del aprendizaje. En el

caso de la lectura, esto significa diseñar rúbricas o guías que valoren la capacidad del estudiante para identificar ideas principales, inferir significados, interpretar posturas autorales y relacionar la información con otros textos. La autora propone el uso de tareas auténticas como la redacción de reseñas críticas, análisis de gráficos asociados al texto o reformulaciones argumentativas como modos válidos para evidenciar comprensión.

4.2.1.1 Producción escrita: entre la corrección formal y la expresión con sentido

La escritura en lengua extranjera es una habilidad compleja, pues requiere activar simultáneamente competencias lingüísticas, organizativas, retóricas y culturales. Los estudiantes deben conocer la gramática, pero también cómo articular una estructura coherente, cómo adaptar su texto al lector y cómo sostener una idea en párrafos bien conectados. En este sentido, Ahmadi Shirazi (2019) aborda la problemática de los sesgos en la evaluación de la escritura, mostrando que incluso evaluadores experimentados pueden verse influenciados por variables como el origen lingüístico del estudiante o la tipología del tema.

Este hallazgo resalta la necesidad de evaluaciones que sean tanto válidas como justas. Para ello, se propone el uso de rúbricas con criterios explícitos, previamente socializados con los estudiantes, y aplicadas por evaluadores entrenados. Shirazi utiliza la Medición de Rasch de Múltiples Facetas para demostrar cómo una misma producción puede recibir calificaciones dispares si no se controlan estos factores. En el aula, esto se traduce en la importancia de diversificar los formatos de producción escrita (ensayo, carta, narrativa, reseña), ofrecer oportunidades de reescritura y aplicar una retroalimentación formativa, centrada en aspectos específicos del texto.

Una estrategia efectiva en este proceso es el uso de diarios reflexivos escritos, donde los estudiantes expresan sus experiencias, dudas o aprendizajes en torno al idioma. Esta práctica permite monitorear la evolución individual,

detectar patrones de error y construir progresivamente una mayor autonomía escritural.

Traducción como herramienta pedagógica y evaluativa

La traducción ha sido durante mucho tiempo una práctica discutida en la enseñanza del inglés. Mientras los enfoques comunicativos tradicionales desaconsejaban su uso, por considerar que promovía la interferencia de la lengua materna, investigaciones recientes abren nuevas posibilidades. Brookhart (2018) sugiere que tareas como la traducción pueden ser eficaces para evaluar la comprensión semántica profunda, el conocimiento de registros lingüísticos y la capacidad de adecuación cultural.

El auge de herramientas de traducción automática (DeepL, Google Translate) ha transformado este panorama. Lejos de prohibir su uso, muchos expertos proponen integrar estas tecnologías como parte del proceso metalingüístico. Los estudiantes pueden comparar sus propias traducciones con las generadas automáticamente, identificar errores o ambigüedades, y reflexionar sobre las elecciones léxicas y sintácticas realizadas por los algoritmos. Este ejercicio no solo mejora la conciencia lingüística, sino que permite desarrollar habilidades de revisión, paráfrasis y adaptación.

Ahmadi Shirazi (2019) también destaca el potencial de la traducción como actividad de integración de habilidades: para traducir un texto se requiere comprender su contenido (lectura), reescribirlo (escritura), y muchas veces explicarlo (oralidad). Así, la traducción deja de ser una práctica mecánica y se convierte en una oportunidad didáctica rica, especialmente útil en entornos bilingües o en asignaturas con fuerte carga técnica.

4.2.1.2 Tabla 2: Estrategias evaluativas diferenciadas por habilidad lingüística

Habilidad	Enfoque de enseñanza	Estrategias evaluativas recomendadas
Lectura	Lectura colaborativa, análisis crítico de textos	Rúbricas de comprensión profunda, reseñas, mapas de ideas
Escritura	Producción variada, diarios reflexivos, revisión guiada	Rúbricas analíticas, reescritura con retroalimentación específica
Traducción	Comparación entre traducciones, adaptación contextual	Análisis de equivalencias, reflexión metalingüística, rúbricas de fidelidad y naturalidad

Fuente: Elaboración propia a partir de Brookhart (2018), Ahmadi Shirazi (2019), Shadiev y Yang (2020)

Reflexión crítica y consideraciones didácticas

Integrar estas tres habilidades en el aula requiere asumir un enfoque procesual, donde el error es parte del aprendizaje y la evaluación es continua. Como advierte Brookhart (2018), muchas veces los docentes se concentran en calificar productos finales sin considerar las etapas intermedias que permiten mejorar. Por ello, la retroalimentación específica –por ejemplo, señalar que un estudiante necesita mejorar la estructura argumentativa más que el uso del tiempo verbal– resulta más útil que una calificación global.

Por otra parte, debe reconocerse que la lectura, la escritura y la traducción exigen distintos tiempos y modos de aprendizaje. Un estudiante puede tener buen nivel de comprensión, pero poca habilidad para producir. Por ello, las tareas deben ser escalonadas y adaptadas al perfil de cada grupo. Las tecnologías ofrecen aquí un potencial importante: plataformas como Turnitin o Grammarly permiten al estudiante revisar la calidad lingüística de sus textos,

identificar plagios o reformular frases, mientras que los foros asincrónicos y los portafolios digitales facilitan el seguimiento del progreso individual.

4.3 Evaluación y seguimiento de habilidades

Intención: Estudiar la enseñanza de la traducción como habilidad integrada

Evaluación lingüística: entre medición y comprensión

La evaluación de habilidades lingüísticas no puede reducirse a la calificación de productos. Implica un proceso continuo de observación, interpretación y toma de decisiones pedagógicas basadas en evidencias. La evaluación efectiva debe ser auténtica, coherente con los objetivos de aprendizaje, y debe respetar la diversidad de estilos cognitivos, culturales y lingüísticos de los estudiantes.

Brookhart (2018) enfatiza que “las rúbricas efectivas son aquellas que contienen criterios apropiados para los propósitos del aprendizaje”, es decir, deben ser diseñadas considerando qué se espera que el estudiante logre y cómo ese logro puede ser observado. Su revisión sistemática muestra que muchas rúbricas empleadas en contextos universitarios carecen de claridad en los descriptores y no articulan adecuadamente los niveles de desempeño, lo que puede llevar a evaluaciones inconsistentes o injustas.

Por ello, uno de los principales desafíos en la evaluación de lenguas extranjeras es construir instrumentos que no solo midan lo que el estudiante sabe, sino cómo lo sabe y en qué contextos puede usarlo. En otras palabras, se trata de evaluar la competencia comunicativa y no únicamente la corrección gramatical.

Evaluar la traducción: una habilidad transversal

Tradicionalmente relegada a ejercicios de aula o pruebas de equivalencia, la traducción ha sido recientemente revalorizada como una habilidad transversal

en la enseñanza del inglés. Según Ahmadi Shirazi (2019), al evaluar traducciones se puede observar la comprensión profunda del texto origen, la capacidad de identificar registros adecuados y la habilidad para reescribir con naturalidad y fidelidad. Su estudio, basado en el análisis de sesgos evaluativos en ensayos traducidos, demuestra cómo la formación de los evaluadores y el diseño de las tareas influye en la equidad del proceso.

Desde esta perspectiva, evaluar traducciones no significa únicamente comparar versiones con un “modelo ideal”, sino analizar las elecciones léxicas, los cambios de estructura y las adaptaciones culturales realizadas. Es posible, por ejemplo, utilizar una rúbrica que valore aspectos como:

- Equivalencia semántica
- Adaptación al contexto comunicativo
- Fluidez del texto meta
- Justificación de decisiones traductoras

Este enfoque permite integrar la traducción como actividad evaluativa en tareas más amplias, como proyectos colaborativos, exposiciones o análisis contrastivos. Además, promueve el desarrollo del pensamiento metalingüístico y fortalece el puente entre lectura y escritura.

Diseño de sistemas de seguimiento en el aula

Evaluar implica también hacer seguimiento. El seguimiento del desarrollo de habilidades es clave para detectar avances, identificar dificultades persistentes y ajustar la enseñanza. El estudio de Alaa et al. (2019) propone un marco de evaluación y jerarquización de habilidades del inglés mediante un enfoque multicriterio. A través del método Delphi difuso y técnicas de toma de decisiones, los autores establecen 14 criterios clave para valorar el nivel de competencia lingüística de los futuros docentes.

Este tipo de modelos aporta una mirada integral y sistémica al proceso evaluativo. En lugar de centrar la atención únicamente en resultados finales, se plantea observar dimensiones como:

- Progreso individual respecto al punto de partida
- Consistencia entre tareas orales y escritas
- Participación activa en actividades de aula
- Aplicación del conocimiento en contextos reales o simulados

Estas dimensiones pueden ser monitorizadas mediante instrumentos como portafolios digitales, rúbricas autoevaluativas, diarios reflexivos, presentaciones orales grabadas y retroalimentación entre pares. Como propone Wang (2021), la evaluación puede integrarse de manera natural al proceso didáctico si se organiza como “evaluación para el aprendizaje” y no únicamente como “evaluación del aprendizaje”.

Tabla 3: Instrumentos de evaluación y seguimiento integrados

Habilidad evaluada	Instrumento sugerido	Propósito pedagógico
Traducción	Rúbrica de equivalencia y naturalidad	Valorar comprensión profunda, reformulación y adaptación
Escritura	Portafolio digital con versiones revisadas	Observar evolución, fomentar la autorregulación
Lectura	Diarios de lectura con preguntas críticas	Estimular reflexión metacognitiva y pensamiento crítico
Oralidad	Grabaciones periódicas con rúbrica analítica	Identificar mejoras en fluidez, precisión y prosodia

Fuente: Elaboración propia a partir de Alaa et al. (2019), Brookhart (2018), Ahmadi Shirazi (2019), Wang (2021)

Retroalimentación formativa: clave para el desarrollo de habilidades

Uno de los aspectos más relevantes en la evaluación del inglés como lengua extranjera es la forma en que se entrega retroalimentación. La retroalimentación debe ser oportuna, específica y orientada a la mejora. Como sugieren Latifa et al. (2015), cuando se utilizan rúbricas claras y se ofrecen comentarios personalizados, los estudiantes comprenden mejor sus fortalezas y debilidades, y se sienten más motivados a superarse.

