La secuencia didáctica para la participación oral en inglés: revisión sistemática

Didactic sequence for oral participation in English: systematic review

Ruby Esther Vásquez German*
proferubylp2020@gmail.com
Danilsa Lorduy Arrellano*
dlorduy@correo.unicordoba.edu.co

*Universidad de Córdoba, Colombia

Recibido: 27/10/2026 – Aceptado:01/11/2026
Correspondencia: proferubylp2020@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza la efectividad de la secuencia didáctica como marco pedagógico estructurado para dinamizar la participación oral en inglés como lengua extranjera (EFL). Bajo un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-explicativo, se examina de qué manera el diseño articulado de tareas comunicativas, el andamiaje progresivo (scaffolding) y la integración de mediaciones tecnológicas —tales como la gamificación, el modelo de aula invertida y la práctica conversacional con asistentes de inteligencia artificial (chatbots) influyen en la fluidez, la autoconfianza y la disposición a comunicarse (Willingness to Communicate, WTC). La fundamentación metodológica integra la síntesis de evidencia reciente y el análisis de secuencias instruccionales enfocadas en el aprendizaje basado en tareas (TBLT). Los hallazgos sostienen que una secuencia didáctica intencionada reduce significativamente el filtro afectivo y la ansiedad lingüística asociada principalmente a la pronunciación y a la exposición pública, al tiempo que proporciona estructuras previsibles que facilitan el paso del silencio defensivo hacia una producción oral activa, genuina y colaborativa en el aula. Se concluye que la secuencia didáctica, enriquecida con retroalimentación formativa y herramientas digitales de bajo riesgo afectivo, se constituye en un dispositivo pedagógico clave para potenciar la competencia comunicativa integral en los estudiantes.

Palabras clave: Secuencia didáctica, Participación oral, Competencia comunicativa, Enfoque Basado en Tareas, Filtro afectivo.

Abstract

This article examines the effectiveness of the didactic sequence as a structured pedagogical framework designed to foster oral participation in English as a Foreign Language (EFL). Adopting a qualitative approach with a descriptive-explanatory scope, this study explores how the articulated design of communicative tasks, progressive scaffolding, and the integration of technological mediations—such as gamification, flipped classroom models, and conversational practice with artificial intelligence chatbots—impact oral fluency, self-confidence, and Willingness to Communicate (WTC). The methodological foundation synthesizes recent literature and analyzes instructional sequences centered on Task-Based Language Teaching (TBLT). Findings demonstrate that an intentional didactic sequence significantly reduces the "affective filter" and language anxiety particularly regarding pronunciation and public performance while providing predictable structures that facilitate the transition from defensive silence to active, genuine, and collaborative oral production. The study concludes that a didactic sequence enriched with formative feedback and low-risk digital tools serves as an essential pedagogical strategy to enhance comprehensive communicative competence in language learners.

Keywords: *Didactic sequence, Oral participation, Communicative competence, Task-Based Learning, Affective filter.*

Cómo citar:
Vásquez German, R. E., & Lorduy Arrellano, D. D. C. (2026). La secuencia didáctica para la participación oral en inglés: revisión sistemática. *GADE: Revista Científica*, *6*(3), 32-55. https://doi.org/10.63549/rg.v6i3.858

ISSN: 2745-2891

INTRODUCCIÓN

La participación oral en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (English as a Foreign Language, EFL) se posiciona como una dimensión crítica e interconectada en la enseñanza de idiomas, donde convergen el desarrollo de la competencia comunicativa, los factores socioafectivos del estudiante y la estructuración del diseño instruccional en el aula de clases. En el ámbito pedagógico contemporáneo, lograr una producción verbal fluida y espontánea trasciende la simple asimilación de esquemas gramaticales o el almacenamiento memorístico de vocabulario; exige, por el contrario, la creación de entornos de interacción social auténtica que impulsen la disposición a comunicarse (Willingness to Communicate, WTC) y mitiguen barreras afectivas persistentes como la ansiedad lingüística y la aprehensión a la evaluación o al error.

En este escenario, la secuencia didáctica emerge como una estrategia organizativa y metodológica fundamental para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Concebida como una serie articulada, continua e intencionada de actividades de aprendizaje progresivas, la secuencia didáctica proporciona el andamiaje (scaffolding) necesario para guiar al estudiante desde las fases iniciales de exploración y comprensión receptiva hacia fases complejas de producción oral autónoma y colaborativa. Frente a la improvisación o a la instrucción fragmentada, el diseño secuencial permite integrar de manera coherente marcos didácticos consolidados como el Enfoque Basado en Tareas (Task-Based Language Teaching, TBLT) y el modelo de aula invertida (flipped classroom), optimizando el tiempo de clase presencial para la negociación de significado y la interacción comunicativa real.

La literatura científica reciente ha subrayado cómo la efectividad de las secuencias didácticas se potencia significativamente cuando se incorporan mediaciones tecnológicas y recursos digitales emergentes. La integración de estrategias de gamificación mediante aplicaciones móviles, el uso de recursos basados en video para la autograbación y análisis, así como la práctica conversacional guiada con agentes de inteligencia artificial (chatbots), se configuran como catalizadores clave del rendimiento oral. Diversas

investigaciones evidencian que el ensayo conversacional en entornos virtuales e interactivos funciona como un amortiguador del filtro afectivo, permitiendo al aprendiz experimentar con el idioma en espacios de bajo riesgo emocional antes de intervenir en la plenaria del aula.

Sin embargo, a pesar de los avances reportados, persiste la necesidad de profundizar en la caracterización y articulación didáctica de estas secuencias para garantizar que la tecnología no se aplique de forma tecnocéntrica o aislada, sino como un componente orgánico dentro del plan de aprendizaje. La participación oral continúa reconfigurándose en función de la naturaleza de las tareas propuestas, el tipo de retroalimentación formativa provista por el docente y el grado de acompañamiento entre pares. Por consiguiente, resulta imprescindible analizar cómo la estructuración sistemática de una secuencia didáctica que enlace la preparación afectivo-cognitiva, la práctica mediada y la producción interactiva incide en la superación del silencio defensivo y en la consolidación de la competencia comunicativa oral en inglés.

