



EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS EN LA UNIVERSIDAD COMO LENGUA EXTRANJERA

Learning English as a Foreign Language at University

Milton Mingo¹<https://orcid.org/0009-0009-8363-3877>

Recibido: 28/01/2026

Aceptado: 17/06/2026

Publicado: 30/07/2026

Cómo citar este artículo: Mingo, M. (2026). El aprendizaje del idioma inglés en la universidad como lengua extranjera. *Entresaberes*, 1(2), e010201.
<https://doi.org/10.56368/Entresaberes121>

RESUMEN

Este artículo de reflexión analiza las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje del idioma inglés en el nivel universitario, con el propósito de proponer un enfoque centrado en la nivelación y la atención a las necesidades particulares del estudiante. La metodología empleada es de carácter cualitativo, basada en la sistematización de la experiencia práctica del autor como docente y fundamentada en los principios del profesional reflexivo y el aprendizaje experiencial, complementada con una revisión documental de 40 fuentes académicas y de políticas públicas publicadas entre 1978 y 2026. Los resultados demuestran que los estudiantes universitarios en Latinoamérica enfrentan barreras recurrentes como la ansiedad, el temor al fracaso y una formación insuficiente. Se identificó que las estrategias más efectivas son aquellas que integran dimensiones metacognitivas, socioemocionales y mediaciones tecnológicas, destacando el diagnóstico inicial como método para nivelar y motivar en grupos pequeños. Se concluye que no existen métodos universales, sino que la eficacia está en una enseñanza diferenciada que sitúe al estudiante como protagonista de su aprendizaje, permitiéndole alcanzar las competencias funcionales necesarias para su desarrollo profesional y competitividad en el mercado laboral mundial.

Palabras clave: inglés como lengua extranjera, educación superior-inglés, estrategias didácticas-inglés, mediación pedagógica.

ABSTRACT

This reflective article analyzes teaching strategies that promote English language learning at the university level, with the aim of proposing an approach focused on leveling and addressing students' individual needs. The methodology employed is qualitative, based on the systematization of the author's practical experience as a teacher and grounded in the

¹ Universidad del Caribe, Panamá. miltonmingo64@gmail.com

principles of reflective practice and experiential learning. This is complemented by a review of 40 academic and public policy sources published between 1978 and 2026. The results demonstrate that university students in Latin America face recurring barriers such as anxiety, fear of failure, and insufficient preparation. The most effective strategies were identified as those that integrate metacognitive and socio-emotional dimensions with technological mediation, highlighting initial assessment as a method for leveling and motivating students in small groups. The article concludes that there are no universal methods; rather, effectiveness lies in differentiated instruction that positions the student as the protagonist of their learning, enabling them to acquire the functional competencies necessary for their professional development and competitiveness in the global labor market.

Keywords: English as a foreign language, higher education-English, didactic strategies-English, pedagogical mediation.

Introducción

La sociedad de la información que se gestó en la década de 1960 creó un precedente hacia una sociedad funcional, donde “la uniformización del mundo empieza con la estandarización de la lengua que usamos para designarlo” (Mattelart, 2007, p. 11). En las universidades, una de las materias que ha cobrado mayor importancia en las últimas décadas ha sido el inglés como lengua extranjera para la comprensión de los entornos profesionales a los cuales se integrará el futuro profesional. En este sentido, las universidades han interpretado las necesidades que afronta cada momento de la sociedad y las ha convertido en objetivos de aprendizaje (España Chavarría, 2010) al incorporarlas al currículo. Sin embargo, se convierte en un reto hacer que esa formación impacte de la forma correcta y que se cumpla con los planes y programas de estudio que forman parte de la formación integral de los futuros egresados (Narváez Sierra, 2013).

Los diferentes métodos utilizados de manera comercial como elementos de refuerzo se convierten, en ocasiones, en muros de contención que uniforman el aprendizaje y no necesariamente se involucran en las necesidades particulares que se requieren abordar para que cada estudiante universitario alcance la meta de competencias mínimas requeridas para la lectura, pronunciación y traducción, sobre todo en las carreras donde esta materia se presenta a nivel curricular para cumplir con los requerimientos de los planes nacionales de estudio de cada región o país.

El inglés como medio para superar las barreras de comunicación y comprensión a este nivel ha dejado de ser una asignatura para convertirse en un requisito funcional en la formación profesional. Cada especialidad en la que se matricula un estudiante universitario necesita de conocimientos básicos del idioma inglés para comprender el lenguaje técnico al que debe enfrentarse en los espacios de trabajo.

Con la llegada de los procesos económicos a escala mundial y el uso del espacio tecnológico para comunicarse con el resto del mundo en tiempo real, la sociedad y el medio cultural interdependiente entre los diferentes países del mundo ocasionaron la unión de mercados, transformando la comunicación global. Y tal como ocurrió a inicios del siglo XX, donde las estrategias de la Primera Guerra Mundial cambiaron la hegemonía del alemán como idioma de la ciencia, siendo sustituido por el inglés (Gordin, 2015), este idioma se convirtió también en el idioma de los negocios y de la diplomacia internacional.

Con toda la importancia que tiene el aprendizaje del inglés a nivel universitario, se ha demostrado que, con contadas excepciones, los estudiantes latinoamericanos que cursan este nivel presentan dificultades similares en el dominio del idioma. En México, Narváez Sierra (2013) identificó diez factores recurrentes que inciden negativamente en el aprendizaje, entre los que se destaca la falta de nivel de los docentes, el énfasis en la memorización sobre la práctica, escaso desarrollo de la destreza oral y la poca importancia que se le otorga a la asignatura en las escuelas y universidades. El temor y la ansiedad que experimentan los estudiantes que no desarrollaron competencias

lingüísticas en educación básica (Santana Villegas *et al.*, 2016), y el nivel socioeconómico también desfavorecen el aprendizaje (Díaz Mejía, 2014).