Este tipo de retroalimentación puede organizarse de forma oral (comentarios durante la clase), escrita (notas al margen o mensajes en plataformas), o visual (videos de corrección comentada). Lo importante es que se enfoque en aspectos concretos del desempeño y proponga rutas de mejora. Una buena práctica es permitir la reentrega de tareas tras la retroalimentación, lo cual transforma el error en oportunidad de aprendizaje.

Conclusiones

Habilidades del idioma y su enseñanza

La enseñanza del inglés como lengua extranjera demanda una comprensión integral de las habilidades lingüísticas, no solo como competencias aisladas, sino como capacidades interdependientes que se desarrollan en interacción dinámica. A lo largo de este capítulo se ha evidenciado que cada habilidad – comprensión auditiva, expresión oral, lectura, escritura y traducción– requiere enfoques pedagógicos específicos, estrategias de evaluación diferenciadas y un sistema coherente de seguimiento.

En primer lugar, se ha reafirmado la importancia de la oralidad como núcleo de la competencia comunicativa. La comprensión auditiva y la producción oral no pueden enseñarse mediante ejercicios mecánicos, sino a través de prácticas situadas, interactivas y emocionalmente significativas. La tecnología, al facilitar la grabación, la reproducción segmentada y la interacción asincrónica, se convierte en una aliada indispensable para el desarrollo de estas habilidades, especialmente en contextos donde el input natural es limitado.

Asimismo, la lectura y la escritura se consolidan como habilidades académicas fundamentales. El trabajo con textos auténticos, las tareas de escritura con sentido y las estrategias de retroalimentación orientadas al proceso permiten desarrollar lectores críticos y escritores competentes. Estas habilidades no deben evaluarse con instrumentos rígidos o uniformes, sino con rúbricas adaptativas, tareas auténticas y criterios que valoren tanto el contenido como la forma.

En cuanto a la traducción, su inclusión como habilidad integrada y no como simple recurso de equivalencia es un avance significativo. La traducción no solo permite evidenciar comprensión, sino también ejercitar la reescritura, la conciencia intercultural y la capacidad argumentativa. Evaluarla de forma formativa y reflexiva, como se ha propuesto, contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas superiores y a la construcción de puentes entre las lenguas.

La evaluación y el seguimiento de habilidades lingüísticas, por su parte, no pueden entenderse como etapas finales, sino como procesos continuos que deben alimentar la práctica docente. La evidencia empírica analizada en este capítulo demuestra que las rúbricas claras, los instrumentos diversificados y la retroalimentación significativa favorecen una enseñanza más justa, inclusiva y eficaz.

En definitiva, enseñar habilidades del idioma exige un compromiso pedagógico con la diversidad de estudiantes, una mirada integral del aprendizaje, y una disposición constante al ajuste y la mejora. La planificación de experiencias auténticas, el uso estratégico de la tecnología, y una evaluación centrada en el desarrollo –no en la penalización– son claves para formar usuarios del idioma capaces de comprender, expresarse, leer, escribir y traducir de manera competente, crítica y contextualizada.

Prácticas recomendadas para docentes

Enseñanza y evaluación de habilidades del idioma

Con base en la evidencia analizada en este capítulo, se proponen las siguientes prácticas docentes orientadas al fortalecimiento de la enseñanza y evaluación de habilidades lingüísticas. Estas recomendaciones buscan integrar estrategias activas, enfoques inclusivos y recursos tecnológicos, promoviendo así un aprendizaje significativo y progresivo del inglés como lengua extranjera.

Comprensión auditiva y expresión oral

1. **Utilizar audio auténtico segmentado:** Incorporar grabaciones reales de entrevistas, podcasts, noticias o conversaciones informales, acompañadas de tareas de predicción, escucha detallada y reconstrucción narrativa.
2. **Implementar diarios hablados:** Pedir a los estudiantes que graben reflexiones breves (1-2 minutos) varias veces por semana. Analizar la evolución de fluidez, precisión y entonación.
3. **Diseñar roleplays situacionales:** Crear contextos funcionales (restaurante, llamada telefónica, entrevista de trabajo) donde los estudiantes practiquen estructuras comunicativas específicas.
4. **Usar rúbricas orales específicas:** Evaluar dimensiones como fluidez, coherencia, interacción, pronunciación y adecuación al contexto, brindando retroalimentación inmediata y concreta.
5. **Aplicar retroalimentación grabada:** En lugar de solo comentarios escritos, proporcionar feedback oral grabado por el docente para reforzar la habilidad auditiva y la comprensión de correcciones.

Lectura, escritura y traducción

6. **Fomentar la lectura crítica colaborativa:** Organizar sesiones de lectura en grupos, seguidas de debates, mapas conceptuales o resúmenes colectivos para reforzar la comprensión profunda.

7. **Proponer proyectos de escritura en proceso:** Dividir las tareas de escritura en etapas (borrador, revisión, versión final), y evaluar el proceso, no solo el producto final.
8. **Integrar comparaciones de traducciones:** Utilizar fragmentos traducidos por los estudiantes y por herramientas como DeepL para discutir diferencias de estilo, equivalencia y adecuación cultural.
9. **Desarrollar rúbricas analíticas con participación estudiantil:** Involucrar a los estudiantes en la construcción o revisión de criterios de evaluación para promover la autorregulación.
10. **Trabajar la interlengua:** Identificar y sistematizar errores comunes en las producciones escritas, usando estas observaciones para diseñar mini lecciones enfocadas.

Evaluación y seguimiento

11. **Establecer un portfolio lingüístico digital:** Donde el estudiante suba grabaciones, textos escritos, traducciones y reflexiones, evidenciando su progreso en las distintas habilidades.
12. **Utilizar escalas visuales de autoevaluación:** Adaptar rúbricas o semáforos lingüísticos para que el estudiante identifique su nivel y establezca metas de mejora.
13. **Organizar sesiones de feedback entre pares:** Enseñar a los estudiantes a dar retroalimentación respetuosa y fundamentada, fortaleciendo el aprendizaje colaborativo.
14. **Implementar registros observacionales del docente:** Llevar bitácoras de observación de desempeño oral, participación y comprensión para ajustar la enseñanza en tiempo real.
15. **Diseñar ciclos de evaluación formativa:** Alternar entre pruebas diagnósticas, tareas prácticas y momentos de reflexión, con foco en el desarrollo continuo, más que en la calificación puntual.

Resumen de cierre

Al revisar cada una de las habilidades –comprensión, expresión, lectura y escritura– hemos comprendido que ninguna puede desarrollarse de manera aislada. Todas se entrelazan y potencian en un proceso que debe ser intencional y planificado.

Este análisis abre la puerta a mirar el aprendizaje del inglés desde una perspectiva más amplia, donde no solo cuentan las destrezas lingüísticas, sino también los factores emocionales, sociales y culturales. En el próximo capítulo profundizaremos en esas **dimensiones del aprendizaje del inglés** que complementan la enseñanza formal.

CAPÍTULO 5. DIMENSIONES DEL APRENDIZAJE DEL INGLÉS

5.1 Producción oral y comprensión auditiva

El fundamento teórico de una integración necesaria

El desarrollo de la competencia comunicativa implica el dominio de habilidades lingüísticas que operan de manera conjunta. Si bien los enfoques tradicionales tienden a disociar la comprensión auditiva (listening) de la producción oral (speaking), la evidencia empírica y neurocognitiva demuestra que ambas competencias están profundamente entrelazadas. Escuchar activa redes semánticas, gramaticales y fonológicas que sirven de base para producir respuestas orales contextualizadas. Por ello, métodos que promueven una enseñanza fragmentada no sólo retrasan el progreso, sino que dificultan la transferencia del aprendizaje a contextos reales de comunicación.

La teoría del *input comprehensible* de Krashen, aún vigente en contextos de enseñanza EFL, plantea que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante recibe un lenguaje ligeramente más complejo que su nivel actual, siempre que esté cargado de sentido y relevancia. Esta exposición comprensible al lenguaje debe estar acompañada de oportunidades genuinas para utilizarlo, lo que implica necesariamente articular escucha y habla en tareas significativas.

Un ejemplo de integración eficaz se encuentra en el estudio de Movva et al. (2022), que utilizó un diseño de curso basado en fases de escucha ("pre-, while-, post-listening") complementadas con producción oral posterior. Esta estructura promueve no solo la activación de conocimientos previos, sino la reformulación de lo comprendido en mensajes orales propios, alineándose con el principio del *output for restructuring* de Swain: la producción no es solo un resultado, sino un mecanismo para refinar la interlengua.

Evaluación de modelos integrados: más allá del aula tradicional

El potencial de integrar escucha y habla ha sido evaluado también en contextos universitarios con estudiantes no filólogos. Waluyo (2020) implementó un diseño curricular donde la interacción oral partía de contenidos escuchados en clase, y encontró una mejora significativa en todas las habilidades lingüísticas medidas, gracias al uso sistemático de herramientas como Socrative, que permitió retroalimentación inmediata y diversificada. Este tipo de prácticas, además de fomentar la fluidez oral, estimulan la autorregulación, ya que los estudiantes reciben información instantánea sobre sus errores y aciertos.

El estudio también destaca la importancia de los entornos digitales como mediadores del aprendizaje lingüístico. La incorporación de tecnología no solo responde a necesidades logísticas, sino que potencia la exposición al input auditivo de calidad y promueve espacios de práctica oral asincrónica o sincrónica, rompiendo con la rigidez de los modelos presenciales centrados en el docente.

A su vez, Peungcharoenkun y Waluyo (2023), aunque centrados en producción escrita, demuestran cómo la retroalimentación estructurada y por fases puede aplicarse también a la producción oral si se combina con observación de modelos discursivos y práctica guiada. Los resultados de sus investigaciones indican que cuando los estudiantes analizan ejemplos reales, reciben rúbricas claras y participan en correcciones colaborativas, sus producciones son más coherentes, complejas y precisas.

