ISSN: 2806-5697
Vol. 7 – Núm. E2 / 2026

Barreras para la comunicación oral en inglés como lengua extranjera en universitarios: revisión sistemática

Barriers to oral communication in English as a foreign language among university students: a systematic review

Barreiras à comunicação oral em inglês como língua estrangeira em universitários: revisão sistemática

Quishpe Chango Segundo Carlos[1]
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
squishpec@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0009-0004-9120-5294

Córdova Pintado Jorge Andrés[2]
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
jcordovap@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0009-0006-6255-7455

Lupercio Cobeña Micaela Janneth[3]
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
mlupercioc@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0000-0002-4922-6137

Carrillo Pataron Martha Elva[4]
Universidad Técnica Estatal de Quevedo
mcarrillop2@uteq.edu.ec
https://orcid.org/0000-0003-2359-7658

DOI / URL: https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v7/nE2/1721

Como citar:
Quishpe Chango, S, C., Córdova Pintado, J, A., Lupercio Cobeña, M, J. & Carrillo Pataron, M, E. (2026). Barreras para la comunicación oral en inglés como lengua extranjera en universitarios: revisión sistemática. Código Científico Revista de Investigación, 7(E2), 1771-1796.

***Recibido**: 25/08/2026* ***Aceptado**: 20/09/2026* ***Publicado**: 30/09/2026*

Resumen

La comunicación oral en inglés es una de las competencias más exigidas y menos logradas en la educación superior de los contextos donde el inglés es lengua extranjera. Esta revisión sistemática analizó las barreras que dificultan el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios, a partir de la literatura científica. Se realizó una búsqueda en una plataforma académica de síntesis de literatura, se cribaron cien registros publicados entre 2021 y 2026 en revistas indexadas y se sintetizaron temáticamente los hallazgos de cincuenta y seis estudios procedentes de diecinueve países, distinguiendo entre barreras percibidas, asociaciones estadísticas y relaciones con el desempeño oral medido. Las barreras afectivas, en especial la ansiedad al hablar, el miedo a cometer errores y el temor a la evaluación negativa, fueron las más documentadas, seguidas de las lingüísticas, pedagógicas, socioculturales e institucionales. Solo seis estudios relacionaron las barreras con un desempeño oral medido, y sus resultados no fueron uniformes. La evidencia procede mayoritariamente de Asia y Oriente Medio y se centra en percepciones y diseños transversales. Se concluye que las barreras operan de forma interrelacionada y que se requieren estudios longitudinales con medidas objetivas del desempeño oral.

Palabras clave: comunicación oral, inglés como lengua extranjera, educación superior, ansiedad lingüística, disposición para comunicarse.

Abstract

Oral communication in English is one of the most demanded and least attained competences in higher education in contexts where English is a foreign language. This systematic review analyzed the barriers that hinder the development of oral communicative competence in English as a foreign language among university students, based on the scientific literature. A search was conducted on an academic literature synthesis platform, one hundred records published between 2021 and 2026 in indexed journals were screened, and the findings of fifty-six studies from nineteen countries were thematically synthesized, distinguishing between perceived barriers, statistical associations and relationships with measured oral performance. Affective barriers, particularly speaking anxiety, fear of making mistakes and fear of negative evaluation, were the most frequently documented, followed by linguistic, pedagogical, sociocultural and institutional barriers. Only six studies related barriers to measured oral performance, and their results were not consistent. The evidence comes mainly from Asia and the Middle East and relies on perceptions and cross-sectional designs. The barriers were found to operate in an interrelated way, and longitudinal studies with objective measures of oral performance are needed.

Keywords: oral communication, English as a foreign language, higher education, language anxiety, willingness to communicate.

Resumo

A comunicação oral em inglês é uma das competências mais exigidas e menos alcançadas no ensino superior dos contextos em que o inglês é língua estrangeira. Esta revisão sistemática analisou as barreiras que dificultam o desenvolvimento da competência comunicativa oral em inglês como língua estrangeira em estudantes universitários, com base na literatura científica.