En Colombia, Roldán Sánchez (2016) encontró que los sentimientos de fracaso, tristeza y temor son frecuentes entre los estudiantes bogotanos, y que solo el 11% acude al docente cuando tiene dificultades. En Ecuador, Salgado Reyes (2017) señala que la motivación del estudiante aumenta cuando el docente guía de forma individual y respeta las particularidades de cada quién. Por su parte, en Costa Rica se implementaron el proyecto Costa Rica Multilingüe y el Plan Nacional de Inglés para responder a la demanda del sector productivo (Bonilla Lynch & Rojas Alfaro, 2012), mientras que en Chile el programa Inglés Abre Puertas promueve el fortalecimiento de la enseñanza en las universidades como factor de empleabilidad (Landaverde & Ramírez, 2024).

Con un panorama como el presentado, surgió la necesidad de indagar en las estrategias pedagógicas que son más efectivas para el contexto universitario, por lo que el presente artículo se originó a partir de la siguiente pregunta: ¿cuáles son las estrategias didácticas más efectivas para aprender inglés como lengua extranjera a nivel universitario? La respuesta se encuentra en el desarrollo del objetivo general que lleva a analizar las estrategias docentes que favorecen el aprendizaje de este idioma en la universidad, un tema que surge a partir de la experiencia del autor, con la finalidad de proponer un enfoque centrado en la nivelación y la atención a las particularidades del estudiante.

Se necesita aportar conocimientos prácticos que puedan ser aplicados por docentes y diseñadores curriculares para mejorar la efectividad de la enseñanza de inglés, para que los futuros profesionales puedan competir en un mercado laboral como el actual. No se trata de cumplir un requisito curricular, sino de derribar las fronteras invisibles que limitan el acceso al conocimiento y al desarrollo profesional. Como bien señala España Chavarría (2010), “el aprendizaje del idioma inglés no puede supeditarse a las demandas del mercado, sino que debe constituir parte de las intenciones de formación que la universidad misma se imponga” (p. 64). Este aporte se alinea con esta visión al poner el foco en el estudiante y en las estrategias que lo convierten en protagonista de su propio aprendizaje, alejándose de los métodos estandarizados que muchas veces se convierten en muros de contención.

Revisión de la literatura

En la actualidad se cuestionan los fundamentos de la enseñanza del inglés, señalando que las prácticas y políticas responden a modelos externos que no están considerando la realidad lingüística y cultural del país (Miranda *et al.*, 2026). Estos autores señalan que en México y Colombia se están implementando pedagogías con prácticas exitosas como el translenguaje (*translanguaging*) y el diseño de materiales didácticos que facilitan la comprensión, fortalecen la identidad de los estudiantes y reconocen estas particularidades. Se trata de aproximaciones que buscan transformar el aula y hacerla inclusiva.

Esta línea de investigación se relaciona con los análisis sobre la internacionalización de la educación superior, como sucede con Malasia y Brasil, donde Mirhosseini & De Costa (2025) señalan que la adopción del inglés como medio de instrucción (EMI) puede tener consecuencias no previstas, como la reducción de la diversidad lingüística en el medio académico. La preferencia como lengua principal para investigación y publicaciones está impulsada por criterios de visibilidad y competitividad internacional, dejando en segundo plano el conocimiento producido en otras lenguas, por lo que abogan por un enfoque más equilibrado que reconozca y valore las lenguas globales y locales en educación superior.

Desde un enfoque más centrado en el estudiante, Saez-Zevallos & Montalvo-Apolín (2025) han identificado cuatro categorías principales de estrategias en el período 2020-2024: cognitivas, metacognitivas, socioemocionales y tecnológicas. El análisis destaca que las estrategias cognitivas, que incluyen técnicas de memorización, repetición y organización de la información, facilitan la comprensión y retención de nuevas estructuras, mientras que las metacognitivas de planificación,

monitoreo y autoevaluación son fundamentales para desarrollar la autonomía del estudiante. Por su parte, las estrategias socioemocionales abordan las barreras psicológicas de ansiedad y mejoran la confianza, mientras que las tecnológicas se aprovechan de la realidad aumentada o la inteligencia artificial para crear entornos de aprendizaje inmersivos.

Se converge en las dificultades estructurales, las estrategias pedagógicas innovadoras y el auge de las tecnologías digitales, donde Torres-Zapata *et al.* (2021) y Avendaño *et al.* (2022) coinciden en que el nivel de dominio que tienen los estudiantes latinoamericanos es insuficiente, por lo que se deben revisar las políticas institucionales y los procesos de nivelación. En la expresión oral, donde expresan ansiedad, falta de confianza y un vocabulario limitado, Mantilla-Cabrera *et al.* (2020) y Avendaño *et al.* (2022) recomiendan utilizar metodologías activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos. En esa misma línea, el uso de estrategias comunicativas para desarrollar la habilidad de escucha se ha relacionado con un mejor nivel (Gómez & Díaz Larenas, 2020), mientras que Girón-Chávez *et al.* (2023) señalan que el aprendizaje colaborativo apoyado por las TIC ha demostrado ser efectivo para mejorar la pronunciación.

La competencia léxica sigue siendo una tarea pendiente, ya que el vocabulario limitado restringe la capacidad de comprender y producir (Marín-Marín & Hernández-Romero, 2022). Las redes sociales y las plataformas digitales han surgido como recursos que, si son bien utilizados, pueden aumentar el aprendizaje autónomo y la práctica fuera del aula, de acuerdo con Mantilla *et al.* (2020) y Ariza Covarrubias & Pons Bonals (2021). Finalmente, la irrupción de herramientas basadas en inteligencia artificial como ChatGPT abren el camino al aprendizaje, pues Matos Juárez *et al.* (2024) han revisado la relación a favor de su uso y el rendimiento académico en inglés, aunque su implementación todavía necesita de ajustes pedagógicos para aumentar el potencial.