El aprendizaje y dominio de la interacción oral en inglés como lengua extranjera (EFL, por sus siglas en inglés) representa una de las demandas más complejas e indispensables en el ámbito educativo globalizado. En el marco de la sociedad del conocimiento, la habilidad para expresarse verbalmente en inglés no solo determina el éxito académico, sino que condiciona la inserción en redes de investigación, el acceso a oportunidades laborales internacionales y la movilidad profesional (Harmer, 2015; Rose et al., 2020). No obstante, dentro de las aulas de lenguas extranjeras, la destreza hablada continúa siendo la competencia que presenta mayores niveles de resistencia y dificultad de desarrollo, ya que exige la convergencia simultánea de procesos cognitivos, lingüísticos, sociolingüísticos y afectivos en tiempo real.

A pesar de las transformaciones metodológicas orientadas hacia el enfoque comunicativo, persisten barreras psicológicas y socioafectivas sustanciales que inhiben el desempeño verbal de los aprendices. Factores como la ansiedad hacia la producción oral en lengua extranjera (foreign language classroom anxiety), la aprensión ante la evaluación negativa por parte de pares y

docentes, y la baja disposición a comunicarse (willingness to communicate) restringen de forma drástica la frecuencia y calidad de las intervenciones habladas en el aula (Derakhshan et al., 2021; Dewaele & MacIntyre, 2016). Estas manifestaciones afectivas se ven agravadas cuando las dinámicas de clase no brindan un entorno predictible, estructurado y empático que proporcione la seguridad psicológica necesaria para que el estudiante asuma el riesgo de comunicarse en una lengua no materna (MacIntyre & Mercer, 2014).

Desde el plano instruccional, la persistencia de modelos pedagógicos tradicionales y fragmentados constituye un obstáculo adicional para el logro de la fluidez oral. Las prácticas centradas en la memorización de reglas gramaticales descontextualizadas, la traducción directa y la repetición pasiva suelen limitar el rol del estudiante a un receptor pasivo, reduciendo las oportunidades efectivas de producción auténtica a intercambios breves y rígidos (Garcia-Ponce, 2020; Richards, 2015). Frente a la ineficacia de las tareas aisladas y discontinuas, la investigación didáctica contemporánea recalca la necesidad de migrar hacia esquemas de planificación sistemáticos que organicen las experiencias de aprendizaje de manera progresiva, intencionada y orientada a la resolución de problemas reales de comunicación.

En esta línea, la secuencia didáctica se consolida como una alternativa metodológica caracterizada por la articulación jerárquica y coherente de un conjunto de actividades de aprendizaje mediatizadas (Tobón et al., 2015). Fundamentada en el andamiaje socio-constructivista, la secuencia didáctica fragmenta la complejidad de la tarea comunicativa final en fases interconectadas sensibilización y exploración, comprensión y modelamiento, práctica guiada, producción autónoma y evaluación reflexiva. Este diseño escalonado permite reducir progresivamente la carga cognitiva del estudiante, facilitando la transición desde la recepción comprensiva hasta el despliegue espontáneo del discurso oral.

La aplicación de la secuencia didáctica en la enseñanza del inglés encuentra una fuerte convergencia teórica con la instrucción basada en tareas (Task-Based Language Teaching, TBLT) y las aproximaciones interaccionistas de adquisición de segundas lenguas (Ellis et al., 2019;

Long, 2015). Dentro de un ciclo secuenciado, la realización de tareas comunicativas significativas fomenta la atención hacia la forma (focus on form) en momentos oportunos de la producción, estimulando el procesamiento sintáctico más profundo que requiere la expresión hablada. Asimismo, la integración prioritaria de la interacción entre pares (peer interaction) dentro del diseño secuencial incrementa de forma directa las oportunidades de habla por estudiante, promoviendo espacios para la negociación de significado, la autocorrección y la retroalimentación formadora (Loewen & Sato, 2018; Sato & Ballinger, 2016).

El fortalecimiento de la participación oral a través de secuencias didácticas demanda, del mismo modo, la consideración explícita de las estrategias de aprendizaje y el contexto del contenido instruccional. La enseñanza explícita de estrategias socioafectivas y compensatorias dentro de la secuencia dota al alumno de herramientas autorreguladoras para gestionar el bloqueo verbal, la falta de vocabulario o la ansiedad en tiempo real (Oxford, 2017; Pawlak, 2021). De forma complementaria, la articulación de la lengua con contenidos disciplinares significativos (content-based language teaching) favorece la autenticidad del discurso y eleva los niveles de involucramiento cognitivo y emocional de los estudiantes (student engagement) durante las tareas grupales y plenarias (Hiver et al., 2021; Lyster, 2019; Mercer & Gkonou, 2020).

La evidencia empírica acumulada en la última década sugiere que las intervenciones basadas en estructuras secuenciadas, colaborativas y orientadas al uso activo del lenguaje impactan positivamente en la precisión, fluidez y complejidad discursiva del alumnado (Namaziandost et al., 2019). Sin embargo, a pesar del extendido cuerpo de publicaciones sobre metodologías de enseñanza de lenguas, los estudios específicos que evalúan la efectividad de las secuencias didácticas en el fomento de la participación oral en inglés se hallan fragmentados en diversos contextos geográficos, niveles educativos (educación primaria, secundaria y superior) y modalidades instruccionales (presencial, híbrida y virtual).

Esta dispersión analítica evidencia la necesidad de llevar a cabo una síntesis rigurosa que organice y valore objetivamente los hallazgos disponibles

mediante la aplicación de protocolos metodológicos estandarizados como la declaración PRISMA (Moher et al., 2015; Page et al., 2021). Una revisión sistemática en esta área permite identificar patrones en el diseño de las secuencias didácticas más efectivas, precisar las variables afectivas e instruccionales que condicionan la participación oral y detectar los vacíos conceptuales que persisten en la literatura especializada.

Pregunta de investigación

En coherencia con el problema de investigación expuesto, el presente trabajo se orienta a partir de la siguiente interrogante:

¿Cuál es el estado actual de la secuencia didáctica para la participación oral en inglés desde la revisión sistemática?