Realizou-se uma busca em uma plataforma acadêmica de síntese de literatura, foram triados cem registros publicados entre 2021 e 2026 em periódicos indexados e sintetizaram-se tematicamente os achados de cinquenta e seis estudos de dezenove países, distinguindo barreiras percebidas, associações estatísticas e relações com o desempenho oral medido. As barreiras afetivas, em especial a ansiedade ao falar, o medo de cometer erros e o receio da avaliação negativa, foram as mais documentadas, seguidas das linguísticas, pedagógicas, socioculturais e institucionais. Apenas seis estudos relacionaram as barreiras com o desempenho oral medido, e seus resultados não foram uniformes. A evidência provém majoritariamente da Ásia e do Oriente Médio e baseia-se em percepções e desenhos transversais. Conclui-se que as barreiras atuam de forma inter-relacionada e que são necessários estudos longitudinais com medidas objetivas do desempenho oral.

Palavras-chave: comunicação oral, inglês como língua estrangeira, ensino superior, ansiedade linguística, disposição para comunicar.

Introducción

La comunicación oral en inglés ocupa un lugar relevante en la formación universitaria porque permite participar en discusiones académicas, presentar resultados, colaborar con personas de otros contextos y desenvolverse en situaciones profesionales. En los entornos donde el inglés se aprende como lengua extranjera, desarrollar esta competencia supone una exigencia particular: el estudiante debe aprender a utilizar el idioma para comunicarse, aunque sus oportunidades de interacción fuera de los espacios formativos puedan ser limitadas. Por ello, el avance en contenidos gramaticales o léxicos no siempre se traduce en la capacidad de intervenir, sostener una conversación o responder de manera adecuada durante un intercambio oral.

La competencia comunicativa ofrece un marco para comprender esta diferencia. Canale y Swain (1980) propusieron que el uso adecuado de una lengua requiere integrar conocimientos gramaticales, sociolingüísticos y estratégicos. Desde esta perspectiva, hablar inglés implica seleccionar recursos lingüísticos apropiados, interpretar la situación comunicativa y mantener el intercambio cuando surgen dificultades. El volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas distingue, además, la producción oral de la interacción oral: la primera comprende actividades como exponer información ante una audiencia,

mientras que la segunda exige construir significados con otros interlocutores en tiempo real (Council of Europe, 2020). Esta distinción es relevante para investigar las barreras, pues una presentación preparada y una conversación espontánea plantean demandas distintas al estudiante.

Las dificultades para participar oralmente tampoco pueden explicarse únicamente por el nivel de dominio lingüístico. Horwitz et al. (1986) describieron la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras como una experiencia relacionada con la aprensión comunicativa, la evaluación y el temor a recibir juicios negativos. Más adelante, MacIntyre et al. (1998) plantearon que la disposición para comunicarse constituye un antecedente próximo del uso de una segunda lengua y que depende tanto de características personales como de la situación en la que ocurre la interacción. En consecuencia, un estudiante puede contar con recursos para formular una respuesta y, aun así, optar por guardar silencio ante sus compañeros o docentes. La investigación posterior ha ampliado el estudio de esta disposición hacia perspectivas dinámicas y contextuales, que reconocen que la intención de hablar puede variar según los interlocutores, la tarea y el entorno comunicativo (Kirkpatrick et al., 2024).

La ansiedad es una de las variables más estudiadas en este campo. El metaanálisis de Teimouri et al. (2019), basado en 105 muestras independientes de 23 países, encontró una asociación negativa entre ansiedad y logro en una segunda lengua. No obstante, ese resultado reúne distintas medidas de logro y no debe interpretarse como una estimación exclusiva del desempeño oral. En un estudio que incluyó estudiantes de secundaria y universitarios que aprendían inglés como lengua extranjera en Corea, Lee y Chiu (2023) observaron que una menor ansiedad comunicativa se relacionaba con una mayor disposición para comunicarse dentro y fuera del aula, así como en entornos digitales. Sus resultados muestran que el contexto importa al estudiar la participación oral, aunque la disposición autoinformada para hablar sigue siendo una medida diferente de la competencia demostrada en una tarea oral.