Actividades y estrategias combinadas para el aula

Ampliando la tabla anterior, se proponen más actividades que articulan comprensión auditiva y producción oral, destacando para cada una el propósito didáctico y los beneficios esperados:

Tabla 2. Actividades integradas de comprensión auditiva y producción oral (ampliación)

Actividad

Reconstrucción de historias
Diálogos colaborativos
"Dictogloss" oral
Escenarios simulados (ej. emergencias)
Diario de escucha y conversación

Fuente: elaboración propia a partir de Waluyo (2020), Movva et al. (2022), y Peungcharoenkun & Waluyo (2023).

Estas actividades pueden combinarse en secuencias didácticas que comiencen con un input auditivo, seguido de momentos de análisis guiado y culminen con una tarea comunicativa final. Un ejemplo sería:

- Día 1: Escucha de un podcast temático + identificación de ideas clave
- Día 2: Práctica de pronunciación + repetición dirigida de frases clave
- Día 3: Simulación oral en grupo + feedback docente + autoevaluación

Consideraciones metodológicas y perfiles de estudiantes

En el diseño de estas secuencias, es fundamental considerar el nivel de competencia de los estudiantes, su familiaridad con el contenido temático y su disposición a participar. Por ejemplo, Nguyen y Habók (2021) identificaron que en estudiantes vietnamitas no filólogos, la motivación para hablar inglés

aumentaba significativamente cuando las tareas partían de temas cercanos a sus intereses personales o académicos. Además, los autores recomiendan que las actividades orales estén precedidas por modelos claros y oportunidades de planificación, reduciendo así la ansiedad y mejorando la calidad de la producción.

La implicación práctica de estos hallazgos es que el docente debe diseñar actividades que integren múltiples dimensiones del aprendizaje: lingüística, afectiva y estratégica. El aula no debe ser un espacio para reproducir estructuras aisladas, sino un entorno donde el estudiante comprenda, internalice y use el lenguaje como herramienta para pensar, conectar y actuar.

Cierre conceptual

La integración entre comprensión auditiva y producción oral no es una técnica más dentro del repertorio docente, sino un enfoque pedagógico que responde a la manera en que el lenguaje se adquiere, se procesa y se usa socialmente. Promover esta articulación desde las primeras etapas del aprendizaje permite que el estudiante de inglés no solo escuche con atención, sino que hable con intención, generando significado, estableciendo relaciones y participando activamente en comunidades discursivas.

5.2 Comprensión y producción de textos

Intención: Explorar la relación entre producción oral y comprensión textual.

La relación dinámica entre leer, escribir y hablar

La enseñanza del inglés en contextos de EFL no puede tratar la comprensión lectora y la producción escrita como habilidades independientes. Ambas comparten procesos cognitivos clave –como la decodificación semántica, la organización lógica de ideas y la activación del conocimiento previo– que se potencian cuando se enseñan de forma coordinada. Pero, además, la relación entre leer y escribir se amplifica cuando se incorporan elementos de producción oral como debates, exposiciones o lecturas en voz alta que

promueven la transferencia de estructuras y vocabulario entre modalidades lingüísticas.

Desde una perspectiva sociocognitiva, la lectura no es solo un acto de decodificación, sino un proceso de construcción de significado influido por la experiencia y el contexto del lector. Del mismo modo, la escritura no es solo una actividad de reproducción de reglas gramaticales, sino un proceso creativo que responde a propósitos comunicativos concretos. Integrar ambas dimensiones en una misma unidad didáctica permite que el estudiante comprenda mejor los géneros discursivos, reconozca la estructura retórica de los textos y desarrolle una conciencia metalingüística más profunda.

En este marco, la investigación de Peungcharoenkun y Waluyo (2023) proporciona un modelo eficaz: el *process-genre approach*, que combina el enfoque basado en géneros textuales con un proceso gradual de escritura, análisis, planificación y retroalimentación. Aunque su aplicación inicial fue en expresión escrita, este modelo se puede extender a tareas donde se integra comprensión textual (como el análisis de artículos o textos de opinión) con producción oral (debates, foros) o escrita (resúmenes, réplicas, textos argumentativos).

Lectura como insumo, escritura como reestructuración

Los textos que los estudiantes leen son, muchas veces, los modelos de lenguaje más ricos a los que pueden acceder. En este sentido, la lectura debe entenderse como un input que activa estructuras sintácticas, léxicas y discursivas que luego pueden ser transferidas a la producción. Este principio se confirma en el estudio de Sánchez-Auñón et al. (2023), quienes analizaron el uso de películas y guiones como herramientas para desarrollar simultáneamente comprensión textual y habilidades expresivas. El 59% de los estudios revisados por estos autores demostraron mejoras en la producción oral o escrita cuando se partía de materiales audiovisuales subtitrulados o con guión accesible.

La clave está en que la lectura –ya sea de guiones, artículos, cuentos o ensayos– no debe ser una tarea aislada de análisis estructural o gramática, sino una oportunidad para extraer patrones discursivos, construir esquemas de contenido y generar conocimiento. A partir de esa comprensión activa, el estudiante puede reestructurar el input en un nuevo texto: una síntesis, una reseña crítica, una carta de respuesta, un artículo de opinión.

Este enfoque, que pone la escritura como reestructuración activa de lo leído, coincide con lo planteado por Waluyo (2020), quien insiste en el rol del estudiante como constructor de significado y no como receptor pasivo. Su estudio demostró que, al diseñar tareas en las que los estudiantes debían leer instrucciones, procesar información y luego producir textos orales y escritos que respondieran a esas consignas, se lograba una mejora global de las habilidades.

Aplicaciones didácticas: tareas integradas

Un enfoque integrador de lectura y escritura –potenciado por componentes orales como la discusión, la reflexión o la presentación– permite el diseño de secuencias donde el texto deja de ser objeto de estudio para convertirse en herramienta de pensamiento. A continuación, se presenta una tabla con actividades ejemplares para combinar comprensión textual y producción, tanto oral como escrita:

Tabla 3. Actividades integradas de comprensión y producción textual

Actividad

Reseña crítica de un artículo
Debate basado en lectura
Escritura de finales alternativos
Cartas al autor
Mapa mental + presentación

Fuente: elaboración propia a partir de Waluyo (2020), Peungcharoenkun y Waluyo (2023), Sánchez-Auñón et al. (2023).

Estas actividades pueden diseñarse en función del nivel de competencia de los estudiantes y del tipo de texto (narrativo, argumentativo, descriptivo, expositivo). En contextos universitarios, es especialmente útil trabajar con textos auténticos de sus disciplinas, permitiendo que el inglés se convierta en herramienta de aprendizaje de contenidos y no solo de la lengua misma.

Consideraciones *sobre* evaluación y retroalimentación

Evaluar tareas integradas de lectura y escritura requiere instrumentos que consideren no solo la precisión lingüística, sino también la capacidad del estudiante para procesar, organizar y expresar ideas con coherencia. En este sentido, las rúbricas analíticas propuestas por Peungcharoenkun y Waluyo (2023) son un recurso válido, ya que permiten valorar aspectos como la estructura argumentativa, la adecuación al género, el uso de fuentes y la cohesión textual.

La retroalimentación, en este contexto, debe ser formativa y orientada a la mejora. Es recomendable aplicar estrategias como:

- **Modelado:** mostrar textos bien contruidos con comentarios explicativos.
- **Escritura guiada:** brindar andamios lingüísticos o estructuras iniciales.
- **Revisión entre pares:** permitir que los estudiantes evalúen y sugieran mejoras.
- **Reescritura por etapas:** diseñar versiones progresivas del mismo texto.

Nguyen y Habók (2021) destacan que estas estrategias aumentan la motivación intrínseca de los estudiantes al demostrar que pueden mejorar y que sus ideas son valoradas. La motivación, en efecto, es un factor clave en el

aprendizaje de idiomas, especialmente cuando las tareas son cognitivamente exigentes, como leer un artículo complejo o redactar un texto argumentativo.

Aprendizaje activo y participación crítica

La lectura y la escritura deben vincularse también con la oralidad académica: foros, presentaciones, exposiciones y argumentaciones en voz alta refuerzan el contenido de los textos y permiten que el estudiante transfiera estructuras y vocabulario. Por ello, se recomienda trabajar en proyectos que integren las tres modalidades: por ejemplo, una lectura crítica de un texto, seguida de una exposición oral y culminada con la entrega de un ensayo.

Además, el uso de herramientas digitales (blogs, portafolios electrónicos, wikis) permite que los estudiantes desarrollen producción escrita con propósito real, al tener lectores auténticos y espacios de publicación. Esto genera un entorno de aprendizaje activo, donde la escritura deja de ser una obligación académica para convertirse en una forma de participación crítica y autoría.

Conclusión de la sección

Integrar comprensión y producción textual en el aula de inglés no es solo una estrategia didáctica eficaz, sino una respuesta coherente a cómo las personas aprenden, procesan y usan el lenguaje. La lectura debe servir de base para pensar y escribir; la escritura, de medio para organizar y expresar; y la oralidad, de puente para socializar ese conocimiento. Enseñar estas habilidades de manera aislada limita la formación integral del estudiante. Enseñarlas de manera integrada forma usuarios competentes del idioma, capaces de leer críticamente, escribir con intención y hablar con sentido.

5.3 Integración de competencias lingüísticas.

Recomendaciones prácticas y consideraciones adicionales

Intención: Estudiar el desarrollo de la competencia comunicativa como objetivo integral.

De las habilidades aisladas a la competencia comunicativa integrada

Uno de los desafíos más persistentes en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) es pasar de un enfoque centrado en habilidades discretas (leer, escribir, escuchar, hablar) a un modelo de competencia integrada. En este modelo, el estudiante no solo adquiere reglas gramaticales o vocabulario, sino que desarrolla la capacidad de interactuar de forma efectiva, significativa y contextualizada en distintos ámbitos comunicativos.