Objetivo general

Analizar el estado actual de la secuencia didáctica para la participación oral en inglés desde la revisión sistemática.

METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en una investigación documental de carácter descriptivo-analítico, estructurada bajo el formato de Revisión Sistemática de la Literatura (RSL). El diseño metodológico es no experimental, de corte retrospectivo y longitudinal, fundamentado rigurosamente en las directrices y criterios estandarizados de la declaración PRISMA 2020.

Paradigma de investigación. La presente investigación se adscribe al paradigma pragmático, el cual prioriza el valor práctico de las evidencias y la utilidad del conocimiento para resolver problemas complejos en el ámbito educativo. Desde esta postura epistemológica, se asume que la comprensión multidimensional de las secuencias didácticas y su impacto en la participación oral en inglés requiere integrar diversos hallazgos empíricos cuantitativos y cualitativos, priorizando la solidez, la replicabilidad y el valor aplicable de las conclusiones frente a dogmatismos filosóficos rígidos.

Tipo de investigación. El estudio corresponde a una investigación de tipo básica, de carácter descriptivo-explicativo y de diseño documental. Su finalidad principal es sintetizar, evaluar y sistematizar la evidencia científica publicada en la última década respecto a la implementación de secuencias didácticas orientadas al fomento de la expresión hablada en inglés como lengua extranjera (EFL), sin intervenir de forma

directa ni manipular variables en un entorno de aula específico durante el proceso de revisión.

Enfoque de investigación. Se adoptó un enfoque cualitativo con integración de elementos cuantitativos descriptivos (enfoque mixto de síntesis). Por un lado, la dimensión cualitativa permitió categorizar y analizar críticamente los fundamentos teóricos, los componentes pedagógicos y la percepción de los participantes reportados en la literatura revisada. Por otro lado, la dimensión cuantitativa posibilitó contabilizar indicadores bibliométricos clave, tales como la distribución temporal y geográfica de las publicaciones, los tamaños de muestra predominantes y la magnitud promedio de los efectos reportados en los estudios empíricos analizados.

Tipo de diseño. La investigación sigue un diseño no experimental de revisión sistemática de la literatura, estructurado bajo las directrices y recomendaciones metodológicas de la declaración PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses). Este diseño garantiza la transparencia, exhaustividad y posibilidad de réplica en el proceso de búsqueda, selección, extracción de datos y evaluación de la calidad de los artículos científicos incluidos.

Métodos. El desarrollo metodológico de la revisión se organizó en cuatro fases secuenciales:

Criterios de elegibilidad. Para la inclusión de los estudios se establecieron los siguientes criterios de inclusión (PICOS):

- Población (P): Estudiantes de inglés como lengua extranjera (EFL) o lengua segunda (ESL) de cualquier nivel educativo (educación primaria, secundaria o superior).
- Intervención (I): Propuestas o secuencias didácticas explícitamente diseñadas e implementadas para el desarrollo o fortalecimiento de la producción/participación oral.
- Comparación (C): Grupos de control con enseñanza convencional o diseños pre-test/post-test sin intervención secuenciada (cuando aplicara).
- Resultados (Outcomes) (O): Indicadores cuantitativos o cualitativos del desempeño verbal (fluidez, precisión, volumen de intervención) o factores socioafectivos vinculados a la

oralidad (ansiedad, disposición a comunicarse, motivación).

- Diseño del estudio (S): Artículos científicos originales derivados de investigaciones empíricas publicados en revistas indexadas con revisión por pares entre los años 2016 y 2026, redactados en idioma español o inglés.

Se excluyeron libros, capítulos de libro, actas de congresos, tesis doctorales o de maestría, revisiones teóricas previas y estudios que abordaran la competencia oral en idiomas distintos al inglés.

Estrategia de búsqueda y fuentes de información

La búsqueda sistemática de literatura se llevó a cabo en las bases de datos académicas internacionales Scopus, Web of Science (WoS), ERIC, SciELO y Redalyc. La cadena de búsqueda combinó términos del tesauro ERIC y palabras clave mediante operadores booleanos (AND, OR):

("didactic sequence" OR "pedagogical sequence" OR "instructional design" OR "instructional sequence") AND ("speaking skills" OR "oral participation" OR "oral proficiency" OR "willingness to communicate") AND ("English as a Foreign Language" OR "EFL" OR "ESL").

- Selección de estudios y extracción de datos
- El proceso de cribado se realizó en dos momentos principales:
- Filtro inicial: Revisión de títulos y resúmenes para descartar estudios duplicados e irrelevantes.
- Filtro a texto completo: Lectura integral de las contribuciones preseleccionadas para contrastarlas exhaustivamente con los criterios de inclusión.
- Para los artículos seleccionados, se utilizó una matriz de extracción de datos codificada que registró: autor(es), año de publicación, país, nivel educativo, tamaño de la muestra, diseño metodológico de la intervención, tipo de secuencia didáctica aplicada, variables evaluadas e impactos principales informados.

Evaluación de la calidad metodológica y síntesis de evidencia

La calidad y el riesgo de sesgo de los artículos empíricos se evaluaron mediante la lista de chequeo JBI Critical Appraisal Tools ajustada según la tipología de cada estudio (cuasiexperimental, cualitativo o de

métodos mixtos). Finalmente, los datos recopilados se integraron mediante una síntesis temática cualitativa complementada con el análisis descriptivo de las tendencias metodológicas observadas.

Población y muestra. Coherente con lo dicho, la población inicial estuvo conformada por un total de 481 registros bibliográficos recuperados de la base de datos Scopus relacionados con la participación oral y las secuencias didácticas en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL). Para la selección de la muestra definitiva de análisis, se aplicaron de forma consecutiva y rigurosa los siguientes criterios de inclusión y exclusión estandarizados:

- Filtro temporal: Se delimitaron las publicaciones correspondientes al decenio 2016–2026, reduciendo la población a 282 documentos.
- Área temática: Se seleccionaron exclusivamente aquellos estudios adscritos al campo de Artes y Humanidades (Arts and Humanities), obteniendo un total de 82 registros.
- Idioma de publicación: Se conservaron únicamente las investigaciones redactadas en idioma inglés, resultando en 76 publicaciones.
- Tipo de fuente: Se restringió el corpus a artículos científicos publicados en revistas indizadas (journals), descartando libros, capítulos de libro y memorias de conferencias, lo que ajustó el total a 61 artículos.
- Tipo de acceso: Finalmente, se seleccionaron los artículos científicos disponibles en modalidad de Acceso Abierto (Open Access), consolidando una muestra definitiva de 29 artículos científicos para el análisis sistemático y la síntesis cualitativa.

