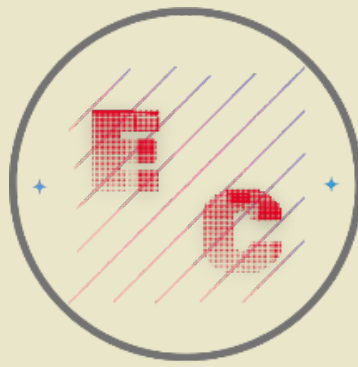




REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



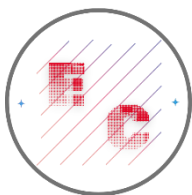
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/txh0bq31>

**EL ENFOQUE COMUNICATIVO EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO
LENGUA EXTRANJERA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: UNA REVISIÓN
SISTEMÁTICA INTERNACIONAL (2020-2025)**

**THE COMMUNICATIVE APPROACH TO LEARNING ENGLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE AMONG COLLEGE STUDENTS: AN INTERNATIONAL SYSTEMATIC
REVIEW (2020–2025)**

Wilson Marcos Ticona Mamani

Perú

El enfoque comunicativo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios: una revisión sistemática internacional (2020-2025)

The communicative approach to learning english as a foreign language among college students: an international systematic review (2020–2025)

Wilson Marcos Ticona Mamani^{a,*}

wilsonmtm88@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0004-4553-9103>

*Autor de correspondencia: wilsonmtm88@gmail.com, ^aUniversidad Nacional del Altiplano, Perú

RESUMEN

La enseñanza del inglés en educación superior sigue siendo un desafío por las limitaciones en competencias comunicativas, pese al Enfoque Comunicativo (CLT). Este estudio analizó evidencias científicas 2020–2025 sobre la eficacia del CLT en estudiantes universitarios. Con enfoque cualitativo y revisión sistemática PRISMA 2020, se identificaron 435 registros, quedando 25 artículos. Los resultados muestran mejoras en expresión oral, fluidez, pronunciación y participación mediante tareas auténticas, interacción colaborativa y actividades contextualizadas. Persisten barreras como ansiedad lingüística, dependencia de traductores, limitaciones institucionales y metodologías tradicionales centradas en gramática. Se concluye que el CLT es efectivo, aunque su impacto depende de formación docente, condiciones institucionales y entornos comunicativos auténticos y seguros.

Palabras clave: aprendizaje del inglés; educación superior; Enfoque Comunicativo; estudiantes universitarios; revisión sistemática.

ABSTRACT

Teaching English in higher education remains a challenge due to limitations in communicative skills, despite the Communicative Language Teaching (CLT) approach. This study analyzed scientific evidence from 2020–2025 on the effectiveness of CLT among college students. Using a qualitative approach and a PRISMA 2020-compliant systematic review, 435 records were identified, of which 25 articles were retained. The results show improvements in oral expression, fluency, pronunciation, and participation through authentic tasks, collaborative interaction, and contextualized activities. Barriers such as language anxiety, reliance on translators, institutional limitations, and traditional grammar-centered methodologies persist. It is concluded that CLT is effective, although its impact depends on teacher training, institutional conditions, and authentic and safe communicative environments.

Keywords: Communicative Language Teaching; higher education; systematic review; university students; English language learning.

Recibido: 25 julio 2026 | Aceptado: 12 agosto 2026 | Publicado: 13 agosto 2026

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la enseñanza del inglés en la universidad ha representado un desafío persistente para la práctica docente y la formación profesional, pues aunque la mayoría de las instituciones iberoamericanas han adoptado el inglés como requisito de graduación y han alineado formalmente sus currículos con metodologías comunicativas, los niveles de competencia oral al egreso siguen siendo notablemente inferiores a los estándares establecidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2020). Esta paradoja en la que los cambios de políticas no se reflejan en los cambios esperados en la

enseñanza demanda un análisis exhaustivo de la evidencia existente sobre qué es lo que realmente funciona en las aulas de inglés en la universidad.

El enfoque comunicativo, o CLT (Communicative Language Teaching), se originó en la década de 1970 como respuesta a los métodos estructurales y de “escuchar y repetir” para el aprendizaje de idiomas. Su base teórica más influyente fue la idea de competencia comunicativa planteada por Hymes (1972), quien afirmaba que el conocimiento de una lengua no se reduce al uso de reglas gramaticales sino que también abarca la capacidad de utilizar la lengua en una forma socialmente apropiada y efectiva, como en situaciones en la vida real. Esta reorientación se articuló en la obra de Canale y Swain (1980) y constaba de cuatro dimensiones: pragmática, sociolingüística, discursiva y estratégica, que han configurado la identidad pedagógica general de la CLT.

Desde su vertiente psicológica, el CLT se basa en dos teorías que le dan solidez epistemológica. El primero es el derivado del socioconstructivismo de Vygotsky (1980) para quien el aprendizaje es social desde su naturaleza: Se efectúa con la participación de otros con mayores competencias dentro de lo que denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), instrucción comunicativa que nace de los negociados de los estudiantes mientras lo hacen para correr láminas de producción y de entrada a la producción ingresan en niveles lingüísticos que están un poco más allá de lo que ya tienen. La segunda es el aprendizaje significativo de Ausubel (1968), que plantea que la nueva información se aprende en la medida que se vincula con las cogniciones y vivencias anteriores del alumno, una máxima que en CLT se transforma en tareas auténticas y tópicos culturalmente significativos para los aprendices.