Junto con las barreras afectivas, la literatura describe dificultades lingüísticas y condiciones del entorno educativo que pueden restringir la comunicación. La disponibilidad de vocabulario, la pronunciación y la capacidad de formular respuestas durante la interacción se relacionan con las demandas inmediatas de hablar. A ello se suman la organización de las actividades, las oportunidades de tomar la palabra, las formas de corrección y evaluación, y las condiciones institucionales en que se enseña inglés. Estas dimensiones no necesariamente operan de manera aislada: una dificultad lingüística puede hacerse más visible en una actividad evaluada públicamente, mientras que la escasez de oportunidades de interacción puede limitar la práctica necesaria para responder con mayor seguridad. Una revisión sistemática reciente sobre barreras para el aprendizaje del inglés en universitarios identificó, entre otros grupos, la ansiedad, las creencias personales inhibidoras y las dificultades lingüísticas; sin embargo, su objeto abarcó el aprendizaje del idioma en general y no exclusivamente la comunicación oral (Ross & Stuckler, 2025).

Precisar el objeto de estudio exige también distinguir qué se entiende por evidencia de una barrera. Una encuesta puede mostrar que los estudiantes perciben el miedo a equivocarse como un obstáculo; un análisis correlacional puede relacionar la ansiedad con su disposición declarada para hablar; y una tarea oral evaluada puede aportar información sobre el desempeño observado. Los tres resultados son pertinentes, pero responden preguntas diferentes. La primera fuente permite conocer la experiencia del estudiante, la segunda describe una asociación entre variables y la tercera aproxima la barrera a un resultado oral medido. Ninguna de ellas, por sí sola, demuestra que la barrera cause un menor desarrollo de la competencia. La importancia de esta distinción se aprecia en investigaciones que examinan conjuntamente emociones, disposición para comunicarse y rendimiento en clases de expresión oral, en lugar de tratarlos como resultados equivalentes (Peng & Wang, 2024).

Las revisiones previas confirman el interés por el problema, pero presentan alcances diferentes. Caamaño López et al. (2025) sintetizaron dificultades y estrategias vinculadas con la expresión oral en universitarios; Hurtado Huaraca et al. (2026) se centraron en la ansiedad comunicativa y su relación con la expresión oral; y Elmahdi et al. (2025) abordaron la competencia comunicativa con énfasis en enfoques pedagógicos. Ross y Stuckler (2025), por su parte, examinaron las barreras para aprender inglés como lengua extranjera sin restringirse a la oralidad. En conjunto, estos antecedentes ofrecen categorías y hallazgos relevantes, pero dejan espacio para una síntesis cuyo resultado de interés sea específicamente la comunicación oral y que examine, para cada barrera, si el respaldo procede de percepciones, asociaciones con variables autoinformadas o medidas de desempeño.

Esta delimitación permite interpretar con mayor precisión una literatura que reúne países, diseños, instrumentos y situaciones de habla diversos. También evita equiparar la frecuencia con que se menciona una barrera con la solidez de la evidencia sobre su relación con el desempeño oral. En este marco, el objetivo de la presente revisión es analizar las barreras que dificultan el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios, a partir de la literatura científica. La revisión responde a la pregunta: ¿qué barreras se han documentado para la comunicación oral en inglés de estudiantes universitarios y con qué tipo de evidencia se sustenta su relación con esta competencia?

Metodología

Diseño

Se realizó una revisión sistemática de estudios empíricos con síntesis temática. El proceso se informó siguiendo la declaración PRISMA 2020 (Page et al., 2021), utilizada como guía de notificación y no como método de revisión. No se registró un protocolo en un

repositorio público; la pregunta, los criterios de elegibilidad, las categorías de codificación y el plan de síntesis se definieron por escrito antes del cribado.

Fuente de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó el 28 de agosto de 2026 en Consensus (Consensus, 2026), una plataforma de búsqueda y síntesis de literatura académica que recupera artículos revisados por pares mediante búsqueda semántica. Se empleó la consulta en lenguaje natural «What factors hinder English speaking proficiency among university students learning English as a foreign language». Los registros recuperados correspondieron a publicaciones de 2021 a 2026 en revistas clasificadas en los cuartiles Q1 a Q3 del SCImago Journal Rank. Se exportaron los 100 registros de mayor relevancia en formato de valores separados por comas, con título, autoría, año, resumen, tipo de estudio, revista, cuartil y DOI. Dado que la plataforma ordena los resultados por relevancia semántica y no permite reproducir una ecuación booleana, la búsqueda no puede considerarse exhaustiva; esta limitación se discute más adelante.