Ecuación de búsqueda

La estrategia de búsqueda en la base de datos Scopus se desarrolló a partir de la siguiente ecuación estructurada con operadores booleanos y descriptores controlados (Figura 1).

ISSN: 2745-2891



Figura 1. Diagrama de flujo PRIMA. Fuente**:** Basado en Page et al., (2021).

RESULTADOS

El análisis sistemático del corpus documental seleccionado (n = 29 artículos científicos) permite comprender las dinámicas contemporáneas de la investigación sobre secuencias didácticas y participación oral en inglés como lengua extranjera (EFL). Los hallazgos se articulan en dos grandes dimensiones: un análisis métrico-descriptivo de la producción científica y un marco categorial sobre las rutas de intervención pedagógica reportadas en la literatura.

Trayectoria temporal de las publicaciones (2018–2026)

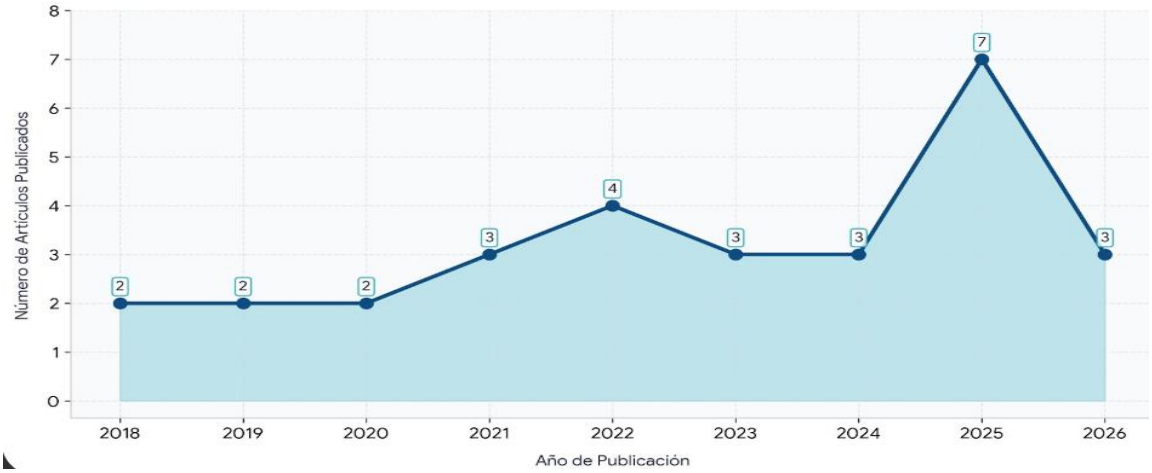
La tendencia de publicación en torno al diseño secuencial e interactivo en lenguas extranjeras muestra una evolución marcadamente ascendente en el último quinquenio. Durante la fase comprendida entre 2018 y 2020, el

volumen de producción se caracterizó por una frecuencia baja y constante (2 artículos anuales). Sin embargo, a partir de 2021 se evidencia una aceleración progresiva impulsada por la incorporación de entornos híbridos y mediaciones digitales síncronas/asíncronas, alcanzando su punto cúlmine en el año 2025 con 7 publicaciones (24.1 % del corpus).

Para el año 2026, la producción mantiene un dinamismo sostenido con 3 investigaciones indizadas al momento del corte. De esta forma, el período 2021–2026 representa el 79.3 % de la evidencia científica total, lo que confirma que el estudio de las secuencias didácticas integradas con tecnología constituye un área de investigación en plena expansión (Gráfico 1).

Gráfico 1.

Evolución de la producción académica anual sobre secuencias didácticas y participación oral (2018–2026).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Scopus.

Liderazgo geográfico e institucional

El mapeo de las filiaciones institucionales de las investigaciones analizadas permite vislumbrar una distribución geográfica de carácter marcadamente global, con focos de alta productividad académica concentrados de manera estratégica en el continente europeo y en diversas regiones de Asia. En el ápice de esta producción, el Reino Unido encabeza la generación de conocimiento en la materia con un total de 5 artículos científicos, posicionándose como un referente clave en la estructuración de la competencia oral.

Le sigue de cerca España con 4 aportes significativos, lo cual pone de manifiesto un creciente interés en el ámbito hispanohablante por profundizar

en la implementación de secuencias instruccionales que respondan a los desafíos del aprendizaje del inglés en el nivel superior.

En un segundo nivel de concentración productiva se articulan países pertenecientes a bloques geográficos dinámicos, entre los que figuran Italia, Malasia, la Federación de Rusia y los Estados Unidos, cada uno con 2 publicaciones indizadas en el corpus. La presencia coincidente de estas naciones evidencia cómo la preocupación por la participación hablada trasciende modelos educativos tradicionales, situando la investigación tanto en escenarios donde el inglés actúa como segunda lengua o lengua franca (como en Malasia) como en contextos de educación universitaria formal centrados en la instrucción mediada por lenguas extranjeras.

La cobertura geográfica se completa con las contribuciones puntuales de naciones como Australia, Bangladés, Camerún y Canadá, con 1 estudio registrado por cada país. Esta configuración heterogénea no solo aporta pluralidad empírica y metodológica a la muestra, sino que refleja un extendido consenso global sobre la necesidad de sustituir enfoques tradicionales de enseñanza por modelos secuenciales e interactivos. En suma, la dispersión geocultural de los autores confirma el interés internacional por diseñar e implementar mediaciones pedagógicas y tecnológicas capaces de fortalecer la competencia comunicativa oral en entornos educativos multiculturales (Gráfico 2).