Los resultados refuerzan la importancia de utilizar la metodología de la enseñanza diferenciada, como respuesta pedagógica viable a las habilidades, perfiles y necesidades que caracteriza a los estudiantes, “si bien es una metodología que requiere inversión de tiempo y práctica por parte del docente” (Arán Sánchez, 2024, p. 146). Aunque esta fuente encontró pocos estudios que documentaran la implementación en la educación superior latinoamericana, sí destacó su potencial para abordar las diferencias en el nivel de competencia, las preferencias de aprendizaje y experiencias de los estudiantes. La enseñanza diferenciada propone que los docentes deben crear las oportunidades para que todo el grupo, desde los más avanzados hasta los que tienen dificultades, puedan progresar; esto se alcanza adaptando el contenido, el proceso y los productos de aprendizaje, una aproximación diferente a los métodos que no se involucran en las necesidades particulares.

Se encontró como obstáculo recurrente el impacto de las barreras emocionales y la falta de confianza que, en el contexto colombiano, se ha estudiado con respecto a las prácticas translingüísticas, que llevan al uso flexible de todas las lenguas del repertorio del estudiante, ayudan a superar estas barreras, promoviendo la confianza al estudiar las estructuras gramaticales del inglés (Ortiz Guaydía, 2025). Es un enfoque heteroglósico que contrasta con los modelos monoglósicos tradicionales que prohíben el uso de la lengua materna, y se ha demostrado eficaz para disminuir la ansiedad y el temor al fracaso, que son factores que inciden negativamente en el aprendizaje (Santana Villegas *et al.*, 2016). La conectividad a internet ha sido otro de los factores determinantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente en modalidades virtuales o híbridas que se han localizado en Ecuador, donde la mayoría de los estudiantes tiene dificultades de ese tipo, afectando su participación y el rendimiento (Espinoza Morocho *et al.*, 2025), un hecho relevante sobre los factores socioeconómicos y la brecha digital que también mencionaron Díaz Mejía (2014) y Santana Villegas *et al.* (2016).

En cuanto a políticas públicas implementadas en la región para fortalecer el aprendizaje, en Costa Rica el proyecto Costa Rica Multilingüe y el Plan Nacional de Inglés han sido analizados como respuestas a la demanda del sector productivo por profesionales con competencias en el idioma (Bonilla Lynch & Rojas Alfaro, 2012). Estos programas han contribuido a la construcción de una identidad socioeducativa basada en la noción del empleo, aunque persisten desafíos en su

implementación. En Chile, el programa Inglés Abre Puertas ha promovido el fortalecimiento de la enseñanza en las universidades como factor de empleabilidad, pero también se indica que persisten las brechas en el dominio (Landaverde & Ramírez, 2024). En Panamá, el programa Panamá Bilingüe, creado mediante la Ley 18 de 2017, representa un esfuerzo por dotar a los estudiantes de herramientas de competitividad, aunque su impacto en el nivel universitario necesita otro tipo de estudios.

La motivación ha sido identificada como uno de los factores internos más influyentes, como la motivación intrínseca que se correlaciona positivamente con el rendimiento académico y la persistencia en el estudio del idioma (Saez-Zevallos & Montalvo-Apolín, 2025). Por el contrario, la motivación extrínseca, basada en el cumplimiento de los requisitos curriculares o presiones externas, genera menor compromiso y resultados más limitados; los docentes deben fomentar la autonomía del estudiante y crear experiencias de aprendizaje significativas que despierten su curiosidad y deseo de comunicarse en inglés (Salgado Reyes, 2017).

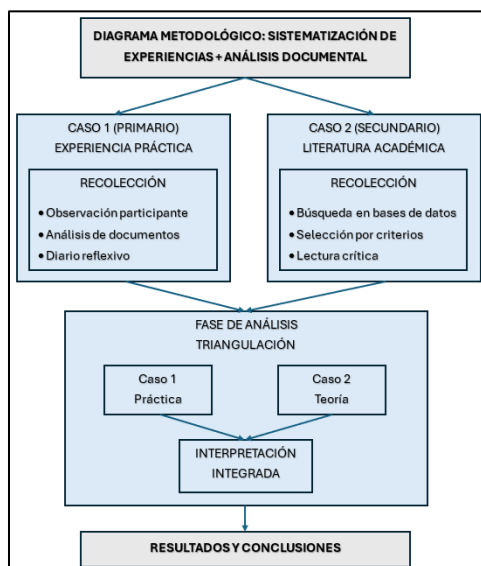
Esta revisión sitúa la pregunta de investigación en una base sólida, porque da indicios de que las estrategias más efectivas son las que combinan enfoques metacognitivos, socioemocionales y tecnológicos, y que se adaptan a las particularidades del estudiante, fomentando su autonomía y motivación intrínseca.

Metodología

El presente artículo se inscribe en un enfoque cualitativo, de tipo reflexivo y documental, basado en la sistematización de la experiencia del autor como docente de inglés a nivel universitario (Jara, 2018), complementada con una revisión de literatura. La sistematización de la experiencia se basa en los principios del profesional reflexivo (Schön, 1983/2017), que entiende la práctica como un proceso de análisis continuo, y en el ciclo del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), que valora la reflexión sobre la acción como fuente de conocimiento. Este tipo de estudios analiza y comprende un fenómeno desde la práctica profesional, integrando el conocimiento empírico con los aportes teóricos de la investigación académica, porque lo que conoce cada docente se considera como un conocimiento práctico personal (Elbaz, 1983/2018), entendido como el saber que se construye a partir de la práctica y que guía sus decisiones en el aula (Figura 1).