Criterios de elegibilidad

Los criterios se definieron antes del cribado y se resumen en la Tabla 1, como se muestra a continuación. Se incluyeron estudios empíricos primarios con estudiantes de educación superior que aprendían inglés como lengua extranjera y que informaran resultados específicos sobre al menos una barrera para la comunicación oral.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Población	Estudiantes universitarios de grado o posgrado	Estudiantes escolares; participantes exclusivamente docentes o evaluadores
Contexto	Inglés como lengua extranjera en países no anglófonos, incluidas las universidades con instrucción en inglés	Estudios en países anglófonos o en contextos de inglés como segunda lengua
Fenómeno	Barreras, dificultades o factores que obstaculizan la comunicación oral, la expresión oral o la disposición para comunicarse	Estudios sin resultados específicos sobre la oralidad (logro general, escritura, lectura)
Diseño	Estudios primarios cuantitativos, cualitativos o mixtos	Revisiones, ensayos conceptuales; intervenciones sin datos propios sobre barreras
Publicación	Artículos en revistas indexadas, 2021–2026	Otros tipos documentales

Proceso de selección

Se verificó la ausencia de duplicados mediante la comparación de DOI y títulos. El cribado por título y resumen fue realizado por un primer revisor, que aplicó los criterios de la Tabla 1 y registró una razón principal para cada exclusión; un segundo revisor repitió el cribado de forma independiente, sin conocer las decisiones del primero. La concordancia se estimó mediante el coeficiente kappa de Cohen (McHugh, 2012); al ser total, no fue necesaria la intervención de un tercer revisor. Los informes seleccionados pasaron a la evaluación de elegibilidad: los que contaban con resumen se confirmaron con el texto completo, y los registros sin resumen en la exportación se evaluaron con el resumen publicado o con la ficha descriptiva del registro en la plataforma, registrando una razón principal para cada exclusión. El registro completo de decisiones se presenta en el Material suplementario 1.

Extracción de datos

Se diseñó una matriz de extracción que registró autoría, año, país de recogida de datos, diseño, tamaño muestral, medida de la oralidad, barreras informadas y tipo de evidencia. Las barreras se codificaron en cinco categorías definidas a priori (afectiva, lingüística, pedagógica, sociocultural e institucional) y una categoría emergente para factores no previstos. El tipo de evidencia de cada estudio se clasificó en tres niveles: barrera percibida, cuando el hallazgo procedía de percepciones o de estadística descriptiva de cuestionarios; asociación, cuando se informó una relación estadística entre la barrera y una variable oral autoinformada, como la disposición para comunicarse; y desempeño medido, cuando la barrera se relacionó con una prueba oral, una tarea evaluada o calificaciones orales. La codificación se realizó inicialmente a partir de títulos y resúmenes y se contrastó después con los textos completos.

Valoración de la solidez de la evidencia

No se aplicó una herramienta formal de evaluación del riesgo de sesgo. En su lugar, la solidez de la evidencia se valoró mediante la clasificación del tipo de evidencia descrita en el

apartado anterior y el registro de tres rasgos metodológicos de cada estudio: el diseño, el informe del tamaño muestral y la presencia y naturaleza de una medida de la oralidad. Esta decisión, también se considera una limitación de la revisión.

Síntesis

Los hallazgos se integraron mediante síntesis temática (Thomas y Harden, 2008), combinando la codificación deductiva por categorías con códigos inductivos emergentes. Dada la heterogeneidad de instrumentos y medidas de la oralidad, no se realizó metaanálisis; los resultados cuantitativos se sintetizaron narrativamente conforme a la guía de síntesis sin metaanálisis SWiM (Campbell et al., 2020), agrupándolos por categoría de barrera y por tipo de evidencia, e informando la dirección de las asociaciones. En la redacción de los resultados se evitó el lenguaje causal cuando los diseños eran transversales o basados en percepciones. Finalmente, al tratarse de una revisión de estudios publicados, no se requirió la aprobación de un comité de ética ni consentimiento informado. La exportación original, el registro de cribado y la matriz de extracción están disponibles como material suplementario.