El período 2020-2025 supuso una prueba de fuego para el CLT, al verse abruptamente desplazada la enseñanza presencial a plataformas digitales, lo que obligó a los docentes a adaptar metodologías diseñadas para la interacción cara a cara, viéndose limitada la espontaneidad comunicativa por la latencia de la conexión, la timidez ante la cámara y la

ausencia de señales paralingüísticas, situación que llevó a muchos profesores a recurrir a la exposición y la traducción como estrategias de supervivencia pedagógica, retrocediendo hacia prácticas que el CLT había superado, aunque la literatura científica aún aborda de manera fragmentada qué intervenciones comunicativas resultan eficaces en entornos virtuales.

La investigación sobre la CLT y la EFL en la educación superior se ha incrementado en la última década, pero continúa fragmentada en diferentes bases de datos, regiones geográficas y lenguajes de publicación, dificultando así una visión holística. Se puede observar que la mayoría de los metaanálisis disponibles se centran en los contextos asiático y anglosajón (Dao & Newton, 2021; Radosavlevikj, 2021); con escasa representación iberoamericana, lo que limita su generalización a universidades donde la tradición conductista persiste y la formación docente en metodologías comunicativas es incipiente; esta revisión aborda dicho vacío al compilar, con criterios de elegibilidad explícitos, investigaciones de diversas regiones del mundo susceptibles de comparación.

La relevancia de esta investigación trasciende el ámbito académico, pues en un escenario donde el inglés opera como mecanismo de estratificación educativa y laboral, identificar desde la evidencia qué estrategias comunicativas resultan efectivas en universidades con recursos limitados adquiere una ineludible dimensión política al democratizar el acceso a la lengua hegemónica de la ciencia global, y el rigor metodológico del protocolo PRISMA 2020, si bien permite eventuales objeciones o ampliaciones futuras, contribuye a la transparencia del saber acumulado sobre didáctica de lenguas en educación superior.

Metodológicamente, esta revisión adopta un diseño cualitativo observacional cuya unidad de análisis son los artículos arbitrados, no los sujetos de estudio, y su carácter sistemático, respaldado por un protocolo predefinido que abarca desde la ecuación de búsqueda hasta la síntesis temática, garantiza que los hallazgos no reflejen la opinión del

revisor sino el estado actual del conocimiento empírico, a diferencia de las revisiones narrativas, cuya selección de fuentes suele responder a los intereses particulares del autor.

Con base en todo lo anterior, esta revisión sistemática se propone analizar las evidencias de la literatura científica publicada entre 2020 y 2025 sobre la eficacia del CLT en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios de pregrado. Derivado de este objetivo general, se definen cinco objetivos específicos que orientan el análisis de los 25 artículos aquí seleccionados: (1) identificar las estrategias del Enfoque Comunicación (CLT) más frecuentes en estudiantes universitarios; (2) investigar los impactos del CLT en las principales destrezas lingüísticas como la producción oral, fluidez, comprensión auditiva, comprensión lectora y escritura, (3) identificar los factores que contribuyen o que dificultan la aplicación del CLT en el nivel de educación superior; (4) evaluar si existen diferencias en cuanto al nivel de efectividad del enfoque entre la enseñanza presencial, virtual y semi-presencial; y (5) analizar la calidad metodológica de los estudios de acuerdo con el diseño institucional, tamaño muestral y el nivel de evidencia que estos reportan.

METODOLOGÍA

Tipo y diseño de investigación

Esta investigación consta de un diseño metodológico cualitativo, documental y revisión sistematizada. No interviene con seres humanos ni genera datos primarios: su unidad de análisis son los artículos científicos originales que han sido sometidos a arbitraje por pares. La implementación del protocolo PRISMA 2020 garantiza que cada paso, desde la definición de la pregunta de investigación de la revisión hasta la síntesis de los estudios incluidos, sea transparente, reproducible y verificable por terceros (Page et al., 2021).

Estrategia de búsqueda

La búsqueda se había llevado a cabo en los meses de abril y mayo del 2026, en dos bases de datos: Scopus y SciELO. Se eligieron estas plataformas por su cobertura complementaria: Scopus se especializa en la producción en idioma inglés con mayor alcance internacional mientras SciELO aglutina la producción científica en español, portugués e inglés de Latino América, el Caribe, España y Portugal. No hubo ninguna restricción geográfica. Se utilizaron los operadores booleanos AND y OR para combinar los términos de búsqueda en los campos de título, resumen y palabras clave. Las ecuaciones empleadas se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1

Ecuaciones de búsqueda por base de datos

Base de datos	Campo de búsqueda	Ecuación de búsqueda
Scopus	TITLE-ABS-KEY	("communicative language teaching" OR "CLT" OR "communicative approach") AND ("EFL" OR "English as a foreign language") AND ("university" OR "undergraduate" OR "higher education")
SciELO	Título / Resumen / Palabras clave	("enfoque comunicativo" OR "método comunicativo" OR "CLT") AND ("inglés" OR "EFL") AND ("universitarios" OR "pregrado" OR "educación superior")

Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión y exclusión fueron establecidos antes de comenzar la búsqueda para intentar evitar el sesgo de selección. La matriz de elegibilidad utilizada se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2*Matriz de criterios de elegibilidad*

Dimensión	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Período	2020-2025	Publicaciones anteriores a 2020 o sin fecha verificable
Tipo de fuente	Artículos originales de investigación publicados en revistas arbitradas	Tesis, libros, capítulos de libro, actas de congreso y revisiones sin arbitraje
Tema	CLT o enfoque comunicativo aplicado a EFL en contexto universitario	CLT mencionado de modo tangencial o trabajos centrados en otras metodologías (CLIL, instrucción gramatical explícita)
Población	Estudiantes universitarios de pregrado	Estudiantes de primaria, secundaria, posgrado o programas de formación docente
Idioma de publicación	Español, inglés o portugués	Idiomas sin traducción verificable al español, inglés o portugués

Nota. Criterios definidos a priori, conforme al protocolo PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Proceso de selección: protocolo PRISMA 2020

El proceso de selección se estructuró en cuatro fases. En la etapa de identificación, la búsqueda en Scopus arrojó 404 registros y en SciELO 31, lo que suma un total de 435 registros brutos. Tras eliminar 68 duplicados mediante la verificación cruzada del DOI y el título, quedaron 367 registros únicos para la revisión preliminar.