Figura 1

Diagrama metodológico del estudio basado en la sistematización de experiencias, complementada con el análisis documental



Con la revisión de la literatura se identificaron los principales enfoques, estrategias y dificultades documentadas en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera a nivel universitario, centrándose en Latinoamérica. Se seleccionaron datos publicados entre 1978 y 2026, considerando los estudios centrados en estrategias de enseñanza y aprendizaje, diagnósticos de competencias lingüísticas, políticas educativas y mediaciones tecnológicas en educación superior. Las fuentes se organizaron en seis categorías y se crearon tablas para sustentar constantemente cada argumento y verificar que el proceso metodológico se cumplió (Tabla 1):

Tabla 1
Clasificación de referencias por categoría

Categoría		Años extremos	Nº de referencias
1	Fundamentos teóricos y metodológicos	1978-2018	8
2	Contexto, relevancia y políticas de inglés	2007-2026	13
3	Diagnóstico, dificultades y barreras	2013-2025	8
4	Estrategias docentes y metodologías activas	2017-2025	6
5	Tecnologías, redes sociales e inteligencia artificial	2020-2024	3
6	Competencias lingüísticas específicas	2020-2022	2
Total		1978-2026	40

Se sistematizó la experiencia del autor a partir de su práctica docente, registrando y analizando las estrategias implementadas en el aula, los diagnósticos iniciales aplicados a los estudiantes, los procesos de nivelación y las técnicas de gamificación y atención individualizada. La información se organizó a partir de la observación participante y la reflexión crítica sobre la práctica, utilizando la técnica de triangulación de fuentes, con lo que busca la transferibilidad de los datos (Denzin, 2017/1978) y la validez ecológica, que es el grado en el que los hallazgos de un estudio reflejan la realidad del contexto natural en el que se producen (Lincoln & Guba, 1985). Es una aproximación al modelo de investigación-acción (Elliott, 1990), donde el docente investiga su propia práctica para mejorarla.

Los resultados de la revisión se integraron con la experiencia del autor, contrastando ambos cuerpos de conocimiento. De esta forma se identificaron las convergencias entre las estrategias documentadas en la literatura y las prácticas observadas en el aula, reconociendo las particularidades del contexto panameño que merece atención para futuras investigaciones. El análisis de la información se realizó triangulando la interpretación de las fuentes documentales con la reflexión crítica de la experiencia docente, siguiendo los principios de la investigación cualitativa interpretativa.

Resultados

Contexto y relevancia del inglés en la universidad

Este idioma es una herramienta para superar las barreras de comunicación y comprensión a nivel universitario, y eso se demuestra cuando, en cada especialidad en la que se matricula un estudiante se necesitan conocimientos básicos del idioma para comprender el lenguaje técnico al que debe enfrentarse el futuro profesional en los espacios de trabajo. Con la llegada de los procesos económicos a escala mundial y el uso del espacio tecnológico para comunicarnos con el resto del mundo en tiempos reales, el entorno social y cultural interdependiente entre los diferentes países del mundo ocasionaron la unión de mercados, transformando la comunicación global. Y tal como ocurrió a inicios del siglo XX, donde las estrategias de la Primera Guerra Mundial cambiaron la predominancia del alemán como idioma de la ciencia, siendo sustituido por el inglés (Gordin, 2015), que se convirtió también en el idioma de los negocios y de la diplomacia internacional.

En la investigación científica es prácticamente una norma presentar el abstract de cada investigación (tesis o artículo científico), y aunque hoy en día existen numerosas herramientas para traducirlos, por muchos años este requisito se convirtió para los nativos del español y otras lenguas,

en una frontera invisible difícil de traspasar. Los idiomas son una parte integral de la diversidad cultural (Unesco, 2024) en un mundo donde existen alrededor de 6528 idiomas vivos (Hernández Chérrez, 2014) y los estudiantes e investigadores que no dominen el idioma están en posición de desventaja. Aunque el inglés ocupa el primer lugar en número de hablantes a nivel mundial (aproximadamente 1.500 millones de personas, el 19% de la población mundial) superando al chino mandarín (1.100 millones) y el hindi (610 millones) (McCarthy, 2025); la preponderancia en ciencia y educación superior lo vuelve un requisito ineludible para quienes aspiran a integrarse en redes académicas y profesionales internacionales.

Como materia formativa “el aprendizaje del idioma inglés no puede supeditarse a las demandas del mercado, sino que debe constituir parte de las intenciones de formación que la universidad misma se imponga” (España Chavarría, 2010, p. 64) y debe estar vinculado con todos los procesos de aprendizaje (materias que apoyen su uso, tales como las investigaciones donde se requiere leer artículos en ese idioma para fundamentar conocimientos), lo que lo convierte en una necesidad a nivel de currículo y una exigencia de las empresas que captan nuevos profesionales a partir de sus habilidades para realizar las actividades propias de su área y comunicarse en otros idiomas.

La demanda global y la exigencia académica hacen que esta materia pase a convertirse en un factor de equidad y desarrollo profesional, porque su obligatoriedad, al menos en el resumen de las investigaciones, aunque esté facilitada hoy en día por herramientas tecnológicas, ha sido siempre una barrera que ha limitado la visibilidad de la producción científica en idiomas diferentes al inglés (Gordin, 2015).

Aprendizaje del idioma en Latinoamérica

En Latinoamérica, el estudiante universitario responde al entorno de la enseñanza, a la capacidad del docente para acercarse a las necesidades de superar una materia más y al proceso de centrado en el desarrollo del vocabulario, la gramática, la lectura y la escritura, de manera que cada uno de estos ítems termina impactando en el rendimiento académico, de acuerdo con la estrategia presentada por el docente para cada grupo en formación. Muchas veces el docente que adquiere las competencias necesarias para transmitir el aprendizaje, se enfrenta a programas académicos centrados en la gramática que deben cumplirse por imposiciones del currículum y la forma de estructurar los contenidos. Además, los modelos de evaluación sumativos no se centran en las competencias alcanzadas porque colocan a los alumnos en el papel de receptáculo pasivo, y la llegada de plataformas no los incentivan de manera suficiente, ya que estos prefieren aclarar sus dudas frente al profesor (respuestas personalizadas) y no frente a una pantalla. Por supuesto que esta explicación no es lineal, pero sí es una reacción general percibida por el docente de cualquier idioma que no sea el materno.