Resultados

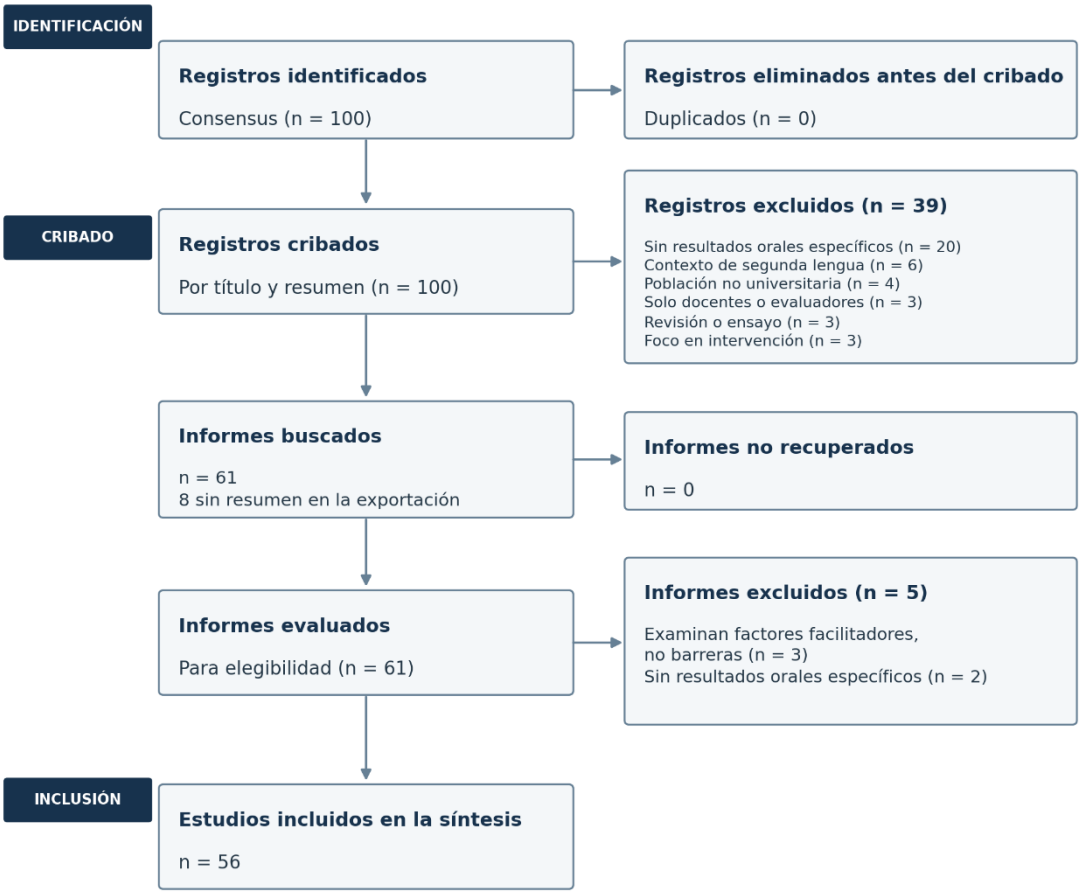
Selección de los estudios

La búsqueda identificó 100 registros, sin duplicados. Ambos revisores coincidieron en las 100 decisiones de cribado (kappa = 1,00). Tras el cribado por título y resumen se excluyeron 39 registros: 20 por no informar resultados específicos sobre la comunicación oral, seis por corresponder a contextos de inglés como segunda lengua o a estudios en países anglófonos, cuatro por tratarse de población no universitaria, tres por contar solo con docentes o evaluadores como participantes, tres por no ser estudios empíricos primarios y tres por centrarse en la eficacia de una intervención sin datos propios sobre barreras.