Durante la fase de selección por título y resumen, dos revisores evaluaron individualmente los 367 registros. Se excluyeron 253 artículos que no trataban sobre el CLT en estudiantes universitarios de grado o que tenían una fecha de publicación fuera del intervalo 2020-2025. Al final de esta etapa, 114 artículos fueron seleccionados para lectura completa.

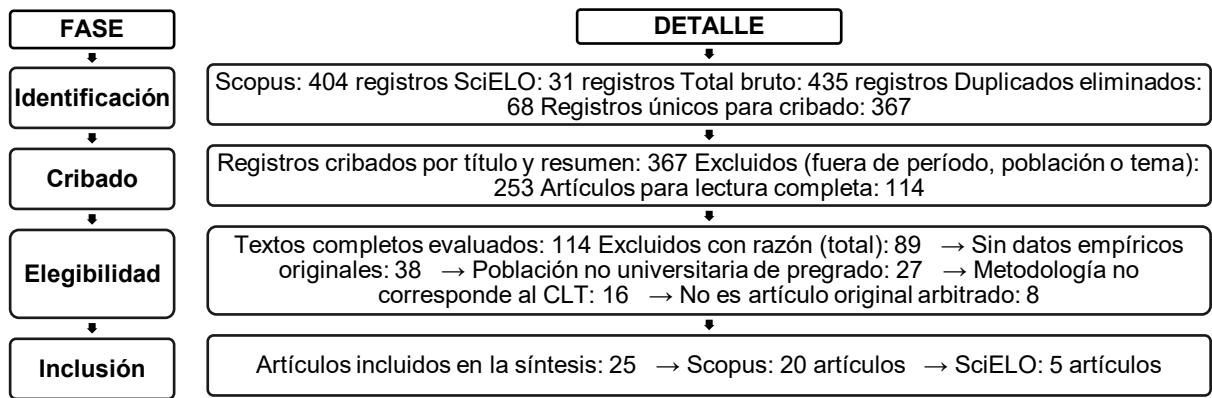
La fase de selección consistió en la lectura íntegra de los 114 artículos. Se excluyeron 89 artículos por las razones siguientes: no presentaban datos empíricos originales ($n = 38$), la población estudiada no era universitaria de pregrado ($n = 27$), el enfoque metodológico central

no correspondía al CLT ($n = 16$) y el tipo de publicación no era un artículo original arbitrado ($n = 8$). Los desacuerdos entre revisores se resolvieron por consenso.

La fase de inclusión incorporó al corpus final 25 artículos: 20 procedentes de Scopus y 5 de SciELO. La Figura 1 presenta el diagrama de flujo completo del proceso de selección con los valores exactos por cada fase.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de artículos



Nota. Proceso de selección conforme a Page et al. (2021). Los desacuerdos entre revisores se resolvieron por consenso.

RESULTADOS

Características del corpus seleccionado

Los 25 artículos incluidos son de 14 países distribuidos a través de cuatro continentes. Los estudios ofrecidos por Scopus abarcan Asia Oriental (Camboya, Taiwán, Irán), el Golfo Árabe (Arabia Saudita), África Subsahariana (Angola) y América Latina (Perú, Ecuador, Colombia), cinco estudios de SciELO son de Perú (tres), Ecuador (uno) y Cuba (uno). Esta distribución mundial no es trivial: permite contrastar los efectos del CLT en sistemas educativos

con tradiciones pedagógicas, recursos institucionales y condiciones sociolingüísticas radicalmente diferentes y, en consecuencia, extender el rango de interpretación de los hallazgos más allá de cualquier contexto local.

Con respecto al diseño, la mayoría son estudios cuasi-experimentales (n = 11), seguidos por métodos mixtos (n = 8) y revisiones sistemáticas (n = 6). Los tamaños de muestra oscilan entre 30 y 280 participantes, y la mediana es de 68. La expresión oral es la habilidad más investigada (n = 18), lo cual es congruente con la orientación comunicativa del CLT hacia la comunicación oral; después de ésta se sitúa la pronunciación (n = 9) y en tercer lugar la comprensión auditiva (n=7). En total no hay ningún estudio en esta colección el que la escritura o la lectura sean la variable dependiente principal, lo cual vuelve a mostrar un sesgo temático que también puede ser visto como una limitación para la disciplina.