La literatura ha demostrado que, a nivel de Latinoamérica, salvo contadas excepciones, en las universidades se presentan inconvenientes similares en el estudiante. Se ha comprobado que cuando el aprendizaje gira en torno a las prácticas conversacionales de hechos cotidianos, la fijación de la estructura idiomática es mayor, pero haber visto el idioma a través de la escuela y la educación media no necesariamente hace que al llegar a la universidad se pueda mantener una conversación básica. Colombia, Panamá y Perú manejan programas nacionales para que sus docentes se puedan capacitar en el extranjero, Uruguay se sirve de la tecnología para capacitar a través de videoconferencias y Argentina y Brasil no tienen un sistema estandarizado pero conceden autonomía a sus provincias y estados para que elaboren sus propios programas (Cronquist & Fiszbein, 2017). Sin embargo, los problemas de aprendizaje en toda la región son comunes; en México, por ejemplo, se ha identificado que a la hora de aprender:

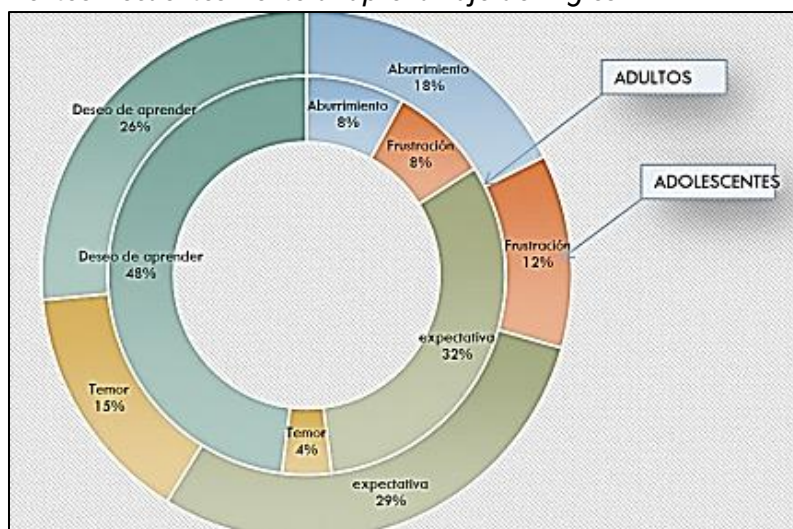
1. Falta de un nivel adecuado de los profesores de inglés
2. Aburridas estrategias y técnicas metodológicas (enseñanza tradicional)
3. Énfasis en la memorización y no en la práctica

4. Falta de interés de los alumnos o inadecuada actitud hacia el aprendizaje
5. El poco o nulo desarrollo de la destreza oral
6. La poca importancia que se da aún en las escuelas y universidades a la asignatura de inglés
7. El énfasis en seguir un libro de texto y cubrir un programa
8. Pocos medios y recursos adecuados para la enseñanza
9. Pocos o nulos programas de intercambio con países de habla inglesa
10. Clases con grupos de alumnos numerosos, etc. (Narváez Sierra, 2013, p. 5)

Todo estudiante se enfrenta al temor y la ansiedad de entender un idioma cuyas competencias no desarrolló en la escuela básica. En las escuelas públicas sus estudiantes siempre han estado por debajo de la media, mientras que las particulares exhiben un dominio un poco más avanzado, y eso hace la diferencia. Entre las variables que contribuyen, independientes a este factor, se encuentran el tiempo dedicado al estudio, la lectura del idioma para la investigación, el tipo de universidad y su nivel de exigencia, estudiar para alcanzar la meta de la materia y no para aprender, o la motivación para el estudio, a lo que se suma la propia percepción del estudiante “sobre sus habilidades para este idioma” (Santana Villegas, García-Santillán y Escalera-Chávez, 2016, p. 79).

En Colombia, el proceso de globalización ha llevado a las universidades a crear políticas de formación en inglés donde los estudiantes “deben acreditar habilidades que les permitan hablar, leer, escuchar y escribir en dicha lengua extranjera” (Uribe Zirene, 2012, p. 100). Estudios del año 2014 en ese país determinaron en un estudio de casos que “el estrato socio-económico del que proviene un estudiante pueden ser un elemento que no favorezca el aprendizaje de una lengua extranjera” (Díaz Mejía, 2014, p. 69), mientras que un estudio aplicado a estudiantes de secundaria, padres, docentes y miembros del personal administrativo en el año 2014 en Bogotá reveló que el 15% de los adolescentes maneja los sentimientos de fracaso, tristeza (9%) y temor (24%), donde solo el 11% acude al docente cuando tiene dificultades (Roldán Sánchez, 2016, Figura 2).

Figura 2
Pensamientos frecuentes frente al aprendizaje del inglés



Nota. Roldán Sánchez (2016).

En Ecuador, Salgado Reyes (2017) señala que “el estudiante se sentirá motivado en el momento en que el docente guíe de forma individual al estudiante, ya que prestará interés en cada una de las actividades que desempeña el alumno y fundamentalmente respetando las individualidades” (p. 25), lo que ha sido corroborado por el autor del presente artículo, donde las particularidades de la educación superior en Panamá le ha permitido trabajar con grupos pequeños

donde el logro alcanzado en cada caso ha sido basado en las necesidades particulares de cada estudiante, diagnosticando su grado de conocimiento para lograr las metas de cada nivel.

Desde el año 2008, Costa Rica crea un proyecto denominado Costa Rica Multilingüe (CRML) para fomentar el aprendizaje de otros idiomas y de manera conjunta se crea el Plan Nacional de Inglés (PNI), aunque este idioma se oficializó en el vecino país en 1901. Ambos programas responden a la demanda presentada por el sector productivo de profesionales con competencias en el idioma, lo que contribuyó a la construcción de una identidad socio-educativa basada en la noción del empleo (Bonilla Lynch & Rojas Alfaro, 2012). Chile, por su parte, creó a través del Ministerio de Educación un programa de promoción y mejoramiento en el aprendizaje del idioma llamado Inglés Abre Puertas, diseñado para educación básica y media, pero alentando a las universidades a fortalecer la enseñanza como factor de empleabilidad de los futuros profesionales, dado que en 2004 se tenía conocimiento de que solo un 2% de los chilenos hablaba el idioma (Landaverde & Ramírez, 2024).