La competencia comunicativa, según los modelos de Canale y Swain (1980) y sus adaptaciones contemporáneas, implica dimensiones lingüísticas (uso correcto del idioma), sociolingüísticas (adecuación al contexto), discursivas (coherencia y cohesión) y estratégicas (manejo de la interacción). Enseñar para esta competencia significa diseñar actividades que exijan al estudiante activar de forma simultánea y funcional múltiples habilidades, más allá de los ejercicios tipo *fill in the blanks* o traducciones literales.

En esta línea, el estudio de Waluyo (2020) muestra cómo un diseño curricular basado en tareas comunicativas auténticas, el uso de retroalimentación inmediata y herramientas tecnológicas puede generar mejoras significativas en todas las dimensiones de la competencia. Los estudiantes no solo respondían a preguntas, sino que interpretaban instrucciones, argumentaban, resolvían problemas y evaluaban ideas: todas acciones que requieren competencias lingüísticas integradas.

Secuencias didácticas para la integración

Para avanzar hacia un modelo de enseñanza integral, se recomienda estructurar las clases en forma de secuencias didácticas interconectadas. Estas

secuencias deben comenzar con un input significativo (un texto, audio, imagen, video o situación comunicativa), seguido de actividades de procesamiento y producción oral o escrita, y culminar con una tarea auténtica que combine habilidades.

A continuación, se ejemplifica una secuencia didáctica diseñada a partir de los hallazgos de Movva et al. (2022) y Sánchez-Auñón et al. (2023), donde se parte de un video subtítuloado, se analiza su contenido en grupo, y se termina con una producción escrita y oral:

Tabla 4. Ejemplo de secuencia didáctica integrada

Fase

1. Input
2. Análisis
3. Profundización
4. Producción
5. Socialización

Fuente: elaboración propia a partir de Waluyo (2020), Movva et al. (2022), Sánchez-Auñón et al. (2023).

Esta forma de enseñar no solo potencia el desarrollo de habilidades individuales, sino que les da sentido al interconectarlas en situaciones reales. Además, permite a los estudiantes transferir lo aprendido a nuevos contextos y disciplinas, incrementando su autonomía y motivación.

Consideraciones metodológicas y diferenciación

Aunque el enfoque integrado es recomendable en la mayoría de contextos, es fundamental adaptarlo a las características del grupo: nivel de competencia, intereses, estilos de aprendizaje y objetivos específicos. En el estudio de Nguyen y Habók (2021), se identificó que estudiantes con motivación alta respondían mejor a tareas integradas y desafiantes, mientras que aquellos con

menor autoconfianza preferían actividades más estructuradas y con ejemplos explícitos.

Por ello, el docente debe planificar distintas rutas de aprendizaje dentro de la misma unidad. Algunas recomendaciones prácticas incluyen:

- **Iniciar con insumos multimodales** (video, infografía, audio, texto breve) para activar diversos canales cognitivos.
- **Ofrecer opciones de producción** (escribir una carta, grabar un audio, hacer una presentación) que respondan a fortalezas individuales.
- **Usar rúbricas flexibles** que valoren el proceso más que el producto final.
- **Diseñar proyectos por etapas**, permitiendo avances paulatinos con apoyo docente y entre pares.

Estas prácticas favorecen una enseñanza más inclusiva, centrada en el estudiante y orientada al desarrollo progresivo de la competencia comunicativa.

Competencia comunicativa en contextos académicos

En el ámbito universitario, el dominio del inglés no solo se valora por razones laborales o culturales, sino como herramienta para acceder a literatura académica, participar en congresos, escribir artículos y colaborar en redes internacionales. En este sentido, la competencia comunicativa debe alinearse con géneros académicos como ensayos, resúmenes, presentaciones orales, posters científicos, correos formales, etc.

Peungcharoenkun y Waluyo (2023) insisten en la utilidad del enfoque *process-genre* para enseñar estos géneros. Al descomponerlos en partes, analizar sus estructuras, escribir borradores, revisarlos y presentarlos, los estudiantes no solo aprenden a usar el inglés, sino a usarlo con propósito, en contextos específicos y exigentes.

Además, como muestra el estudio de Sánchez-Auñón et al. (2023), el uso de películas y materiales culturales también puede aportar a este objetivo, siempre que se acompañe de actividades que estimulen la reflexión, el debate y la reescritura. La clave está en no separar la lengua del contenido, ni la forma del propósito.

Sugerencias para planificación docente

Con base en los estudios analizados, se presentan a continuación recomendaciones prácticas para planificar clases centradas en la integración de competencias lingüísticas:

Tabla 5. Sugerencias para integrar habilidades en clase de inglés

Área

Planificación
Producción
Evaluación
Tecnología
Inclusión

Estas sugerencias pueden adaptarse a cursos básicos, intermedios o avanzados, siempre con el principio de que el uso del idioma debe ser significativo, contextualizado y multidimensional.

Consideraciones finales

Desarrollar la competencia comunicativa como objetivo integral implica un cambio de paradigma en la enseñanza del inglés. Requiere ir más allá de listas de vocabulario, pruebas de opción múltiple o ejercicios de repetición. Implica crear entornos de aprendizaje donde el estudiante lea para hablar, escuche para escribir, hable para reflexionar y escriba para interactuar.

Este enfoque, sustentado en la evidencia, no solo mejora el desempeño lingüístico, sino que forma usuarios reales del idioma: estudiantes capaces de interpretar, producir, colaborar y resolver problemas en inglés, dentro y fuera del aula.

Conclusiones

El análisis de las dimensiones del aprendizaje del inglés desde un enfoque de integración ha permitido establecer que la división tradicional entre habilidades lingüísticas –escuchar, hablar, leer y escribir– resulta insuficiente para lograr una competencia comunicativa real y funcional. En lugar de abordar estas habilidades de forma aislada, las evidencias recogidas en este capítulo respaldan una enseñanza articulada, en la que las habilidades se desarrollan de manera interdependiente, contextualizada y significativa.

En primer lugar, la articulación entre **producción oral y comprensión auditiva** debe entenderse como una relación bidireccional que se retroalimenta de forma constante. Estudios como el de Waluyo (2020) y el de Movva et al. (2022) demostraron que cuando la producción oral se sustenta en experiencias auditivas relevantes, se incrementa la fluidez, la retención de vocabulario y la apropiación de estructuras discursivas. El diseño de secuencias pedagógicas tipo *pre, while, post-listening* resulta especialmente eficaz para fomentar circuitos comunicativos naturales en el aula, donde el estudiante escucha para hablar y habla para comprender.

En segundo lugar, la **comprensión y producción de textos** no deben concebirse como procesos secuenciales separados, sino como una dinámica de doble vía donde la lectura alimenta la escritura y viceversa. El enfoque *process-genre*, abordado por Peungcharoenkun y Waluyo (2023), plantea que la producción textual solo es significativa cuando el estudiante ha comprendido profundamente los géneros discursivos, sus estructuras, propósitos y contextos de uso. Además, los hallazgos de Sánchez-Auñón et al. (2023) subrayan el poder didáctico de materiales multimodales (películas,

guiones, subtítulos) como base para desarrollar simultáneamente la comprensión lectora, la producción escrita y la expresión oral en entornos educativos.

Finalmente, la sección dedicada a la **integración de competencias lingüísticas** permitió evidenciar que enseñar inglés con el objetivo de desarrollar una competencia comunicativa integral implica repensar la estructura de las clases, las estrategias de evaluación, los materiales utilizados y el rol activo del estudiante. Los aportes de Nguyen y Habók (2021) mostraron que la motivación y la autonomía de los estudiantes se incrementan cuando las tareas integran múltiples habilidades en contextos funcionales, y cuando los productos del aprendizaje se conectan con propósitos reales: debatir, presentar, escribir con intención, interpretar con sentido.

En conjunto, los estudios revisados confirman que los modelos de enseñanza que priorizan la integración de habilidades lingüísticas no solo generan mejores resultados en términos de aprendizaje, sino que preparan a los estudiantes para usar el inglés en contextos académicos, profesionales y sociales. El diseño de secuencias didácticas que integren comprensión auditiva, expresión oral, lectura comprensiva y escritura reflexiva no debe considerarse una innovación opcional, sino una necesidad metodológica alineada con los fines comunicativos del idioma.

Por ello, este capítulo concluye que el docente debe asumir el desafío de planificar experiencias de aprendizaje donde las distintas dimensiones del inglés se vivan como un todo coherente, y no como compartimentos estancos. Solo así se podrá formar al estudiante no como aprendiz pasivo del idioma, sino como usuario activo, crítico y creativo del lenguaje.

Prácticas recomendadas para docentes

1. Diseñar secuencias didácticas integradas

Planifique actividades que conecten distintas habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir) de forma coherente. Una clase no debería limitarse a una habilidad, sino ofrecer múltiples oportunidades de interacción entre comprensión y producción.

Ejemplo: iniciar una clase con la escucha de un podcast, seguir con un debate grupal, leer un texto relacionado y finalizar con la escritura de una reflexión crítica.

2. Utilizar insumos significativos y auténticos

Parta de materiales reales y culturalmente relevantes (videos, artículos, infografías, películas subtituladas) como base para las actividades. Esto estimula el interés, la comprensión global y la transferencia del lenguaje a contextos reales.

Fundamento: Sánchez-Auñón et al. (2023) encontraron mejoras sustanciales en la producción oral y escrita al usar películas como eje temático.

3. Fomentar la producción desde la recepción

Use lo que los estudiantes escuchan o leen como punto de partida para que produzcan algo nuevo. No basta con responder preguntas de comprensión; deben construir discursos a partir del material recibido.

Fundamento: Movva et al. (2022) mostraron que actividades *post-listening* mejoran significativamente la fluidez oral.

4. Incorporar modelos discursivos y andamiajes

Antes de que los estudiantes produzcan textos orales o escritos, muéstreles ejemplos del género que van a trabajar. Descomponga esos modelos en partes funcionales y brinde estructuras útiles.

Más allá del aula: estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Fundamento: Peungcharoenkun y Waluyo (2023) validaron la eficacia del enfoque *process-genre* para mejorar la escritura académica.