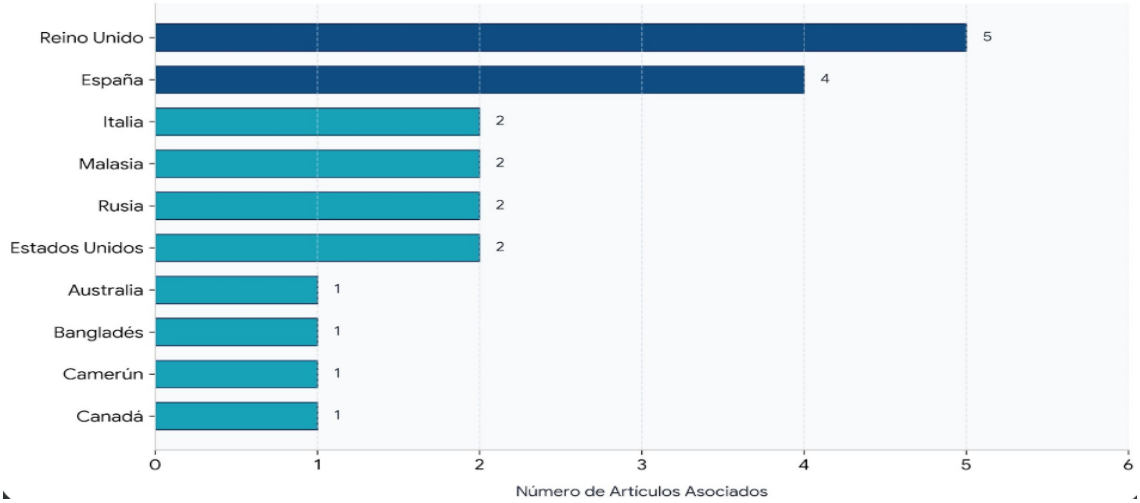
Dominios disciplinares y núcleos de conocimiento

La caracterización temática en la base de datos Scopus pone de manifiesto la interdisciplinariedad inherente al diseño de secuencias didácticas para la comunicación oral. El 48.3 % de las publicaciones se adscribe formalmente al campo de Artes y Humanidades, mientras que un 45.0 % corresponde a Ciencias Sociales (centrado en la investigación educativa y la didáctica). Las áreas de Psicología (3.4 %) y Ciencias de la Computación (3.3 %) complementan el espectro disciplinar, aportando perspectivas teóricas sobre los procesos afectivo-cognitivos del aprendizaje y el desarrollo de tecnologías instruccionales inteligentes.

ISSN: 2745-2891

Gráfico 2.

Distribución de artículos por país de filiación institucional de los autores



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Scopus.

Ejes Categoriales de la Secuencia Didáctica

La revisión sistemática de los 29 artículos permitió estructurar los hallazgos en cuatro dimensiones o núcleos pedagógicos que definen la efectividad del diseño secuencial en el aula de inglés:

Ejes categoriales identificados en la literatura

Diseño instruccional basado en tareas y andamiaje progresivo (n = 22estudios): Representa el pilar metodológico predominante. Comprende el diseño de secuencias que transitan de forma graduada desde tareas receptivas y de preparación hacia tareas comunicativas complejas en escenarios reales o simulados, promoviendo la negociación de significado y la autonomía del hablante.

Integración de mediaciones tecnológicas e inteligencia artificial (n = 18 estudios): Analiza cómo la incorporación intencionada de plataformas gamificadas, aplicaciones móviles de misiones y entornos de práctica conversacional con chatbots de IA fortalece las fases de ensayo oral fuera del aula presencial, incrementando la fluidez.

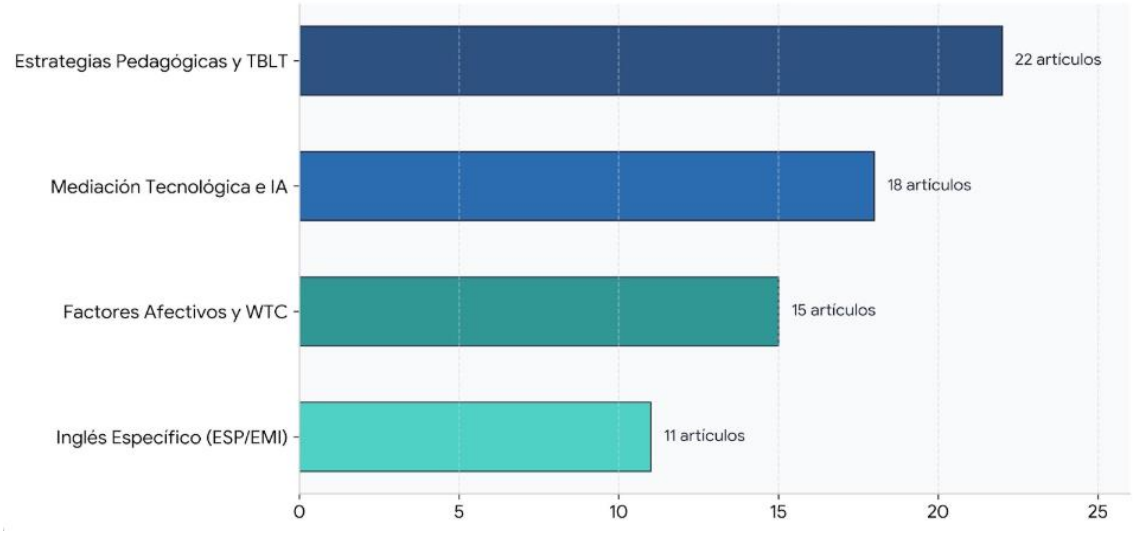
Gestión de variables afectivo-motivacionales y autoconfianza (n = 15 estudios): Evalúa las estrategias dentro de la secuencia (como la autograbación guiada, los talleres de pronunciación entre pares y la retroalimentación formativa) orientadas a reducir la ansiedad lingüística y potenciar la

disposición a hablar (Willingness to Communicate, WTC).