Todos estos programas que se han implementado en la región merecen un estudio aparte para copiar los modelos exitosos y saber dónde se centra el fracaso, pero lo realmente importante es comprender que los países de habla no inglesa ya no se pueden abstraer de este cometido que requiere de una política nacional sostenible y perdurable a los cambios de gobierno para lograr su objetivo.

Los estándares de Panamá no son lo suficientemente altos, aunque su aprendizaje es obligatorio por ley desde el año 2014 a través del programa Panamá Bilingüe, con el objetivo de formar en “la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua en los centros educativos oficiales de la República de Panamá, con la finalidad de dotar a sus estudiantes con las mejores herramientas de competitividad que faciliten su inserción en el mercado laboral” (Ley 18 de 10 de mayo de 2017, artículo 1). Aunque fue una estrategia nacional nacida de la necesidad de preparar a la población para el crecimiento económico, el proyecto concluyó su ejecución en el año 2020.

Estrategias docentes para enseñar inglés

La sistematización de la práctica sigue el ciclo del aprendizaje experiencial (Kolb, 1984), que integra la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa.

Diagnosticar para nivelar y avanzar. No existen estrategias ni técnicas universales para la enseñanza del idioma a nivel superior, ya que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje. Sin embargo, la experiencia del autor ha determinado que, entre las estrategias docentes que funcionan para atraer al estudiante a interesarse por su proceso de aprendizaje se encuentra la individualización de los casos para que el estudiante que menos sabe se sienta apartado y se autoexcluya, mientras que la ejemplificación de los casos cotidianos que sitúen al estudiante en su contexto natural, para que cada vez que se encuentre en esas situaciones pueda repasar mentalmente su aprendizaje, es una técnica que fija conocimientos.

Para poder aplicar estrategias exitosas el docente debe estudiar su propia experiencia y extraer las mejores prácticas; el diagnóstico inicial es vital para determinar cuáles estudiantes inician el aprendizaje con temor al docente y a sus compañeros, y con miedo al fracaso por esas u otras razones, o con emociones negativas que inciden en su aprendizaje. El nivel de conocimiento previo también ayuda en la integración, para evitar el aburrimiento de aquellos que saben más sobre los que menos saben. A través del diagnóstico se puede determinar cómo realizar la nivelación y en esta etapa se debe determinar el nivel lingüístico, conocimiento de verbos, construcción de oraciones básicas, vocalización, lectura y pronunciación. Es de esta forma en que se puede trabajar a partir de las debilidades observadas, las capacidades para aprender y determinar las necesidades que se tienen que cubrir con cada grupo.

Una vez identificadas las barreras emocionales durante el diagnóstico, el translenguaje surge como una estrategia socioemocional que facilita la nivelación, una práctica para utilizar de forma flexible la lengua materna junto con el inglés, porque se ha demostrado su eficacia para reducir la

ansiedad y el temor al fracaso (Ortiz Guaydía, 2025). Al reconocer y valorar el repertorio lingüístico previo del estudiante, el translenguaje disminuye las barreras psicológicas y fortalece la identidad y la confianza, creando un entorno más inclusivo para tratar las debilidades detectadas en el diagnóstico inicial.

La nivelación sirve para definir los niveles de competencia comunicativa de los grupos (Rey Rivas *et al.*, 2017) y se lleva a los estudiantes a alcanzar las competencias mínimas para que las clases se desarrollen con normalidad, empujando a los grupos a superar los objetivos de aprendizaje de cada etapa. Aquí el uso de guías de apoyo y materiales en línea refuerzan el conocimiento de lo aprendido o explicado en clases, sobre todo cuando las clases universitarias se dictan con base en la semipresencialidad. En cuanto a los estudiantes más avanzados, se les debe aplicar una prueba de nivelación para promoverlos al siguiente nivel, si así lo desean, evitando en ellos el desinterés, porque puede afectar la dinámica de las clases. Otra técnica, es formar grupos (si no existe en la universidad la prueba de nivelación para promoverlos) y situarlos según su conocimiento para que todos continúen avanzando.

Aprender a hablar se logra hablando, y en este sentido, así como la comprensión de la lectura se alcanza por diversos métodos, entre los que funciona en los estudiantes de primer ingreso está enseñarlos en primera instancia a escribir las palabras tal como las escucha para luego leer lo que escribió (pronunciación) y comparar con la palabra escrita correctamente hasta obtener la comprensión e identificar a futuro los fonemas en la palabra escrita.

Finalmente, el avance se da cuando se vuelve al estudiante protagonista de su propio aprendizaje a través de la gamificación, preparando *role plays*, presentaciones, juegos de conversación, o elaboración de materiales didácticos según la afinidad del estudiante por cada tema. Esto potencia las habilidades de los grupos en cuanto a la audición e incrementa la expresión oral. En todo lo anteriormente mencionado, el docente juega un rol fundamental de incentivo, haciendo ver al estudiante que todo logro es importante, sin minimizar los avances para evitar el rezago emocional que frena los avances y el aprendizaje autónomo.

Figura 3

Enfoque de enseñanza centrado en el estudiante. Fases y estrategias docentes



Nota. El modelo integra los enfoques metacognitivos, socioemocionales y tecnológicos de Saez-Zevallos & Montalvo- Apolín (2025), el translenguaje como método socioemocional (Ortiz Guaydía, 2025), y la mediación de la IA y redes sociales (Matos Juárez *et al.*, 2024). La flecha de retorno sirve para visualizar el ciclo de mejora continua que es propio del profesional reflexivo de Schön (1983/2017) y la investigación-acción de Elliott (1990).

La Figura 3 esquematiza estas fases para que se comprenda cómo se presenta el avance desde el diagnóstico hasta la consolidación del estudiante como protagonista de su aprendizaje (*Student-Centered Learning*), que es un proceso activo donde cada estudiante debe internalizar las herramientas necesarias para gestionar qué y cómo aprende (Vygotsky, 1978).