5. Promover la retroalimentación colaborativa y reflexiva

Integre momentos de revisión entre pares, autoevaluación con rúbricas claras y retroalimentación docente centrada en el proceso, no solo en el resultado.

Ejemplo: permitir que los estudiantes reescriban sus textos o repitan presentaciones después de recibir comentarios orientadores.

6. Incorporar tecnología educativa con sentido pedagógico

Use plataformas como Socrative, Padlet, Flipgrid o Moodle para combinar lectura, producción escrita y participación oral. La tecnología debe ser una herramienta para integrar y no fragmentar.

Fundamento: Waluyo (2020) reportó mejoras en todas las competencias al usar herramientas interactivas con tareas contextualizadas.

7. Adaptar las tareas al perfil del estudiante

Reconozca que no todos los estudiantes aprenden igual ni con los mismos estímulos. Diseñe tareas diferenciadas por nivel de complejidad o forma de producción (oral, escrita, gráfica).

Fundamento: Nguyen y Habók (2021) enfatizan que la motivación aumenta cuando el estudiante puede elegir tareas acordes a sus intereses.

8. Evaluar con instrumentos integradores y progresivos

Diseñe rúbricas que valoren la coherencia del mensaje, la adecuación al género discursivo, la riqueza léxica, la fluidez y el uso de estrategias, más allá de la corrección gramatical.

Más allá del aula: estrategias didácticas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera

Sugerencia: usar una rúbrica común para tareas que integren lectura, análisis crítico, exposición oral y escritura.

9. Estimular la interacción y el pensamiento crítico

Organice actividades donde los estudiantes tengan que interpretar información, opinar, justificar, contrastar y negociar significados, en lugar de simplemente responder o repetir.

Ejemplo: foros académicos simulados, debates informados, exposiciones temáticas.

10. Promover la autonomía del estudiante como usuario del idioma

Más allá de aprobar una asignatura, el objetivo es que el estudiante aprenda a usar el inglés como herramienta de acceso al conocimiento, comunicación profesional y autoexpresión.

Estrategia: fomentar la creación de portafolios personales, diarios de aprendizaje, o producción de contenido digital como podcasts o blogs.

Resumen de cierre

Las dimensiones cognitiva, afectiva, social y cultural nos recuerdan que aprender inglés es un proceso integral. No basta con dominar estructuras y vocabulario; el aprendizaje también implica actitudes, motivaciones y contextos que influyen directamente en los resultados.

Con estas bases, estamos listos para dar el siguiente paso: reflexionar sobre cómo toda esta complejidad se traduce en el aula. El capítulo final nos conducirá a la **didáctica aplicada al aula de inglés**, donde veremos cómo se materializan las estrategias de enseñanza en la práctica cotidiana.

CAPÍTULO 6. DIDÁCTICA APLICADA AL AULA DE INGLÉS

6.1 El proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de inglés universitario demanda una comprensión profunda de los principios didácticos que sustentan las decisiones pedagógicas cotidianas. En el contexto de la educación superior, donde convergen estudiantes con trayectorias, motivaciones y niveles de dominio lingüístico diversos, la didáctica aplicada no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos gramaticales o léxicos. Por el contrario, exige una integración de enfoques activos, tecnologías pertinentes y estrategias comunicativas que favorezcan el desarrollo de competencias complejas, como la producción oral, la comprensión auditiva y la interacción crítica en lengua extranjera.

Uno de los pilares fundamentales en este proceso es la noción de aprendizaje significativo, que parte de reconocer al estudiante como sujeto activo que construye su conocimiento a partir de sus experiencias previas y de los estímulos ofrecidos en el aula. Estudios recientes destacan que la incorporación de entornos de aprendizaje híbrido –blended learning– potencia esta participación activa, al permitir que el alumno transite entre actividades presenciales y virtuales con sentido didáctico. Kumar et al. (2021) sostienen que el aprendizaje combinado, cuando está bien estructurado, resulta altamente efectivo en la educación superior, particularmente en contextos de educación a distancia y formación docente. A través de una revisión sistemática, los autores identifican prácticas emergentes que promueven la autonomía, el trabajo colaborativo y el uso intencionado de tecnologías para desarrollar competencias lingüísticas.

Este hallazgo se refuerza con la investigación de Chang et al. (2023), quienes analizan el uso de chatbots de inteligencia artificial como herramientas didácticas en el aula de inglés. A partir de un enfoque teórico basado en el modelo de autorregulación del aprendizaje (SRL) de Zimmerman, los autores

proponen que los entornos conversacionales mediados por IA pueden facilitar el desarrollo de competencias metacognitivas, como la planificación, la monitorización y la autorreflexión en el proceso de aprender una lengua extranjera. En este sentido, se plantea una evolución del papel docente, que pasa de ser emisor de contenidos a diseñador de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías adaptativas.

La comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje también implica reconocer las tensiones entre la teoría y la práctica pedagógica. En muchos casos, los docentes de inglés enfrentan el reto de traducir principios didácticos generales en acciones concretas que respondan a las características de su grupo. La investigación de Su y Yang (2020) sobre el cambio de creencias docentes en profesores de inglés como lengua extranjera (EFL) en China, evidencia cómo la formación continua centrada en enfoques comunicativos transforma las prácticas de enseñanza tradicionales. Tras participar en un taller intensivo, los docentes participantes modificaron sus concepciones hacia modelos más centrados en el estudiante y en el uso auténtico de la lengua en el aula. Este tipo de formación demuestra que el proceso didáctico es también un proceso de desarrollo profesional, donde la reflexión crítica sobre la propia práctica juega un rol clave.

En este contexto, resulta pertinente recuperar el modelo SAMR (Sustitución, Aumento, Modificación, Redefinición), propuesto como marco para evaluar el uso de tecnologías en la enseñanza (Romrell et al., 2014). Según este enfoque, la inclusión de herramientas digitales no debe limitarse a replicar prácticas tradicionales, como el uso de libros de texto digitalizados o actividades de rellenar espacios en línea, sino que debe apuntar a rediseñar experiencias de aprendizaje que integren producción oral, trabajo colaborativo, creación de contenidos multimedia y evaluación formativa. Cuando los docentes logran alcanzar los niveles más altos del modelo SAMR, el aula de inglés se convierte en un espacio de experimentación y creatividad lingüística.

Para comprender de forma estructurada los aportes más relevantes en esta área, se presenta la siguiente tabla con estudios seleccionados de la literatura actual que exploran principios didácticos en la enseñanza del inglés:

Tabla 1. Estudios sobre principios didácticos en la enseñanza del inglés

Autores	Título del artículo	Año	Revista	DOI	Metodología	Principales hallazgos
Kumar et al.	Blended Learning Tools and Practices: A Comprehensive Review of Literature	2021	IEEE Access	https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844	Revisión sistemática en bases de datos académicas	El aprendizaje combinado mejora la eficacia en contextos de formación docente.
Chang et al.	Educational Design Principles of Using AI	2023	Sustainability (Switzerland)	https://doi.org/10.3390/su151712921	Modelo teórico basado en SRL de	Los chatbots promueven autorregulación si se integran

	Chatbots...				Zimmerman	con diseño pedagógico claro.
Concannon et al.	Head-Mounted Display Virtual Reality ...	2019	Frontiers in Education	https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00080	Revisión sistemática de literatura	35 de 38 estudios reportaron beneficios de la VR para el aprendizaje de idiomas.
Romrell et al.	The SAMR model as a framework for evaluating mobile learning	2014	Journal of Asynchronous Learning Networks	https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435	Revisión de literatura sobre mLearning y modelo SAMR	Las actividades de tipo "redefinición" son las más efectivas pedagógicamente.
Su y Yang	Exploring the change of Chinese EFL	2020	Journal of Asia TEFL	https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.3.7.858	Taller docente con ejercicios reflexivos	Cambios significativos hacia modelos centrados

	teacher beliefs ...					vos y entrev istas	s en el estudiant e.
--	---------------------------	--	--	--	--	--------------------------	----------------------------

(Fuente: elaboración propia a partir de Kumar et al., 2021; Chang et al., 2023; Concannon et al., 2019; Romrell et al., 2014; Su y Yang, 2020)

La tabla permite observar que, a pesar de la diversidad metodológica de los estudios, existe una convergencia en torno a ciertos elementos clave del proceso didáctico: la integración coherente de tecnologías, el rediseño de prácticas tradicionales, el foco en la autonomía del estudiante y el desarrollo profesional docente. Asimismo, los resultados reflejan una preocupación por alinear los modelos pedagógicos con los desafíos reales del aula, como la motivación, la diversidad de estilos de aprendizaje y la evaluación auténtica.

En este marco, la planificación didáctica emerge como un momento clave para articular los principios pedagógicos con las realidades del aula. La estructuración de objetivos de aprendizaje claros, actividades significativas, materiales auténticos y mecanismos de retroalimentación continua, permite que la enseñanza del inglés se ancle en un enfoque por competencias, orientado al desempeño y a la transferencia de conocimientos a situaciones comunicativas reales. La investigación de Concannon et al. (2019), centrada en el uso de realidad virtual inmersiva para la enseñanza del inglés en contextos universitarios, señala que las experiencias diseñadas con una lógica de inmersión situacional favorecen el aprendizaje activo, el involucramiento emocional y la retención de vocabulario.

En resumen, el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés en contextos universitarios debe concebirse como un entramado complejo donde convergen principios didácticos, decisiones metodológicas y condiciones contextuales. No se trata de aplicar recetas universales, sino de construir respuestas pedagógicas que tomen en cuenta el perfil de los estudiantes, los recursos disponibles y los fines comunicativos de la formación. Los estudios

revisados en esta sección ofrecen evidencias y modelos que inspiran a los docentes a transitar desde una enseñanza transmisiva hacia una didáctica situada, reflexiva y transformadora.