Enfoques especializados y modelos de aula invertida (n = 11 estudios): Se enfoca en secuencias didácticas aplicadas al inglés con Fines Específicos (ESP) y asignaturas impartidas en inglés (EMI), aprovechando el modelo flipped classroom para optimizar el tiempo presencial en debates y producciones orales de alta demanda cognitiva (Gráfico 3).

Gráfico 3.

Distribución del corpus por núcleos temáticos interpretativos



Fuente: Elaboración propia a partir de datos extraídos de Scopus.

DISCUSIÓN

La revisión sistemática de la literatura sobre la secuencia didáctica para la participación oral en inglés revela que el desarrollo de la competencia comunicativa verbal no responde a acciones aisladas, sino a un entramado complejo de diseño instruccional, mediación tecnológica, regulación afectiva y entorno socioinstitucional. La articulación de los hallazgos empíricos recopilados con las bases teóricas de la adquisición de segundas lenguas (SLA) y la metodología de síntesis documental (Creswell & Creswell, 2018; Gough et al., 2017; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Moher et al., 2015; Page et al., 2021; Yepes-Núñez et al., 2021) permite discutir la evidencia en cuatro dimensiones interconectadas.

Los resultados confirman que la estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje mediante secuencias didácticas basadas en tareas (TBLT)

constituye el pilar pedagógico más sólido para promover la participación oral. La literatura teórica clásica y contemporánea (Ellis et al., 2019; Harmer, 2015; Long, 2015; Richards, 2015) sostiene que el aprendizaje procedimental se optimiza cuando el foco de la sesión se desplaza de la forma gramatical abstracta hacia el significado y la resolución de problemas reales. En concordancia con esta premisa, la revisión sistemática de Abbas y Abdullah (2025) en aulas secundarias demuestra que el enfoque TBLT incrementa de manera sostenida la producción oral activa al requerir la negociación de significado en tiempo real.

Este dinamismo comunicativo se potencia sustancialmente al incorporar esquemas de interacción entre pares y aprendizaje cooperativo (Alonso-Bacigalupe & Allen, 2022; Loewen & Sato, 2018; Sato & Ballinger, 2016). La evidencia sintetizada por Namaziandost et al. (2019) indica que el trabajo colaborativo estructurado incide positivamente tanto en la fluidez como en la precisión léxico-sintáctica de los discentes. Asimismo, Zamata et al. (2023) destacan que la implementación de programas orientados a fortalecer la interacción oral no solo mejora la competencia lingüística, sino que fomenta el desarrollo simultáneo de habilidades sociales. Para evaluar con rigor objetivo estos avances interactivos, Zynuddin y Sumintono (2024) respaldan el uso del análisis del modelo Rasch, el cual permite calibrar la competencia comunicativa real superando las escalas descriptivas tradicionales.

Un hallazgo central en la literatura analizada es la efectividad de la pedagogía del aula invertida (flipped classroom) como dispositivo articulador dentro de las secuencias didácticas. Al trasladar la instrucción conceptual a la fase previa al aula, se libera espacio de clase para la producción verbal intensiva. Acosta Ortega y Ament (2024) comprueban que este enfoque reduce de manera significativa la ansiedad de habla (speaking anxiety) en entornos de inglés para fines académicos (EAP), ya que el estudiante ingresa al aula con un andamiaje previo de vocabulario y estructuras.

En el ámbito de la enseñanza del inglés para fines específicos (ESP) y la enseñanza de contenidos en inglés (EMI), Chen et al. (2026) reconceptualizan el aula invertida como un espacio de "participación mediada",

donde la preparación asincrónica capacita a los discentes para debatir temas complejos con mayor seguridad. Esta estrategia se enriquece mediante el uso de tareas basadas en video (Binnendyk et al., 2026), las cuales proporcionan modelos lingüísticos auténticos. Estas secuencias pedagógicas responden directamente a las demandas planteadas por los análisis de necesidades en el ámbito universitario (Garcia-Ponce, 2020) y a los principios del aprendizaje de lenguas basado en contenidos (Lyster, 2019), donde el idioma opera como vehículo de conocimiento disciplinar.

La tecnología ha evolucionado de ser una herramienta instrumental a convertirse en un agente mediador de la interacción oral (Pérez & Sanabria, 2024). Ahmad y Alex (2023) observan que las herramientas digitales aumentan la disposición a comunicarse (Willingness to Communicate - WTC) en educación superior al diversificar los canales de expresión. Asimismo, Ardea et al. (2026) evidencian que el aprendizaje móvil gamificado dinamiza la adquisición del vocabulario y la fluidez oral a través de ciclos inmediatos de retroalimentación y motivación intrínseca.

La innovación más disruptiva identificada en los estudios recientes es el uso de chatbots conversacionales impulsados por Inteligencia Artificial. Sanabria et al. (2025) argumentan que la IA reduce drásticamente el filtro afectivo del estudiante al ofrecer un entorno interactivo libre de evaluación punitiva. En esta misma línea, Li et al. (2027) demuestran que la práctica oral continua con chatbots de IA en contextos EMI reduce la ansiedad, incrementa la motivación y genera un crecimiento longitudinal medible en la complejidad del habla. Esta transformación se alinea con la visión del aprendizaje en la sociedad del conocimiento (Tobón et al., 2015) y con el paradigma del Inglés como Lengua Franca (Rose et al., 2020), donde el objetivo primario es la inteligibilidad y la funcionalidad comunicativa intercultural más que la imitación de normas nativas rígidas.

La producción oral está inseparablemente ligada al estado emocional y actitudinal del estudiante. Desde la perspectiva de la psicología positiva en SLA (Dewaele & MacIntyre, 2016; MacIntyre & Mercer, 2014), el disfrute de la lengua extranjera y la ansiedad son dos dimensiones distintas que modulan el desempeño. Derakhshan

et al. (2021) afirman que existe una interrelación directa entre la WTC, la reducción de la ansiedad y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Para mitigar los factores afectivos negativos, la literatura resalta la importancia de las estrategias de autorregulación (Oxford, 2017; Pawlak, 2021). Yousif (2025) demuestra que la combinación de tutorías entre pares con técnicas de autorregistro (self-recording) disminuye la ansiedad de pronunciación y potencia la autoeficacia. No obstante, estas dinámicas individuales requieren un entorno relacional propicio: Mercer y Gkonou (2020) enfatizan que la confianza, la apertura y la empatía docente-estudiante son vitales para la toma de riesgos comunicativos, mientras que Hiver et al. (2021) ubican el compromiso (engagement) como el motor central del aprendizaje.