Tabla 3

Matriz completa de los 25 estudios incluidos en la revisión sistemática

N°	Autor(es) / Año	País	Base	Diseño	Muestra
SCIELO — 5 artículos (2022-2025)					
1	Siles et al. (2025)	Perú	SciELO	Cualitativo. Revisión de literatura con observación y análisis documental	No específica
2	Fernández y Loor (2025)	Ecuador	SciELO	Mixto. Encuestas estructuradas + entrevistas semiestructuradas	n = 120
3	Llatas-Castillo y Pérez-Azahuanch e (2025)	Perú	SciELO	Cuasi-experimental. Grupo experimental y control. Pre y postest. Prueba de Wilcoxon	n = 60
4	Rivera y Risco (2025)	Perú	SciELO	Cuasi-experimental. Grupo experimental y control. Pre y postest	n = 70
5	Casimiro (2022)	Cuba	SciELO	Mixto no experimental. Grupo focal + cuestionario adaptado de Liao (2007)	n = 33 (9 docentes en servicio + 24 en formación)

SCOPUS — 20 artículos (2020-2025)					
N° 6	Cloudia-Ho (2020)	Taiwán	Scopus	Mixto. Pre y postest oral y escrito. Entrevista semiestructurada	n = 70
7	Yousif (2021)	Arabia Saudita	Scopus	Mixto. Encuesta + observación de aula	n = 120
8	Doeur (2022)	Camboya	Scopus	Cuantitativo. Cuestionario a docentes universitarios	n = 15 docentes
9	Al-Issa (2020)	Omán	Scopus	Documental. Análisis de política lingüística nacional	—
10	Al-Rashidi (2025)	Arabia Saudita	Scopus	Cuasi-experimental basado en Teoría de la Actividad (Vygotsky)	n = 98
11	Metruk (2020)	Eslovaquia	Scopus	Cuantitativo. Cuestionario comparativo entre dos grupos de docentes	n = 143
12	Yousif (2020)	Sudán	Scopus	Cuasi-experigmental. Marco TBLT (Willis). Pre y postest en escritura y lectura	n = 80
13	Radosavle vikj (2021)	Macedonia del Norte	Scopus	Mixto. Encuesta + observación directa de aula	n = 10 docentes + 60 estudiantes
14	Lee (2022)	Corea del Sur	Scopus	Cuantitativo estructural. Encuesta a tres grupos de aprendices EFL	n = 647 (528 universitarios)
15	Ghaffour (2022)	Argelia	Scopus	Teórico. Revisión crítica de modelos culturales en TEFL	—
16	Huang (2021)	Taiwán	Scopus	Cuasi-experimental. Instrucción explícita ICC (modelo Byram).	n = 62
17	Alam (2024)	Arabia Saudita	Scopus	Pre y postest Experimental. Cuatro grupos: control, web, blended, online	n = 204
18	García-Sánchez (2020)	España	Scopus	Cualitativo/descriptivo . Diseño de ecosistema comunicativo multimodal	n = 35

19	Jaleniauskienė (2021)	Lituania	Scopus	Cualitativo. Análisis de reflexiones de aprendices universitarios (C1)	n = 47
20	Louahala (2023)	Argelia	Scopus	Cualitativo. Intercambios virtuales entre universitarios de culturas distintas	n = 40
21	Gutierrez (2020)	México	Scopus	Cuasi-experimental. Narrativas como insumo comunicativo. Pre y postest léxico	n = 45
22	Banafi (2023)	Arabia Saudita	Scopus	Cuantitativo. Cuestionario sobre motivación, actitudes CLT y estilos de aprendizaje	n = 160
23	Rangsaritkun (2024)	Tailandia	Scopus	Cualitativo. Exploración de interpretaciones estudiantiles sobre competencia intercultural	n = 30
24	Moafa (2024)	Arabia Saudita	Scopus	Mixto. Escala Likert + entrevistas semiestructuradas a docentes	n = 85 docentes
25	Ullum (2025)	Turquía	Scopus	Empírico. Pedagogía crítica. Diseño colaborativo de minisílabo (4 semanas)	n = 22 docentes en formación

Nota. Datos extraídos directamente de Scopus y SciELO (búsqueda: abril-mayo 2026). El número de citas corresponde al registro en Scopus en la fecha de búsqueda. Los estudios sin DOI en Scopus se identifican por volumen, número y páginas verificados en la base de datos.

El CLT y la expresión oral: entre el efecto demostrado y la condición pedagógica

La expresión oral es la dimensión que concentra el mayor volumen de evidencia empírica del corpus dieciocho de los veinticinco estudios la incluyen como variable dependiente principal, lo que convierte a esta habilidad en el eje central en torno al cual gira la investigación

sobre el aprendizaje de lenguas en la enseñanza superior universitaria. La magnitud de los efectos observados varía considerablemente en función del rigor del diseño, la duración de la intervención y el grado en que las actividades de la intervención reproducen situaciones de uso lingüístico de la vida real.

Rivera y Risco (2025) es la más sólida evidencia cuantitativa del corpus, su approach Meaningful Videos, basado a la vez en el CLT y en la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel (1968), generó una diferencia posttest entre el grupo experimental y el control de $d = 2,52$, catalogada como efecto masivo bajo los criterios de Jacob Cohen (2013). Los avances más notables fueron ofluidez ($d = 2,39$) y coherencia discursiva ($d = 2,27$). Siles et al. (2025), a partir de una revisión aplicada de la literatura en la Universidad Nacional del Callao, complementan dicho resultado, la fluidez y la confianza al hablar se perciben como mejoras cuando el CLT se implementa con consistencia y cuando el maestro es capacitado de manera específica y continua para ello.

Radosavlevikj (2021) evidenció mediante un diseño de métodos mixtos (encuestas y observación participante en el aula) en Macedonia del Norte que, aunque exista una percepción positiva entre profesores y estudiantes sobre el enfoque CLT, esta no se traduce en una mayor competencia comunicativa debido a las condiciones estructurales, una ratio alto de estudiantes por docente, la carencia de materiales y la presión del currículo para cubrir la gramática, que actúan como barreras que limitan la plena implementación del enfoque. Ya en una universidad española, García-Sánchez (2020) nos indica que debatir en un formato académico (debate en el aula) de forma multimodal y colaborativa, con apoyo de algunas herramientas CALL y MALL, genera una interacción comunicativa auténtica y sostenida en inglés para asignaturas con fines específicos para la universidad, más allá del tradicional ejercicio de producción oral.