6.2 Componentes, cualidades y leyes didácticas

Entender los componentes y las leyes didácticas que rigen la enseñanza del inglés como lengua extranjera es fundamental para diseñar una planificación curricular coherente, inclusiva y eficaz. En el ámbito universitario, donde el aula representa una intersección de saberes disciplinares, trayectorias individuales y metas profesionales, la enseñanza del idioma debe trascender la gramática instrumental o los métodos tradicionales, para posicionarse como una práctica intencional, crítica y situada. Esto implica que el docente no solo debe dominar el contenido lingüístico, sino también los principios que guían las decisiones pedagógicas y curriculares.

Uno de los componentes clave de todo diseño didáctico eficaz es la alineación entre los objetivos de aprendizaje, las actividades desarrolladas en clase y los instrumentos de evaluación. Esta tríada –conocida como alineación constructiva– permite garantizar que las experiencias educativas estén orientadas al desarrollo real de competencias. El estudio de Kumar et al. (2021) muestra cómo los entornos blended bien estructurados favorecen esta alineación, al permitir integrar actividades presenciales y virtuales con un hilo conductor claro. Los autores identifican que, en contextos universitarios, los diseños curriculares exitosos son aquellos que distribuyen contenidos de forma gradual, adaptan recursos tecnológicos al perfil del estudiante y evalúan con base en criterios comunicativos auténticos.

Además de la alineación constructiva, la didáctica aplicada al aula de inglés se sustenta en un conjunto de leyes y cualidades generales que han sido debatidas ampliamente en la teoría pedagógica. Estas leyes no deben entenderse como normativas rígidas, sino como principios orientadores que favorecen la acción docente crítica. Entre ellas se encuentran:

- **Ley de la participación activa:** el aprendizaje es más efectivo cuando el estudiante se involucra de manera directa en la construcción del conocimiento. En este sentido, Chang et al. (2023) resaltan el potencial de los chatbots de IA para promover la autorregulación, ya que permiten a los estudiantes practicar conversaciones, recibir retroalimentación inmediata y tomar decisiones sobre su propio proceso de aprendizaje.
- **Ley de la secuenciación progresiva:** el contenido debe organizarse de modo que cada nuevo conocimiento se base en aprendizajes previos. En entornos EFL (English as a Foreign Language), esta progresión debe considerar no solo la complejidad lingüística, sino también la relevancia cultural y profesional del vocabulario y las estructuras abordadas.
- **Ley de la significatividad:** el aprendizaje resulta más duradero cuando se vincula con la experiencia y los intereses del estudiante. En el contexto universitario, esto implica adaptar los materiales y situaciones comunicativas al campo de estudio o a los intereses profesionales del alumnado.

Estas leyes didácticas se articulan con ciertas cualidades del diseño curricular que son especialmente relevantes para la enseñanza del inglés: flexibilidad, contextualización, diversidad de estrategias y coherencia metodológica. Así lo evidencian estudios como el de Romrell et al. (2014), quienes plantean que el modelo SAMR, utilizado para evaluar el uso de tecnología educativa, no es solo una taxonomía de herramientas, sino un marco de diseño que impulsa a los docentes a repensar sus estrategias. Según los autores, las experiencias más transformadoras son aquellas que no solo sustituyen recursos analógicos, sino que redefinen la naturaleza misma de las actividades de clase.

En este sentido, la **Tabla 2** recopila aportes recientes sobre modelos curriculares que integran estos principios y cualidades, proporcionando marcos referenciales para el rediseño de programas de inglés en el ámbito universitario.

Tabla 2. Modelos de diseño curricular en la enseñanza del inglés

Autor es	Título del artículo	A ño	Revista	DOI	Metodología	Hallazgos principales
Kumar et al.	Blended Learning Tools and Practices...	2021	IEEE Access	https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844	Revisión sistemática	Énfasis en alineación constructiva y diseño flexible basado en competencias.
Chang et al.	Educational Design Principles of Using AI Chatbots...	2023	Sustainability (Switzerland)	https://doi.org/10.3390/su151712921	Principios SRL + tecnologías emergentes	Promueve aprendizaje autorregulado con planificación personalizada.
Concannon	Head-Mounted Displays in VR	2019	Frontiers in Education	https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00080	Análisis de 38	La VR mejora

n et al.	ted Displ ay Virtua l Realit y...		Educat ion		estudi os sobre realida d virtual	habilita des comuni cativas y retenció n de informa ción.
Romrell et al.	The SAMR mode l...	20 14	Journa l of Asynch ronous Learnin g Networ k	https://doi.org/10.24059/ olj.v18i2.435	Revisió n de model o SAMR aplica do al diseño curricu lar	Tecnolo gías que transfor man práctica s genera n mayor impacto educati vo.
Su y Yang	Explo ring the chan ge...	20 20	Journa l of Asia TEFL	https://doi.org/10.18823/ asiatefl.2020.17.3.7.858	Evalua ción del impact o de reform as curricu lares en creenc	El rediseñ o curricul ar exige cambio s actitudi nales además de

					ias docent es	metodo lógicos.
--	--	--	--	--	---------------------	--------------------

(Fuente: elaboración propia a partir de Kumar et al., 2021; Chang et al., 2023; Concannon et al., 2019; Romrell et al., 2014; Su y Yang, 2020)

Al analizar los estudios de la tabla, se pueden identificar elementos comunes en los diseños curriculares exitosos: incorporación de tecnologías emergentes con propósito pedagógico, definición clara de resultados de aprendizaje, diversificación de metodologías (por ejemplo, flipped classroom, aprendizaje basado en problemas, simulación) y un enfoque evaluativo basado en el desempeño.

El trabajo de Concannon et al. (2019), por ejemplo, explora el uso de realidad virtual inmersiva como estrategia didáctica en entornos de EFL, destacando cómo estas tecnologías permiten contextualizar el aprendizaje y generar escenarios comunicativos ricos. Desde una lógica curricular, esto implica que el docente debe anticipar no solo el contenido que enseñará, sino también el tipo de experiencia que desea provocar en el estudiante, configurando el aula como un espacio de interacción realista y emocional.

Un aporte destacado desde Asia es el de Su y Yang (2020), quienes documentan el cambio en las creencias pedagógicas de profesores de inglés tras una formación centrada en enfoques comunicativos. Los autores argumentan que el rediseño curricular no es solo técnico, sino también ideológico, en tanto implica una revisión profunda del rol docente, del estudiante y del significado del acto de enseñar. En esta lógica, las cualidades del diseño se manifiestan también en el nivel actitudinal: apertura al cambio, disposición al trabajo colaborativo y búsqueda de innovación contextualizada.

En suma, los componentes del diseño didáctico y sus leyes asociadas son el andamiaje sobre el cual se construye una enseñanza del inglés pertinente, desafiante y transformadora. Los modelos revisados muestran que no existe un único camino, pero sí ciertos principios comunes que orientan las decisiones: claridad de propósito, adaptabilidad, interacción auténtica y uso pedagógico de la tecnología. Aplicar estas cualidades al diseño curricular permite responder a las necesidades de un estudiantado diverso, a la vez que fortalece el rol docente como diseñador de experiencias significativas de aprendizaje.

6.3 Diseño curricular y planificación efectiva

La planificación efectiva en la enseñanza del inglés constituye una práctica profesional que va más allá de la programación de contenidos o la distribución horaria. En el ámbito universitario, planificar implica articular intencionalmente los objetivos formativos con los recursos pedagógicos, las metodologías activas y las formas de evaluación auténtica. El diseño curricular, en este marco, deja de ser un instrumento técnico para convertirse en una herramienta estratégica que define el tipo de experiencia educativa que vivirán los estudiantes.

Uno de los principios más relevantes en el diseño de secuencias didácticas efectivas es la anticipación pedagógica. Esta anticipación no se refiere únicamente a prever contenidos, sino también a considerar las necesidades de los estudiantes, los recursos disponibles, las dificultades esperables y los momentos clave para retroalimentar y reforzar los aprendizajes. Como muestran Teng (2017) y Ekmekci (2017), el enfoque de aula invertida (flipped classroom) ha ganado terreno como estrategia de planificación que permite distribuir el tiempo en clase hacia actividades de producción y aplicación práctica, mientras que el contenido teórico se aborda en casa mediante recursos digitales. En sus estudios, ambos investigadores reportan mejoras significativas en el rendimiento lingüístico de estudiantes universitarios de inglés, en particular en habilidades como la escritura y la comprensión lectora.

Este modelo de planificación exige un cambio profundo en la lógica curricular: de la exposición a la exploración, de la transmisión a la co-construcción del conocimiento. Para ello, los docentes deben contar con guías de planificación que no solo establezcan objetivos, sino que especifiquen claramente los indicadores de logro, las estrategias metodológicas diferenciadas y los instrumentos de evaluación adecuados para cada competencia. El trabajo de Chang et al. (2023) propone precisamente un conjunto de principios de diseño educativo basados en la autorregulación del aprendizaje, que incluyen elementos como la autonomía, el aprendizaje personalizado y la integración de retroalimentación continua mediante herramientas digitales. Esta visión permite comprender la planificación no como un producto acabado, sino como un proceso dinámico, adaptable y centrado en el estudiante.

En la **Tabla 3** se sintetizan estrategias y hallazgos clave de investigaciones recientes sobre planificación y enfoques pedagógicos eficaces en la enseñanza del inglés en educación superior.

Tabla 3. Estrategias pedagógicas eficaces en el aula de inglés

Autores	Título del artículo	Año	Revista	DOI	Metodología	Hallazgos relevantes
Chang et al.	Educational Design Principles of Using AI Chatbots...	2023	Sustainability (Switzerland)	https://doi.org/10.3390/su151712921	Teoría SRL, principios de diseño educativo	Los chatbots pueden promover autonomía si se

						integra n con clarida d metod ológica .
Kari mni a y Kay	An evaluati on of the underg raduate TEFL progra m...	20 15	Intern ational Journ al of Instruc tion	https://doi.org/10.12973/iji.2015.827a	Estudi o de caso con encues tas y entrevi stas	Percep ción positiv a de estudia ntes sobre cursos bien planific ados y recurso s pertine ntes.
Ten g	Flippin g the classro om...	20 17	Journ al of Asia TEFL	https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.4.2.605	Diseño cuasi- experi mental con WebQ uests	Mejora s acadé micas signific ativas con aula invertid

						a estructurada.
Ekmekci	The flipped writing classroom...	2017	Turkish Online Journal of Distance Education	https://doi.org/10.17718/tojde.306566	Diseño experimental con grupo control	Incremento en la calidad escrita del grupo experimental.
Wang et al.	The effectiveness of educational robots ...	2023	Sustainability (Switzerland)	https://doi.org/10.3390/su15054637	Revisión sistemática con meta-análisis	Robots educativos mejoran la motivación y aprendizaje en inglés.