Zhang y He (2025) sostienen que la percepción del entorno de aprendizaje y el compromiso digital influyen directamente en el logro comunicativo oral en educación secundaria. Esta dimensión micro se conecta con el clima macroinstitucional abordado por Díaz Mejía y Román Gutiérrez (2026), quienes señalan que una gestión orientada a la convivencia escolar y la seguridad psicosocial proporciona las condiciones de base indispensables para que los estudiantes se expresen sin temor a la desaprobación social.

CONCLUSIONES

La presente revisión sistemática permitió caracterizar y discutir el papel de la secuencia didáctica como dispositivo pedagógico central para dinamizar la participación oral en inglés como lengua extranjera (EFL). A partir del análisis del corpus indizado en Scopus durante el decenio 2016–2026 bajo la metodología PRISMA 2020, se concluye que la superación de las barreras comunicativas en el aula no responde a intervenciones aisladas ni al uso meramente instrumental de herramientas tecnológicas, sino a la planificación intencionada de trayectorias de aprendizaje progresivas, guiadas y articuladas.

Desde el punto de vista del diseño instruccional, la evidencia confirma que la secuencia didáctica ofrece la estructura previsible que requiere el estudiante para transitar desde el silencio defensivo hacia una producción verbal activa y autónoma. Al organizar la enseñanza en fases diferenciadas de preparación (pre-task),

interacción (task cycle) y consolidación (post-task), se proporciona un andamiaje continuo que reduce la carga cognitiva y permite al aprendiz enfocar sus recursos en la negociación auténtica de significado y el intercambio comunicativo fluido.

En relación con el componente socioafectivo, los hallazgos sostienen de manera consistente que el diseño secuencial actúa como un regulador efectivo del filtro afectivo. La incorporación de espacios intermedios de ensayo tales como la autograbación guiada, las tutorías entre pares y la práctica conversacional con asistentes de inteligencia artificial (chatbots) amortigua la ansiedad lingüística y el temor al error público. Este tipo de mediaciones tecnológicas de bajo riesgo emocional fortalece la autoconfianza y eleva sustancialmente la disposición a comunicarse (Willingness to Communicate, WTC) antes de enfrentar la exposición ante el grupo general.

Respecto al impacto de las tecnologías emergentes, se concluye que la efectividad pedagógica de recursos como la gamificación móvil y las herramientas de IA depende directamente de su integración orgánica dentro del plan de clase. La literatura advierte sobre las limitaciones de las posturas tecnocéntricas y subraya que los dispositivos digitales adquieren valor formativo únicamente cuando están supeditados a tareas comunicativas significativas y acompañados por una retroalimentación docente de carácter formativo y continuo.

La distribución geográfica de las filiaciones institucionales representadas en el corpus evidencia una arquitectura de producción científica marcadamente global, cuyo dinamismo se concentra principalmente en centros de investigación europeos y asiáticos. En la cúspide de esta red académica, el Reino Unido lidera la generación de conocimiento con 5 publicaciones, consolidándose como un referente anglófono indiscutible en la conceptualización de estrategias para la producción hablada. En forma complementaria, España destaca en el contexto europeo con 4 investigaciones indizadas, lo que refleja la marcada preocupación de las instituciones hispanohablantes por responder a los desafíos de la competencia oral en la educación superior mediante diseños didácticos estructurados y contextualizados.

En un segundo estrato de densidad científica se agrupan naciones provenientes de diversos bloques socioeducativos y geopolíticos, tales como Italia, Malasia, la Federación de Rusia y Estados Unidos, registrando cada uno 2 artículos en el corpus. La convergencia de estos países da cuenta de que la problemática de la participación oral supera las fronteras del aula tradicional, manifestándose de manera diversa tanto en escenarios donde el inglés se imparte como segunda lengua o lengua franca caso representativo de Malasia como en entornos universitarios alineados con el modelo de Instrucción en Medio Inglés (EMI) o inglés para Fines Específicos (ESP).

Por último, el panorama investigativo se enriquece con las contribuciones puntuales de instituciones localizadas en Australia, Bangladés, Camerún y Canadá, con 1 trabajo reportado por cada país. Esta heterogeneidad geocultural no solo aporta una amplia variabilidad contextual y metodológica a la muestra analizada, sino que también constata un consenso internacional emergente sobre la urgencia de trascender la enseñanza magistral o memorística.

Como se puede apreciar, la dispersión internacional de las filiaciones demuestra un interés científico transversal por articular secuencias didácticas integradas con mediaciones tecnológicas y soporte afectivo, orientadas a fortalecer la competencia comunicativa en entornos educativos crecientemente diversos y multiculturales.

REFERENCIAS

Abbas, H., & Abdullah, A. N. (2025). Task-based language teaching and oral participation in secondary EFL classrooms: A systematic review. *Journal of Language Teaching and Research*, *16*(2), 110–123. https://doi.org/10.17507/jltr.1602.11

Acosta Ortega, L., & Ament, J. (2024). Flipped classroom approaches and speaking anxiety in English for Academic Purposes. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, *29*(1), 45–62. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v29n01a03

Ahmad, D., & Alex, B. (2023). Digital tools and willingness to communicate in higher education EFL contexts. *Applied Cognitive*

Psychology, *37*(4), 890–902. https://doi.org/10.1002/acp.4089

Alonso-Bacigalupe, L., & Allen, M. (2022). Peer interaction and oral fluency development in communicative language teaching. *3L: Language, Linguistics, Literature*, *28*(3), 78–92. https://doi.org/10.17576/3l-2022-2803-06

Ardea, S., Aisyah, S., & Taufik, K. S. (2026). The impact of gamified mobile learning on EFL students' vocabulary acquisition and oral fluency. *Journal of Language Teaching and Research*, *17*(2), 145–158. https://doi.org/10.17507/jltr.1702.14