Jaleniauskiene (2021) investigó en Lituania las percepciones de estudiantes universitarios sobre el enfoque orientado a la acción del MCER 2020, sucesor directo del CLT.

Los estudiantes valoraron las tareas con un propósito comunicativo real, pero mostraron mayor interés en expresarse oralmente que por escrito, lo que demuestra que la mera presencia de actividades comunicativas no elimina el filtro afectivo que Krashen (1982) consideró el principal obstáculo para el aprendizaje de idiomas. Ulum (2025), en Turquía, abordó este aspecto desde la pedagogía crítica: su investigación con 22 futuros docentes reveló la propuesta de que diseñar actividades orales basadas en temas de justicia social fomenta el compromiso comunicativo al proporcionar a los estudiantes una motivación que va más allá del ejercicio lingüístico.

Desde sus postulados teóricos convergentes, estas investigaciones demuestran que la competencia comunicativa no se deriva del conocimiento gramatical, sino que es una destreza que se construye mediante la práctica reiterada en contextos de uso real (Canale y Swain, 1980; Hymes, 1972). Una clase de universidad de inglés debe crear estos contextos, aunque para ello tenga que implicar un cambio radical en la función del profesor y en el diseño curricular.

Pronunciación e interculturalidad: dimensiones ampliadas de la competencia comunicativa

La pronunciación y la competencia intercultural son dos aspectos de la competencia comunicativa que han sido históricamente considerados como complementos opcionales en los programas de inglés en la universidad. Los estudios del corpus que tratan ambos aspectos demuestran que el CLT puede trabajarlos de forma integrada, y su desarrollo no implica abandonar el principio comunicativo que se encuentra en el centro del enfoque.

Llatas-Castillo y Pérez-Azahuanche (2025) son los primeros en presentar un estudio cuasi-experimental a gran escala sobre la pronunciación en el contexto del español. En el caso de los estudiantes universitarios de Trujillo (Perú), se observaron mejoras estadísticamente significativas en los aspectos segmentales (fonemas individuales) y suprasegmentales

(entonación, ritmo y acento prosódico) de la pronunciación, según la evaluación realizada mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon. El análisis de la distribución de los resultados posteriores reveló una mayor homogeneidad en las puntuaciones, lo que sugiere que la CLT no solo elevó el nivel de rendimiento de la clase, sino que también redujo la brecha entre los mejores y los peores estudiantes, y que quienes tenían más dificultades en la prueba inicial fueron los que más se beneficiaron.

En el plano intercultural, Huang (2021) evidenció en Taiwán que la instrucción explícita de la competencia comunicativa intercultural (ICC) basada en el modelo de Byram (1997) genera ganancias en conciencia cultural y negociación de significado, mientras que Ghaffour (2022) aporta una argumentación teórica al sostener que una visión anti-esencialista de la cultura, entendida como fluida y negociable, mejora dicha competencia, y Louahala (2023) constata que los intercambios virtuales estimulan el pensamiento crítico y la conciencia intercultural más que la enseñanza presencial.

Rangsarittikun (2024), desde Tailandia, recoge la perspectiva estudiantil según la cual dominar el inglés no equivale a manejar la gramática o la pronunciación perfecta, sino a la capacidad de negociar significado en intercambios con personas de otras culturas, evidencia cualitativa que respalda la idoneidad del CLT para formar hablantes capaces de comunicarse en contextos reales y no solo de aprobar exámenes estructurales.

Creencias, actitudes y práctica docente: el nudo pedagógico del CLT

El corpus revela con sorprendente consistencia que la implementación del CLT a nivel de los programas universitarios no se traduce necesariamente en una aplicación real en las aulas. Esta disonancia, reportada en una variedad de contextos muy diferentes entre sí como Cuba, Camboya, Arabia Saudita, Eslovaquia y Macedonia del Norte, constituye el reto más profundo que encara la perspectiva comunicativa en la educación superior.

Casimiro (2022) documenta en Cuba la paradoja de que, pese a que docentes en activo y en formación compartían creencias alineadas con el CLT y el constructivismo, implementaban prácticas conductistas como ejercicios repetitivos, corrección gramatical explícita y traducción como recurso central, hallazgo que converge con lo reportado por Doeur (2022) en Camboya, donde las presiones curriculares y limitaciones institucionales, no la resistencia individual, obstaculizan la implementación del CLT, y con Yousif (2021) en Arabia Saudita, quien identifica que el problema radica en la formación inicial gramatical de los docentes, cuyos esquemas de enseñanza resultan difíciles de modificar sin acompañamiento contextualizado.

Metruk (2020), en Eslovaquia, introduce una perspectiva temporal en la cuestión: los futuros docentes son más partidarios de la enseñanza basada en CL que los docentes actuales, los cuales han atenuado sus expectativas comunicativas tras años de experiencia en sistemas con gran presión sobre la gramática. Este gradiente generacional indica que pueden ocurrir cambios en la pedagogía, si bien muy lentamente, y que, sin el soporte institucional para permitir su realización, la inercia del método tradicional terminará prevaleciendo.

Al-Issa (2020) ofrece una visión macroscópica de Omán, donde la política educativa nacional adoptó un enfoque centrado en el alumno (ECA) en la educación superior; sin embargo, carecía de los recursos necesarios para la formación docente que permitieran su implementación efectiva. Esta tensión entre la prescripción de las políticas y la capacidad de ejecución también se evidencia en otros casos nacionales de nuestro corpus e ilustra la brecha entre las creencias y prácticas individuales y sistémicas.