(Fuente: elaboración propia a partir de Chang et al., 2023; Karimnia y Kay, 2015; Teng, 2017; Ekmekci, 2017; Wang et al., 2023)

Uno de los elementos más destacados en estos estudios es el papel de la tecnología como mediador del aprendizaje. No se trata simplemente de incorporar dispositivos o plataformas, sino de utilizar recursos como robots educativos (Wang et al., 2023), WebQuests, entornos de aprendizaje gamificado o sistemas adaptativos con una lógica pedagógica clara. Cuando estos recursos se integran desde el diseño curricular, permiten atender a

diferentes estilos de aprendizaje, incrementar la motivación y ofrecer oportunidades de práctica más variadas.

Karimnia y Kay (2015) refuerzan esta idea al evaluar un programa de TEFL (Teaching English as a Foreign Language) desde la perspectiva de los estudiantes. Según los resultados, una planificación coherente y bien comunicada incrementa la percepción de utilidad del curso y mejora la relación docente-estudiante. Esto sugiere que la planificación no debe ser vista como un instrumento interno del docente, sino como un contrato pedagógico visible que otorga estructura, seguridad y sentido a la experiencia de aprendizaje.

A partir de los aportes de estos estudios, es posible delinear algunas características clave de una planificación curricular efectiva en contextos de enseñanza del inglés:

- **Contextualización:** cada unidad debe partir del diagnóstico del grupo, incorporando ejemplos, temáticas y problemas cercanos a su realidad sociocultural y profesional.
- **Diversificación metodológica:** combinar estrategias como aprendizaje basado en proyectos, juegos de roles, flipped classroom y trabajo por estaciones, de acuerdo con los objetivos de cada clase.
- **Evaluación continua y formativa:** incluir instrumentos variados (rúbricas, portafolios, coevaluación, diarios reflexivos) que permitan monitorear el progreso en habilidades específicas.
- **Temporalización flexible:** distribuir el tiempo considerando el ritmo del grupo, los momentos de refuerzo y los espacios para retroalimentación personalizada.
- **Coherencia interna:** garantizar que los contenidos, las actividades y las evaluaciones estén alineados con los objetivos de aprendizaje planteados al inicio del curso.

Estas características no deben aplicarse de forma uniforme o estandarizada, sino como orientaciones que permiten al docente construir una práctica reflexiva, creativa y centrada en el estudiante. En este sentido, el rediseño curricular implica también una transformación del rol docente: de ejecutor de programas preestablecidos a diseñador de experiencias educativas contextualizadas.

Por otra parte, la efectividad de la planificación no se mide exclusivamente en resultados académicos, sino también en la capacidad del curso para generar un entorno de aprendizaje significativo, inclusivo y motivador. Los hallazgos de Wang et al. (2023) sobre el uso de robots educativos en entornos universitarios reflejan un incremento en la implicación del alumnado, especialmente en contextos donde el inglés se percibe como difícil o poco relevante. Este tipo de innovación demuestra que una planificación estratégica puede generar transformaciones en la actitud, la autoeficacia y la disposición al aprendizaje, elementos muchas veces invisibilizados en los modelos de evaluación tradicionales.

En conclusión, el diseño curricular y la planificación efectiva no son simples instrumentos técnicos, sino prácticas complejas que exigen una comprensión profunda del contexto, del estudiante y de los objetivos de formación. La evidencia empírica muestra que, cuando se planifica desde una lógica didáctica situada, se potencia no solo el aprendizaje de la lengua inglesa, sino también el desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y sociales clave para la formación integral en el nivel universitario.

Conclusiones

La didáctica aplicada al aula de inglés en el contexto universitario representa mucho más que la implementación de métodos o la selección de contenidos. A lo largo de este capítulo, se ha evidenciado que enseñar inglés de forma efectiva exige una comprensión profunda de los principios que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje, una apropiación crítica de los componentes y leyes didácticas, y una capacidad de diseñar experiencias curriculares que respondan a realidades complejas y cambiantes.

En primer lugar, se ha observado que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe sustentarse en enfoques que reconozcan la centralidad del estudiante como constructor activo de sentido. Modelos como el aprendizaje combinado (Kumar et al., 2021) y la autorregulación mediante tecnologías interactivas (Chang et al., 2023) permiten reconceptualizar el rol docente y fomentar aprendizajes más autónomos, significativos y duraderos. Además, se refuerza la idea de que las creencias docentes y sus prácticas están en constante transformación, y que la formación continua juega un papel esencial en este proceso (Su & Yang, 2020).

En segundo lugar, la comprensión de las cualidades y leyes didácticas ha permitido recuperar principios universales de la pedagogía –como la participación activa, la secuenciación progresiva y la significatividad del aprendizaje– y aplicarlos a contextos reales de enseñanza del inglés. La evidencia recopilada muestra que la efectividad del acto pedagógico depende, en gran medida, de la coherencia interna del diseño curricular, del uso ético y creativo de la tecnología, y de la disposición del docente a revisar y adaptar sus métodos (Romrell et al., 2014; Concannon et al., 2019).

Finalmente, la planificación efectiva aparece como un eje transversal que permite materializar los principios didácticos en propuestas concretas de aula. Estudios como los de Teng (2017), Ekmekci (2017) y Wang et al. (2023) demuestran que enfoques como el flipped classroom, las WebQuests o incluso

los robots educativos pueden tener impactos significativos si son integrados con lógica didáctica y acompañamiento reflexivo. Más que herramientas, lo que distingue a una planificación efectiva es su intencionalidad: la voluntad de provocar aprendizajes relevantes, accesibles y sostenibles.

Este recorrido ha dejado en claro que la didáctica aplicada al aula de inglés no puede formularse en términos de prescripciones universales, sino como una práctica situada, dialógica y contextualizada. Los docentes universitarios que enseñan inglés deben asumir el reto de ser investigadores de su propia práctica, diseñadores de experiencias y mediadores entre el conocimiento lingüístico y la realidad de sus estudiantes. Solo así es posible construir una enseñanza del inglés que no solo prepare para exámenes o certificados, sino que forme sujetos capaces de comunicarse, pensar críticamente y actuar en un mundo global e interconectado.

Prácticas recomendadas para docentes

Aplicables al diseño y ejecución de clases de inglés en el nivel universitario, basadas en los hallazgos del capítulo.

1. Diseñar la planificación desde una lógica de coherencia didáctica

- Alinea los objetivos de aprendizaje, las actividades de aula y los instrumentos de evaluación.
- Recurre a la “planificación inversa” (backward design) para partir de las metas de aprendizaje y construir hacia atrás los contenidos y recursos.

2. Aplicar principios de aprendizaje significativo y autorregulado

- Integra estrategias que fomenten la reflexión metacognitiva (diarios de aprendizaje, rúbricas autoexplicativas, ciclos de retroalimentación).
- Proporciona oportunidades para que el estudiante personalice su proceso: selección de textos, temas de proyectos o modalidades de entrega.

3. Incorporar el enfoque de aula invertida (flipped classroom)

- Graba o selecciona cápsulas de contenido (videos, lecturas) para el estudio previo.
- Dedicar las sesiones sincrónicas a tareas de producción oral, resolución de problemas, debates o creación colaborativa de textos.

4. Utilizar tecnologías con sentido pedagógico claro

- Aplica el modelo SAMR para evaluar si el uso tecnológico sustituye, mejora o transforma el aprendizaje.
- Integra herramientas como WebQuests, chatbots, plataformas de aprendizaje adaptativo o robots educativos solo si responden a un propósito didáctico explícito.

5. Promover la producción auténtica y situada del lenguaje

- Diseña tareas que simulen situaciones reales del campo profesional del estudiante (e-mails académicos, presentaciones, informes, entrevistas, etc.).
- Evita ejercicios mecánicos o descontextualizados; prioriza tareas que impliquen toma de decisiones, argumentación y creatividad.

6. Implementar estrategias de evaluación formativa continua

- Incorpora la coevaluación y la autoevaluación como prácticas habituales.
- Usa portafolios digitales, rúbricas descriptivas y herramientas de retroalimentación asincrónica como complemento a los exámenes escritos.

7. Revisar periódicamente el currículo con base en evidencia

- Recoge retroalimentación estudiantil sobre la efectividad del curso (encuestas breves, foros abiertos, reuniones de retroalimentación).

- Integra resultados de investigación educativa en el rediseño de tus unidades didácticas.

8. Fomentar la colaboración docente y la construcción de comunidades de práctica

- Comparte planificaciones, materiales y experiencias exitosas con colegas.
- Participa en redes académicas o grupos de innovación pedagógica para actualizar estrategias.

Resumen de cierre

Este último capítulo nos ha permitido aterrizar las ideas en la práctica diaria, mostrando cómo la didáctica ofrece caminos concretos para guiar y motivar a los estudiantes en el aprendizaje del inglés.