La metodología sugerida se inscribe en el enfoque de la sistematización de experiencias (Jara Holliday, 2018), que guía a los profesionales a reconstruir su práctica, identificar los saberes construidos en la acción y transformarlos en conocimientos comunicables y transferibles. Se línea con la propuesta de Schön (1983/2017) sobre el profesional reflexivo, que forja la práctica como un proceso de reflexión continua, donde el docente aprende de su propia experiencia y lo transforma en saber pedagógico.

Conclusiones

Como materia formativa el aprendizaje del idioma inglés no puede supeditarse a las demandas del mercado, sino que debe constituir parte de las intenciones de formación que la universidad misma se imponga. Para que se alcancen las competencias necesarias, la experiencia del autor ha encontrado que la motivación del estudiante crece cuando se guía al estudiante y se atiende de acuerdo con la particularidad de su caso, por lo que los grupos pequeños alcanzan mayor índice de competencias que los grupos grandes.

Con la experiencia del autor y de la revisión de la literatura especializada, se propuso un enfoque centrado en la nivelación y atención a las particularidades del estudiante. En respuesta a la pregunta de investigación planteada, se concluye que no existen estrategias ni técnicas universales para la enseñanza del idioma a nivel superior, ya que cada estudiante tiene su propio ritmo de aprendizaje, se debe buscar la forma de que los docentes puedan llegar al estudiante con las técnicas y estrategias adecuadas según los diagnósticos en cada caso.

Con la revisión de la literatura se identificó que las estrategias más efectivas son las que combinan los enfoques metacognitivos, socioemocionales y tecnológicos. La planificación, el monitoreo y la autoevaluación fomentan la autonomía, mientras que las socioemocionales abordan las barreras psicológicas que impiden dominar este idioma. Con respecto a las tecnológicas, aunque el uso de plataformas digitales, redes sociales e inteligencia artificial mejoran el aprendizaje autónomo y la práctica fuera del aula, se necesitarán siempre ajustes pedagógicos para que su potencial aumente y se pueda alcanzar la meta propuesta.

El diagnóstico inicial y la nivelación son fundamentales para que el proceso de enseñanza y aprendizaje permita que el docente (en primera instancia) identifique las debilidades y fortalezas de cada estudiante, determinar su nivel lingüístico y diseñar estrategias personalizadas para avanzar de manera progresiva; posteriormente debe asegurarse con la nivelación de que todos alcancen las competencias mínimas necesarias para desarrollar las clases con normalidad y que superen los objetivos de aprendizaje de cada etapa.

Entre las limitaciones del estudio se reconoce que se basa en la experiencia del autor en un contexto universitario específico, por lo que los hallazgos no son generalizables a todas las realidades educativas de la región. Sin embargo, las convergencias encontradas entre el cruce de la experiencia del autor y la literatura revisada, es una indicación de que las estrategias descritas aquí pueden ser transferibles a otros contextos con las adaptaciones pertinentes.

Se recomienda a otros docentes y diseñadores curriculares considerar el diagnóstico y la nivelación como puntos de partida para enseñar el idioma, y fomentar la autonomía del estudiante a través de estrategias metacognitivas y el uso equilibrado de herramientas tecnológicas. También

se sugiere realizar investigaciones para conocer cómo se implementa la enseñanza diferenciada en educación superior a nivel de Latinoamérica en este aspecto, y estudios que evalúen el impacto del uso de la inteligencia artificial en el aprendizaje de inglés en contextos universitarios.