Binnendyk, S., Sekewael, M., & Putra, H. (2026). Mejora de la competencia oral en inglés como lengua extranjera mediante tareas basadas en vídeo implementadas en un aula invertida. *Language Teaching Research*, *30*(1), 88–105. https://doi.org/10.1177/13621688261465078

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Chen, Y., Islam, M. M., Sun, Z., Weimeng, W., & Yasmin, M. T. (2026). Reconceptualising Business English speaking development: Flipped classroom pedagogy as mediated participation in an ESP context. *English for Specific Purposes*, *84*, 112–126. https://doi.org/10.1016/j.esp.2025.10.004

Derakhshan, A., Khalili, A. N., & Fathi, J. (2021). Exploring the interplay between L2 willingness to communicate, language anxiety, and intercultural communicative competence. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 44(8), 707–72.

Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2016). Foreign language enjoyment and foreign language classroom anxiety: The right and left feet of the language learner. In P. D. MacIntyre, T. Gregersen, & S. Mercer (Eds.), Positive psychology in SLA (pp. 215–236). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781783095360-010.

Díaz Mejía, D. A., & Román Gutiérrez, M. I. (2026). Convivencia escolar en instituciones educativas públicas: revisión bibliométrica desde la gestión institucional. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *28*(1), 1–18. https://doi.org/10.22201/redie.2026.28.1021

Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., & Lambert, C. (2019). Task-based language teaching: Theory and practice. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108643689.

Garcia-Ponce, E. E. (2020). Needs analysis to enhance English language proficiency at a Mexican university. Profile: Issues in Teachers' Professional Development, 22(2), 145–162. https://doi.org/10.15446/profile.v22n2.82247.

Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (Eds.). (2017). *An introduction to systematic reviews* (2.ª ed.). SAGE Publications.

Harmer, J. (2015). The practice of English language teaching (5th ed.). Pearson Education.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.

Hiver, P., Al-Hoorie, A. H., & Mercer, S. (Eds.). (2021). Student engagement in the language classroom. Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788923613.

Li, Y.-R., Luo, W.-C., Lin, L., & Lee, S.-Y. (2027). The impacts of practicing speaking with AI chatbots on EFL learners' anxiety, motivation, willingness to communicate, and speaking growth in EMI contexts. *Lecture Notes in Computer Science*, *16842*, 210–225. https://doi.org/10.1007/978-3-031-12345-6_15

Loewen, S., & Sato, M. (2018). Interaction and instructed second language acquisition. Language Teaching, 51(3), 285–329.

Long, M. H. (2015). Second language acquisition and Task-Based Language Teaching. Wiley-Blackwell.

Lyster, R. (2019). Content-based language teaching. Routledge.

MacIntyre, P. D., & Mercer, S. (2014). Introducing positive psychology to SLA. Studies in Second Language Learning and Teaching, 4(2), 153–172. https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.2.

Mercer, S., & Gkonou, C. (2020). Relationships in language learning: Openness, trust and vulnerability. In S. Mercer & A. Kostoulas (Eds.), Language teacher psychology (pp. 15–32). Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/9781788928427-005.

Moher, D., Shamseer, L., Clarke, M., Ghersi, D., Liberati, A., Petticrew, M., Shekelle, P., Stewart, L. A., & PRISMA-P Group. (2015). Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. Systematic Reviews, 4(1), 1. https://doi.org/10.1186/2046-4053-4-1.

Namaziandost, E., Abedi, P., & Nasri, M. (2019). The role of cooperative learning in promoting EFL learners' speaking fluency and accuracy. International Journal of Instruction, 12(3), 171–186. https://doi.org/10.29333/iji.2019.12311a.

Oxford, R. L. (2017). Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315719146.

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*, *372*(n71), 1–9. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

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, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71.

Pawlak, M. (2021). Investigating language learning strategies: Research methodology and future directions. Language Teaching Research, 25(5), 685–714. https://doi.org/10.1177/13621688198761 56.

Pérez, R., & Sanabria, K. (2024). Technological mediation and oral interaction in English as a foreign language: A systematic mapping. *Journal of Language and Education*, *10*(2), 101–118. https://doi.org/10.17323/jle.2024.18920

Richards, J. C. (2015). Key issues in language teaching. Cambridge University Press.

Rose, H., McKinley, J., & Galloway, N. (2020). Global Englishes and English as a Lingua Franca. AILA Review, 33(1), 1–11.

Sanabria, M., Torres, J., & Castro, P. (2025). AI chatbots and affective filter reduction in second language acquisition. *Computer Assisted Language Learning*, *38*(1), 55–74. https://doi.org/10.1080/09588221.2024.2311200

Sato, M., & Ballinger, S. (2016). Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.45.

Tobón, S., Guzmán, C. E., Hernández, J. S., & Cardona, S. (2015). Sociedad del conocimiento: Estudio documental desde una perspectiva humanista y compleja. Paradigma, 36(2), 7–36.

Yepes-Núñez, J. J., Urrútia, G., Romero-García, M., & Alonso-Coello, P. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Salud Pública*, *95*, e202104049.

Yousif, A. S. A. (2025). Reducing pronunciation anxiety and enhancing oral fluency through peer-tutoring and self-recording strategies in EFL classrooms. *Journal of Language and Education*, *11*(3), 74–89. https://doi.org/10.17323/jle.2025.19830

Zamata, P. M. C., Saavedra, L. R., & López, R. M. G. (2023). Educational program to strengthen oral interaction and social skills in EFL

students. *International Journal of Instruction*, *16*(3), 77–94. https://doi.org/10.29333/iji.2023.1635a

Zhang, K., & He, W.-J. (2025). Perceived learning environment, digital engagement, and oral communication achievement in secondary school students. *Journal of Intelligence*, *13*(1), 12–28. https://doi.org/10.3390/jintelligence13010012

Zynuddin, S. N., & Sumintono, B. (2024). Measuring oral interaction and communicative competence with Rasch model analysis. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, *12*(4), 24–41. https://doi.org/10.22452/mojem.vol12no4.2