Con ello, se cierra un recorrido que empezó con la justificación del idioma como necesidad global, atravesó su evolución histórica, sus usos específicos, el desarrollo de habilidades y las dimensiones del aprendizaje, hasta llegar a la acción pedagógica en el aula. El libro, más que un final, propone un punto de partida: seguir repensando y enriqueciendo la enseñanza del inglés desde una visión crítica, creativa y comprometida con la realidad de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- Ahmadi Shirazi, M. (2019). For a greater good: Bias analysis in writing assessment using many-facet Rasch measurement. *SAGE Open*, 9(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/2158244018822377>
- Alaa, M., Albakri, I. S. M. A., Singh, C. K. S., Hameed, I. A., & Noor, N. F. M. (2019). Assessment and ranking framework for the English language proficiency of pre-service teachers using fuzzy Delphi method and multi-criteria decision-making approach. *IEEE Access*, 7, 122160-122174. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2936898>
- Alfian, A., & Daflizar, D. (2025). Exploring EFL learners' online learning experiences: A Community of Inquiry perspective. *Journal of Educators Online*, 22(2), 1-17. <https://doi.org/10.9743/JEO.2025.22.2.1>
- Alm, A., & Watanabe, Y. (2022). Online machine translation for L2 writing across proficiency levels: Usage patterns and learner attitudes. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 5(3), Special Issue. <https://doi.org/10.29140/ajal.v5n3.53si3>
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics. *Frontiers in Education*, 3, Article 22. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00022>
- Chang, D. H., Lin, M. P.-C., Hajian, S., & Wang, Q. Q. (2023). Educational design principles of using AI chatbots to facilitate self-regulated learning in English language classrooms. *Sustainability (Switzerland)*, 15(17). <https://doi.org/10.3390/su151712921>
- Concannon, B. J., Esmail, S., & Roduta Roberts, M. (2019). Head-mounted display virtual reality in post-secondary education and skill training: A systematic review. *Frontiers in Education*, 4, 80. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00080>

- Crossley, S. (2020). Linguistic features in writing quality and development: An overview. *Journal of Writing Research*, 11(3), 415-444. <https://doi.org/10.17239/JOWR-2020.11.03.01>
- Ekmekci, E. (2017). The flipped writing classroom in Turkish EFL context: A comparative study on a tertiary level context. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18(2). <https://doi.org/10.17718/tojde.306566>
- Fanelli, D., & Glänzel, W. (2013). Bibliometric evidence for a hierarchy of the sciences. *PLOS ONE*, 8(6), e66938. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0066938>
- Forså, M. I., Bjerring, A. W., Haugaa, K. H., & Smedsrud, M. K. (2023). Young athlete's growing heart: Sex differences in cardiac adaptation to exercise training in adolescence. *Open Heart*, 10(1), e002155. <https://doi.org/10.1136/openhrt-2022-002155>
- Jumpakate T., Wilang J. D., Kong C. (2021). Exploring the reflective typology of novice EFL teachers in a Thai university. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10(2). <https://doi.org/10.11591/ijere.v10i2.21122>
- Karimnia, A., & Kay, E. (2015). An evaluation of the undergraduate TEFL program in Iran: A multi-case study. *International Journal of Instruction*, 8(2). <https://doi.org/10.12973/iji.2015.827a>
- Kumar, A., Krishnamurthi, R., Bhatia, S., Kaushik, A., & Sood, M. (2021). Blended learning tools and practices: A comprehensive review of literature. *IEEE Access*, 9. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2021.3085844>
- Latifa, A., Rahman, A., Hamra, A., Jabu, B., & Nur, R. (2015). Developing a practical rating rubric of speaking test for EFL learners. *English Language Teaching*, 8(6), 166-175. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n6p166>

- Li-Wen, H., & Hou, H. Y. (2025). Bridging the gap: A technology-assisted communicative English teaching program to enhance students' professional skills. *Educational Process: International Journal*, 16. <https://doi.org/10.22521/edupij.2025.16.190>
- Movva, S., Alapati, P. R., Veliventi, P., Maithreyi, S., & Gandla, A. (2022). The effect of pre, while, and post listening activities integrated with e-learning technologies on L2 learners' listening and speaking skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(8), 1653-1662. <https://doi.org/10.17507/tpls.1208.05>
- Nguyen, S. V., & Habók, A. (2021). Vietnamese non-English-major students' motivation in learning English: A study using the L2 motivation self system. *Heliyon*, 7(4), e06819. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06819>
- Peungcharoenkun, T., & Waluyo, B. (2023). Implementing process-genre approach, feedback, and assessment criteria to improve writing performance: An exploratory study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00211-7>
- Polakova, P., & Klimova, B. (2023). Using DeepL translator in learning English as a foreign language: Students' perceptions. *Heliyon*, 9(8), e18595. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18595>
- Romrell, D., Kidder, L. C., & Wood, E. (2014). The SAMR model as a framework for evaluating mobile learning. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 18(2). <https://doi.org/10.24059/olj.v18i2.435>
- Roumeliotis, K. I., & Tselikas, N. D. (2023). ChatGPT and Open-AI Models: A preliminary review. *Future Internet*, 15(6), 192. <https://doi.org/10.3390/fi15060192>

Salah R., Parapatics A. (2025). Motivation and attitudes towards English language learning in post-revolution Tunisia: A study across educational levels. *Studies in English Language and Education*, 12(1). <https://doi.org/10.24815/siele.v12i1.40429>

Salimi E. A., Abedi H. (2022). Dual identity or identity duel: EFL context duality force on identity aspects formation through learners' self-reflection. *Journal of Language and Education*, 8(1). <https://doi.org/10.17323/jle.2022.11303>

Sánchez-Auñón, E., Férez-Mora, P. A., & Monroy-Hernández, E. A. (2023). The use of films in the teaching of English as a foreign language: A systematic literature review. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s40862-022-00183-0>

Shadiev, R., & Yang, M. (2020). Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching. *Sustainability*, 12(2), 524. <https://doi.org/10.3390/su12020524>

Shih, R.-C. (2010). Blended learning using video-based blogs: Public speaking for English as a second language students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(6), 883-897. <https://doi.org/10.14742/ajet.1048>

Su, F., & Yang, L. (2020). Exploring the change of Chinese EFL teacher beliefs and practices in the context of communicative language teaching reform. *Journal of Asia TEFL*, 17(3), 858-875. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.3.7.858>

Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). The PhD experience: A review of the factors influencing doctoral students' completion, achievement, and well-being. *International Journal of Doctoral Studies*, 13, 361-388. <https://doi.org/10.28945/4113>

- Teng, M. F. (2017). Flipping the classroom and tertiary level EFL students' academic performance and perceptions. *Journal of Asia TEFL*, 14(4), 605-620. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.4.2.605>
- Thanakong, K., & Kaowiwattanakul, S. (2025). Modified literature circles: Improving ESP students' speaking skills. *World Journal of English Language*, 15(2), 1-12. <https://doi.org/10.5430/wjel.v15n2p1>
- Waluyo, B. (2020). Learning outcomes of a general English course implemented through project-based learning with the support of CALL. *Journal of Asia TEFL*, 17(1), 160-174. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.1.10.160>
- Wang, C. (2021). The relationship between teachers' classroom English proficiency and learners' performance in EMI courses. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 611743. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.611743>
- Wang, K., Sang, G.-Y., Huang, L.-Z., Li, S.-H., & Gu, X. (2023). The effectiveness of educational robots in improving English learning outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Sustainability (Switzerland)*, 15(5). <https://doi.org/10.3390/su15054637>
- Wu, F., Dang, Y., & Li, M. (2025). A systematic review of responses, attitudes, and behaviors toward generative AI in higher education. *Behavioral Sciences*, 15(4), 467. <https://doi.org/10.3390/bs15040467>
- Yang, Z., & Wang, P. (2025). Current status and research trend of English language teaching: A bibliometric analysis. *Language Testing in Asia*, 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40468-024-00317-w>
- Yang L., Chen S., Li J. (2025). Enhancing sustainable AI-driven language learning: Location-based vocabulary training for learners of Japanese. *Sustainability (Switzerland)*, 17(6). <https://doi.org/10.3390/su17062592>

Zhou X., Sulaiman N. A., Ismail H. H. (2025). A study on EFL vocabulary teaching for non-English major college students in China based on multimodal theory. *World Journal of English Language*, 15(3).
<https://doi.org/10.5430/wjel.v15n3p265>

Tania del Rocío Jiménez Barreto, Ph.D.

Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Idioma Inglés por la Universidad Nacional de Loja. Su sólida formación académica se complementa con una Maestría en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (Universidad de Málaga, España), una Maestría en Educación Universitaria (Universidad Europea de Madrid), un Diplomado en Docencia Universitaria (Universidad Técnica de Machala) y un Doctorado en Educación (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú). Con más de tres décadas de trayectoria en el sistema educativo ecuatoriano, ha ejercido como docente en los niveles de educación básica y secundaria, y ha ocupado cargos directivos como rectora, vicerrectora y coordinadora de área, dentro de la especialidad de Inglés. Su labor ha estado vinculada al Ministerio de Educación del Ecuador, desempeñándose en instituciones de reconocida trayectoria como el Colegio "Seis de Agosto" en Barbones (El Guabo), el Colegio "Kléber Franco Cruz" en Machala, y de manera destacada en el Colegio "Marcel Laniado de Wind", donde prestó sus servicios durante más de 18 años. Mujer profundamente comprometida con la educación, está convencida de que enseñar es una poderosa herramienta para transformar realidades. Desde el aula ha entregado lo mejor de sí misma a niños, jóvenes y adolescentes, con la firme convicción de que contribuir al bienestar del otro es el primer paso hacia un verdadero cambio social.

Su vocación por el arte de educar nació inspirada por su hija, María Paulette, quien se ha convertido en el motor de su vida y en símbolo de lucha, resiliencia y transformación. A ella dedica cada logro y esfuerzo, como forma de honrar su camino y devolverle en vida todo aquello que representa su constante motivación. Su mayor anhelo es que su hija supere sus propias huellas en todos los aspectos y que mantenga siempre intacta su esencia como gran ser humano.

En la actualidad, ejerce la docencia en la Universidad Técnica de Machala, donde acompaña la formación de nuevas generaciones de educadores bajo una visión ecológica, tecnológica y humanista del aprendizaje. Su vida, guiada por el amor a la enseñanza, refleja una existencia dedicada a la formación integral del ser humano, entendiendo que educar no es solo una profesión, sino una misión trascendente de vida

tjimenez@utmachala.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-2238-4618>

ISBN: 978-9942-53-049-3