Referencias

- Arán Sánchez, A. (2024). La enseñanza diferenciada en la clase de inglés en el nivel superior: análisis de bibliografía. *Educación Superior*, 133-152. <https://scielo.do/j/es/a/8d7RxWcHTL5HS5R5RqzTp3k/?lang=es&goto=previous>
- Ariza Covarrubias, R., & Pons Bonals, L. (2021). Medios y redes sociales en la enseñanza-aprendizaje del inglés: valoraciones de estudiantes universitarios. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 129-148. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043ariza7>
- Avendaño, W. R., Rueda, G., & García, O. (2022). Dominio del inglés frente al proyecto de vida: percepciones de estudiantes universitarios. *Formación universitaria*, 15(3), 97-106. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000300097>
- Bonilla Lynch, A. & Rojas Alfaro, R. (2012). El aprendizaje de lenguas extranjeras como herramienta para el desarrollo humano. *Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es*, 1-12. <https://n9.cl/vpfw1>
- Cronquist, K. & Fiszbein, A. (2017). *El aprendizaje del inglés en América Latina*. El Diálogo, Liderazgo para las Américas. [http://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/257/El aprendizaje del inglés en América Latina Kathryn Cronquist Ariel Fiszbein El Dialogo.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.ciedupanama.org/bitstream/handle/123456789/257/El%20aprendizaje%20del%20ingl%C3%A9s%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina%20Kathryn%20Cronquist%20Ariel%20Fiszbein%20El%20Di%C3%A1logo.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. (Original work published 1978)
- Díaz Mejía, D. M. (2014). *Factores de dificultad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en estudiantes con bajo rendimiento en inglés de la Universidad ICESI*. [Tesis de Maestría]. Universidad ICESI. <https://n9.cl/qrprkj>
- Elbaz, F. (2018). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. Routledge. (Original work published 1983)
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- España Chavarría, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, XIV(2), 63-69. <https://doi.org/10.15359/ree.14-2.4>
- Espinoza Morocho, A. P., Ayala Imbaquingo, C. V., Cualchi Quilo, K. L., & Mendoza Suárez, E. A. (2025). Conectividad a Internet, Relación con el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje del Idioma Inglés en Estudiantes Universitarios. *Revista Conrado*, 21(105), e4473. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4473>
- Girón-Chávez, A. D. J., Cruz-Maldonado, E. Y., Bermej-del Villar, M. M., & Cancino-Zamarrón, R. (2023). Las TIC y el aprendizaje colaborativo para mejorar la pronunciación de inglés de estudiantes universitarios. *Revista Lengua y Cultura*, 5(9), 1-10. <https://doi.org/10.29057/lc.v5i9.11531>
- Gómez, J. F., & Díaz Larenas, C. (2020). Uso de estrategias comunicativas para la habilidad de escucha y su relación con el nivel de inglés de estudiantes universitarios. *Revista complutense de educación*, 31(4), 413-422. <https://doi.org/10.5209/rced.65406>
- Gordin, M. D. (2015). *Scientific Babel: how science was done before and after global english*. Michael D. Gordin.
- Hernández Chérrez, E. (2014). *El B-learning como estrategia metodológica para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de inglés de la modalidad semipresencial del departamento especializado de idiomas de la Universidad Técnica de Ambato*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid. <https://docta.ucm.es/bitstreams/ddcfc123-e8e4-4c16-91c3-fc778bbc79ef/download>
- Jara Holliday, Ó. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos políticos*. ©Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. <https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/La%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20-%20Oscar%20Jara%20%28edici%C3%B3n%20colombiana%29.pdf>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall.
- Landaverde, E. R., & Ramírez, M. T. G. (2024). Factores que influyen en el proceso de la enseñanza-aprendizaje del inglés: una revisión sistemática. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 8, e2367-e2367. <https://doi.org/10.33010/recie.v8i0.2367>
- Ley 18. Gaceta Oficial de la República de Panamá, Ciudad de Panamá, Panamá, 10 de mayo de 2017.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE Publications, Inc.
- Mantilla, L. F. C., Narváez, C. A., Carrillo, M. A. R., & Arrobo, J. M. C. (2020). Uso de redes sociales en el aprendizaje del inglés en estudiantes universitarios. *Revista ESPACIOS*. 798, 1015. <https://revistaespacios.com/a20v41n37/a20v41n37p19.pdf>
- Mantilla-Cabrera, L. F., Larrea-Vejar, M. L., & Tapia- Salinas, J. A. (2020). Aprendizaje basado en proyectos y destreza oral en inglés de estudiantes universitarios. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 544-558. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7437973.pdf>
- Marín-Marín, A., & Hernández-Romero, M. I. (2022). La competencia léxica en inglés de estudiantes universitarios en México. *Revista Lengua y Cultura*, 4(7), 15-25. <https://doi.org/10.29057/lc.v4i7.8726>
- Matos Juárez, A. S., Rivera Rojas, C. N., Salazar Zavaleta, J. R., & Chiri Saravia, P. C. (2024). Uso del ChatGPT y aprendizaje de inglés en estudiantes universitarios. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(33), 834-842. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.766>
- Mattelart, A. (2007). *Historia de la sociedad de la información*. Paidós.
- McCarthy, C. (2025). *Global English language statistics updated for 2024-2025*. <https://ecenglish.com/en/blog/news/70-statistics-about-the-english-language/>
- Miranda, N., Valencia, J. A. Á., Martínez-Sánchez, M. M., Ronzon-Montiel, G. J., Panero, S. M., & Baker, W. (2026). Decolonizing ELT practices and policies in higher education: The cases of Mexico and Colombia. *System*, 137, 103935. <https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103935>
- Mirhosseini, S. A., & De Costa, P. I. (2025). 1 Critical Views of English Medium Instruction. *Critical English medium instruction in higher education*. Cambridge University Press & Assessment. https://www.researchgate.net/profile/Seyyed-Abdolhamid-Mirhosseini/publication/388756841_Critical_Views_of_English_Medium_Instruction/links/67a8204496e7fb48b9bc26cc/Critical-Views-of-English-Medium-Instruction.pdf
- Narváez Sierra, I. R. (2013). ¿Por qué nuestros alumnos no aprenden inglés? ¿Realidad o mito? ¿Fracaso o mediocridad? ¿Reto o indiferencia? <https://es.scribd.com/document/432429307/V-07>
- Ortiz Guaydía, R. (2025). *Promoting confidence among learners of a Colombian higher education basic English course through translanguing practices in the study of English grammar structures*. [Tesis de Maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/636c1486-4bb3-41f6-bfbc-22be35cf09d9/content>
- Rey Rivas, P., Tardo Fernández, Y., Casals Pierre, F., & Houelly Pérez, E. (2017). Experiencias y resultados preliminares sobre la nueva estrategia de idioma inglés para la educación superior en la Universidad de Oriente. *MEDISAN*, 21(9), 2068- 2075. <https://www.redalyc.org/pdf/3684/368452684014.pdf>
- Roldán Sánchez, A. (2016). *Obstáculos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en dos grupos de población bogotana*. (Tesis de grado). Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repositorio.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/b96c6aee-80e2-4ddb-812a-e7c95b172f42/content>
- Saez-Zevallos, N. S., & Montalvo-Apolín, D. E. (2025). Strategies for learning English in higher education: A systematic mapping. In *Frontiers in Education* (Vol. 10, p. 1570602). Frontiers Media SA. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1570602>
- Salgado Reyes, N. (2017). *Propuesta metodológica para el aprendizaje de inglés en la Universidad Tecnológica Equinoccial (Ecuador) con el uso de las TIC*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=137926>

- Santana Villegas, J. del C., García-Santillán, A., & Escalera-Chávez, M. E. (2016). Variables que influyen sobre el aprendizaje del inglés como segunda lengua. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras/International Journal of Foreign Languages*, (5), 79-94. <https://www.revistes.urv.cat/index.php/rile/article/download/1004/960>
- Schön, D. A. (2017). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge. (Original work published 1983) <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Torres-Zapata, Á. E., Brito-Cruz, T. D. J., & Villanueva-Echavarría, J. R. (2021). Dominio del idioma inglés en estudiantes de nuevo ingreso universitario: información para la toma de decisiones. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22). <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.949>
- Unesco. (2024). ¿Cómo mantener vivas las lenguas indígenas de América Latina y el Caribe? <https://www.unesco.org/es/articles/como-mantener-vivas-las-lenguas-indigenas-de-america-latina-y-el-caribe>
- Uribe Zirene, J de D. (2012). Importancia del idioma inglés en las instituciones de educación superior: el caso de la Corporación Universitaria de Sabaneta. *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 97-103. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/14441/12676>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press. <https://home.fau.edu/musgrove/web/vygotsky1978.pdf>