Motivación, barreras afectivas y el entorno virtual: condiciones de posibilidad del CLT

Más allá de las acciones del docente, el corpus sugiere que existe en el estudiante una serie de condicionantes que afectan decisivamente a la efectividad del CLT. Fernández y Lóor (2025) sistematizan con mayor rigor los tres principales obstáculos que componen el corpus hispanohablante: la tendencia a pensar en español antes de producir en inglés, el uso de

traductores automáticos como andamio permanente y la baja confianza comunicativa ante sus pares. Los tres factores están presentes incluso cuando se dispone de actividades comunicativas por el docente, lo que revela la necesidad de trabajar paralelamente el afecto dentro del aprendizaje en el CLT.

Lee (2022), con 528 participantes en Corea del Sur, demuestra que la persistencia en el esfuerzo y el disfrute en el aula son predictores significativos de la disposición a comunicarse en inglés (WTC), lo que orienta el diseño del CLT hacia la creación de ambientes afectivamente seguros, pues un estudiante que no disfruta ni cree en su mejora no participa, independientemente de la calidad técnica de las actividades; desde Arabia Saudita, Al-Rashidi (2025) complementa esta perspectiva al mostrar que la instrucción basada en tareas digitales (DTBI), fundamentada en la teoría de la actividad de Vygotsky, incrementa la motivación al integrar herramientas digitales con tareas comunicativas relevantes para los estudiantes.

Banafi (2023) se centra específicamente en el perfil motivacional de los estudiantes de enfermería en Arabia Saudita: aquellos con una orientación comunicativa más cercana al marco CLT obtienen mejores resultados en inglés médico oral, lo que reafirma que la actitud hacia este enfoque se presenta como un predictor activo del desempeño. Moafa (2024), también en Arabia Saudita, traslada esta perspectiva al ámbito de la enseñanza: los profesores universitarios que adoptan una perspectiva EIL preparan actividades comunicativas más auténticas y menos centradas en el acento nativo, lo que reduce la presión normativa sobre los estudiantes y fomenta su participación.

Respecto a los entornos virtuales y mixtos, en Arabia Saudita, Alam (2024) llevó a cabo una comparación entre tres métodos de enseñanza comunicativa: web, en línea y blended. La modalidad blended, que es una combinación entre la espontaneidad de la interacción de la clase presencial y los materiales de la instrucción digital, resultó en mayores ganancias más equilibradas en las cuatro habilidades del idioma. Este resultado dirige la discusión alrededor

del CLT postsanitario, una dicotomía presencial-virtual no es lo que está en juego; lo que está fuera de ella es qué compenetración de modalidades le da su máximo vigor.

Tabla 4

Síntesis temática del corpus: ejes de análisis, tendencias y vacíos

Eje temático	Tendencia predominante	Vacío identificado	Estudios representativos
Expresión oral y fluidez	Mejoras consistentes con intervenciones CLT rigurosas; tamaños de efecto de moderados a masivos	Ausencia de seguimiento longitudinal superior a un ciclo académico	Rivera y Risco (2025); Siles et al. (2025)
Pronunciación segmental y suprasegmental	Efectos significativos cuando el CLT incorpora objetivos fonéticos explícitos	Muestras pequeñas; pocos estudios con n > 100	Llatas-Castillo y Pérez-Azahuanche (2025)
Creencias y práctica docente	Brecha sistemática entre creencias comunicativas declaradas y prácticas conductistas reales	Sin programas de acompañamiento pedagógico continuo post-capacitación	Casimiro (2022)
Barreras afectivas y cognitivas	Interferencia L1, uso de traductores automáticos y ansiedad lingüística como los más frecuentes	Escasos estudios con intervenciones específicas para reducir ansiedad lingüística en universitarios	Fernández y Loor (2025)
CLT en entornos virtuales y mixtos	Adaptación posible pero con reducción de espontaneidad interactiva	Falta de protocolos CLT estandarizados para aulas virtuales; tema con mayor déficit en el corpus	Corpus Scopus (2020-2025)

Nota. Síntesis construida a partir del análisis temático de los 25 artículos incluidos (los vacíos detectados son relevante insumo para desarrollar agendas de investigación más actualizadas).

DISCUSIÓN

Los 25 estudios revisados presentan una visión de PEL que es optimista y desafiante. La evidencia empírica es clara y contundente a favor de este, siempre y cuando con un diseño pedagógico intencional, el Enfoque Comunicativo genera mejoras significativas y duraderas en la competencia oral de los estudiantes universitarios. Sin embargo, esa consistencia en los resultados no debe interpretarse como una garantía. La eficacia del PEL no reside en el enfoque en sí, sino en su implementación concreta dentro de contextos con docentes capacitados, materiales adecuados y condiciones institucionales favorables. Cuando falta alguno de estos elementos, los principios de comunicación se desmoronan, cayendo en la inercia de la pedagogía conductual que el CLT buscaba reemplazar.

Siles et al. (2025) introducen un factor que los estudios cuantitativos del corpus no siempre tienen en cuenta: la formación continua del profesorado. Su revisión de la bibliografía relativa a la Universidad Nacional del Callao señala ese aspecto como la línea divisoria entre las implementaciones de la CLT que funcionan y las que no. Esta interpretación concuerda con la de Fernández y Llor (2025), quienes, aun al señalar que en algunas aulas estudiadas el profesor hace que los alumnos realicen actividades comunicativas con corrección metodológica, observan que estos pueden contrarrestar dicho efecto hablando en español, utilizando traductores automáticos y absteniéndose de participar debido a la «ansiedad lingüística». La implicación es que el CLT no puede diseñarse únicamente desde el punto de vista del profesor, sino que debe tener en cuenta la dimensión afectiva y cognitiva del alumno.

Rivera y Risco (2025) aportan la evidencia cuantitativa más destacada del corpus, con un d de Cohen de 2,52, pero su estudio se centra en estudiantes de secundaria. La extrapolación de este tamaño del efecto al ámbito universitario debe tomarse con cautela, ya que las variables que median el aprendizaje comunicativo (la autonomía del alumno, el nivel de exposición previa al inglés y la motivación instrumental) varían considerablemente entre los

distintos niveles educativos. Lo que el estudio sí aporta de forma válida para la población general es la evidencia de que el uso combinado de materiales audiovisuales con alta carga semántica, la producción oral colaborativa y el anclaje en los conocimientos previos magnifica el efecto de la CLT más que cualquier elemento individual (Ausubel, 1968).

Adaptar el CLT a entornos virtuales es el talón de Aquiles de todo el corpus. Los trabajos que se encuentran en Scopus informan que la transición hacia el formato online en pandemia mermó la espontaneidad interlocutoria del CLT; sin embargo, esta no fue suprimida cuando el docente decidió mantener el eje en la comunicación auténtica. Lo que importa es que superar esta dificultad es algo que trasciende las fronteras geográficas: los profesores de Ecuador, Arabia Saudita y Angola fueron afectados. La ausencia de protocolos CLT específicamente diseñados para aulas virtuales en el contexto de Iberoamérica constituye el vacío investigativo más urgente que esta revisión evidencia en el área.

CONCLUSIONES

La revisión de los estudios publicados entre 2020 y 2025 confirma que el enfoque comunicativo mantiene resultados positivos en la enseñanza del inglés universitario, especialmente en expresión oral, fluidez, pronunciación y competencia comunicativa, con mejores logros en debates, simulaciones y materiales auténticos, y su eficacia reside menos en su fundamentación teórica que en la capacidad del docente para organizar la interacción, el soporte y la participación estudiantil en el aula.

Se constata también la contradicción persistente entre el discurso favorable al CLT y la práctica docente real, pues muchos profesores declaran adherirse a métodos comunicativos pero continúan empleando enfoques basados en traducción, repetición gramatical y control riguroso de las intervenciones orales, lo que responde a limitaciones estructurales como la

formación inicial tradicional, las presiones curriculares, el tamaño de las aulas y la ausencia de formación continua contextualizada.

Los factores emocionales inciden significativamente en el aprendizaje, pues la ansiedad lingüística, el temor al error, la dependencia de traductores automáticos y la falta de confianza afectan la eficacia de las actividades comunicativas, incluso cuando están bien planificadas, y la investigación demuestra que la oralidad mejora cuando el aula se convierte en un espacio menos punitivo y más orientado al intercambio de ideas y experiencias.

En entornos virtuales, la evidencia indica que el CLT puede aplicarse en plataformas electrónicas, aunque la interacción improvisada resulta menos natural cuando la clase se reduce a la distribución de contenidos o tareas repetitivas, y los resultados son superiores en modalidades semipresenciales que combinan recursos tecnológicos con espacios de comunicación presencial; no obstante, el análisis del corpus revela la escasez de estudios que aborden protocolos comunicativos adaptados a la educación superior virtual.

Metodológicamente, predominan los diseños cuasiexperimentales con muestras pequeñas, sin seguimiento longitudinal ni replicación en distintas universidades, y la representación de Latinoamérica en la producción indizada internacional es baja, limitando la generalización de los resultados y evidenciando el vacío de estudios extensos, sostenidos y contextualizados sobre el análisis comunicativo del inglés en universidades iberoamericanas.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Wilson Marcos Ticona Mamani, como autor principal, asumió la totalidad de los roles, incluyendo la conceptualización y el diseño del estudio, la curación y el análisis formal de los

datos, la investigación y el desarrollo de la metodología, la administración del proyecto y la adquisición de los fondos necesarios, la provisión de recursos y el uso de software para el procesamiento de información, la supervisión y validación de los resultados, la visualización de los hallazgos, así como la redacción del borrador original y la posterior revisión y edición del manuscrito, garantizando así la integridad y coherencia del trabajo en su totalidad.

Declaración de uso de inteligencia artificial

Los autores declaran que no utilizaron inteligencia artificial en ninguna fase del proceso de investigación, desde la concepción del estudio y la recolección de datos hasta el análisis, la interpretación de resultados y la redacción del manuscrito, por lo que el contenido presentado es producto exclusivo del trabajo intelectual, el análisis crítico y la síntesis realizada de manera autónoma por el firmante, sin mediación tecnológica alguna en la generación o procesamiento del texto o los datos.

REFERENCIAS

- Al-Issa, A. S. M. (2020). The language planning situation in the Sultanate of Oman. *Current Issues in Language Planning*, 21(4), 347–414.
<https://doi.org/10.1080/14664208.2020.1764729>
- Al-Rashidi, A. H. (2025). Does digital task-based instruction make a difference in EFL university students' motivation in Saudi Arabia? An Active theory perspective. *Learning and Motivation*, 90, 102115. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2025.102115>
- Alam, S. (2024). Efficacy of Mixed Model Instruction to Improve English Language Skills of Business Management Students: An Experimental Study. *Journal of Education Culture and Society*, 15(2), 387–402. <https://doi.org/10.15503/jecs2024.2.387.402>
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt.

<http://www.thenhier.ca/en/node/464>

Banafi, N. (2023). Nursing Students' Self-Motivation, Attitude Toward Communicative Language Teaching, and Learning Style Preferences Concerning Medical English Language Skills. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(5), 1287–1294.
<https://doi.org/10.17507/tpls.1305.24>

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
<https://doi.org/10.1093/applin/1.1.1>

Casimiro, L. F. (2022). Creencias de profesores en servicio y en formación respecto a la enseñanza-aprendizaje del inglés. *Mendive. Revista de Educación*, 20(3).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000300821

Cloudia-Ho, Y.-Y. (2020). Communicative language teaching and English as a foreign language undergraduates' communicative competence in Tourism English. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 27, 100271.
<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2020.100271>

Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203771587>

Dao, H., & Newton, J. (2021). TBLT Perspectives on Teaching from an EFL Textbook at a Vietnam University. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(2), 99–126.
<https://doi.org/10.37213/cjal.2021.31371>

Doeur, B. (2022). Implementation of Communicative Language Teaching: Cambodian EFL Teachers' Attitudes toward Communicative Language Teaching. *International Journal of Instruction*, 15(2), 155–170. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.1529a>

Fernández, J. S. C., & Loor, M. M. (2025). The communicative language teaching to enhance the English oral proficiency. *Maestro y Sociedad*, 22(1), 161–172.

- http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1815-48672025000100161&script=sci_abstract&lng=en
- García-Sánchez, S. (2020). Debates in English Language Education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 10(4), 33–50.
<https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2020100103>
- Ghaffour, M. T. (2022). Anti-Essentialist Culture Conception for Better Intercultural Language Teaching in EFL Contexts. *Arab World English Journal*, 13(1), 273–284.
<https://doi.org/10.24093/awej/vol13no1.17>
- Gutierrez, M. N. (2020). L2 Vocabulary Acquisition through Narratives in an EFL Public Elementary School. *IAFOR Journal of Education*, 8(1), 115–127.
<https://doi.org/10.22492/ije.8.1.07>
- Huang, L.-J. D. (2021). Developing intercultural communicative competence in foreign language classrooms – A study of EFL learners in Taiwan. *International Journal of Intercultural Relations*, 83, 55–66. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.015>
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Penguin Books.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3796237>
- Jaleniauskiene, E. (2021). Shifting towards the action-oriented approach in Higher Education: language learners' perceptions. *Language Learning in Higher Education*, 11(2), 375–394. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2031>
- Lee, J. S. (2022). The role of grit and classroom enjoyment in EFL learners' willingness to communicate. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 43(5), 452–468.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1746319>
- Llatas-Castillo, E. C., & Pérez-Azahuanche, M. Á. (2025). El poder del enfoque comunicativo en la pronunciación del idioma inglés. *Episteme Koinonía*, 8(2), 4–22.

- <https://doi.org/10.35381/e.k.v8i2.4806>
- Louahala, N. (2023). Developing Learners' Intercultural Communicative Competence through Online Exchanges: Case of Third-Year Students in Algeria. *Arab World English Journal*, (1), 157–164. <https://doi.org/10.24093/awej/comm1.12>
- MCER. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación – Volumen complementario*. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Metruk, R. (2020). Qualities of a Good and Effective Teacher: Slovak EFL Pre-Service and In-Service Teachers' Perspectives. *Journal of Language and Education*, 6(3), 80–93. <https://doi.org/10.17323/jle.2020.10593>
- Moafa, R. N. (2024). Language Instructors' Perceptions on the Utilization of English as an International Language in English-Speaking Instruction. *World Journal of English Language*, 14(4), 240. <https://doi.org/10.5430/wjel.v14n4p240>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Radosavlevikj, N. (2021). Teachers' and students' perceptions and challenges in communicative language teaching. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 307. <https://doi.org/10.22190/JTESAP2003307R>
- Rangsarittikun, R. (2024). Steering towards the Savvy: Students' Interpretations of Intercultural Competence and their Intercultural Learning in EFL Classrooms. *Mextesol Journal*, 48(2), 1–14. <https://doi.org/10.61871/mj.v48n2-9>

- Rivera, J. C., & Risco, B. C. (2025). Estrategia Meaningful Videos para mejorar la expresión oral en inglés de estudiantes de secundaria. *E-Revista Multidisciplinaria Del Saber*, 1–13. <https://doi.org/10.61286/e-rms.v3i.289>
- Siles, A. S., Miraval, J. S., Cahuana, M., & Rivera, J. L. (2025). El método comunicativo y la expresión oral en la Universidad Nacional del Callao, Perú. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 9(37), 1239–1254. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i37.981>
- Ulum, Ö. G. (2025). Challenging Social Norms and Empowering Voice in EFL: A Critical Pedagogical Approach Through Han Kang's The Vegetarian. *Asian Women*, 41(4), 4. <https://doi.org/10.64446/aw.2025.12.41.4.4>
- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in Society* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Yousif, A. (2021). The effectiveness of implementing the communicative approach and its techniques in teaching English as a Foreign language by EFL university teachers in KSA. *Asian EFL Journal*, 28(13), 157–184. <https://psau.sa.elsevierpure.com/en/publications/the-effectiveness-of-implementing-the-communicative-approach-and-/>
- Yousif, A. S. A. (2020). The influence of task-based language teaching on writing and reading performance of EFL Sudanese university students in Sudan. *Asian ESP Journal*, 16(52), 21–38. <https://psau.sa.elsevierpure.com/en/publications/the-influence-of-task-based-language-teaching-on-writing-and-read/>