Se evaluaron para elegibilidad los 61 informes restantes, ocho de ellos sin resumen en la exportación, y se excluyeron cinco: tres por examinar factores facilitadores del habla y no

barreras, y dos por no informar resultados específicos sobre la comunicación oral. Finalmente se incluyeron 56 estudios en la síntesis, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1
Diagrama de flujo del proceso de selección de los estudios



Nota. Elaborado a partir de la plantilla PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Características de los estudios incluidos

Los 56 estudios se publicaron entre 2021 y 2026, con mayor concentración en 2022, 2024 y 2025 (12 estudios cada año), y aparecieron en revistas de los cuartiles Q1 (38), Q2 (13) y Q3 (5). Procedieron de 19 países, con predominio de Asia (32 estudios; 17 de ellos en China) y de Oriente Medio, Turquía y el norte de África (13 estudios). Etiopía, Europa y América Latina aportaron dos estudios cada una; en cinco estudios el resumen no permitió identificar el país de recogida de datos. Predominaron los diseños cuantitativos (28) y mixtos (20) frente a los cualitativos (7). Entre los 49 estudios que informaron el tamaño muestral, este osciló entre

2 y 2677 participantes, con una mediana de 151. Solo ocho estudios emplearon una medida objetiva de la oralidad (prueba oral, tarea evaluada o calificaciones); 17 utilizaron variables orales autoinformadas, principalmente la disposición para comunicarse, y 31 no incluyeron ninguna medida de la oralidad, como se observa en la Tabla 2. Las características de cada estudio se presentan en el Material suplementario 2.

Tabla 2
Distribución de los estudios incluidos según región, diseño y medida de la oralidad

Característica	Estudios (n)	Detalle
Región de recogida de datos		
Asia oriental, sudoriental y meridional	32	China 17; Tailandia 4; Vietnam 3; Indonesia 3; Bangladés 3; Afganistán 1; Irán 1
Oriente Medio, Turquía y norte de África	13	Arabia Saudita 4; Jordania 4; Kuwait 1; Irak 1; Turquía 1; Argelia 1; Sudán 1
África subsahariana	2	Etiopía 2
Europa	2	Kosovo 1; República Checa 1
América Latina	2	México 1; Chile 1
No identificado en el resumen	5	
Diseño		
Cuantitativo	28	Descriptivo, correlacional, comparativo y de ecuaciones estructurales
Mixto	20	Convergente, secuencial explicativo y concurrente
Cualitativo	7	Entrevistas, grupos focales, estudios de caso y narrativo
Por verificar	1	
Medida de la oralidad		
Objetiva (prueba, tarea evaluada o calificación)	8	
Autoinformada (disposición para comunicarse, autoevaluación)	17	
Ninguna	31	

Síntesis de las barreras según categoría y tipo de evidencia

En la Tabla 3 se observa que las barreras afectivas fueron las más documentadas (46 estudios; 82 %), seguidas de las lingüísticas (24), pedagógicas (22), socioculturales (20) e institucionales (13); tres estudios aportaron factores emergentes. En todas las categorías predominó la evidencia de tipo perceptivo: 32 estudios aportaron exclusivamente barreras

percibidas, 18 informaron asociaciones con variables autoinformadas y solo seis relacionaron alguna barrera con un desempeño oral medido.

Tabla 3
Barreras identificadas según categoría y tipo de evidencia

Categoría	Barreras más recurrentes	Percibida (n)	Asociación (n)	Desempeño medido (n)
Afectiva (46)	Ansiedad al hablar; miedo a cometer errores; temor a la evaluación negativa; baja confianza; timidez; desmotivación	25	16	5
Lingüística (24)	Vocabulario limitado; gramática; pronunciación e interferencia de la lengua materna; fluidez	20	3	1
Pedagógica (22)	Métodos centrados en la gramática; prácticas dominadas por el docente; corrección de errores; escaso peso de la oralidad en el programa y la evaluación	17	5	0
Sociocultural (20)	Exposición limitada al inglés; ausencia de entorno para practicar; uso de la lengua materna; burla de los pares; juicio sobre el acento	13	6	1
Institucional (13)	Aulas numerosas; tiempo de práctica insuficiente; falta de recursos tecnológicos; políticas de instrucción en inglés; enseñanza remota	10	2	1
Emergente (3)	Variables sociodemográficas; identidad como aprendiz; competencia oral en la lengua materna	0	2	1

Nota. Un mismo estudio puede aportar barreras de varias categorías; por ello, la suma de estudios por categoría supera el total de incluidos. El tipo de evidencia corresponde al nivel más alto que alcanzó cada estudio.

Barreras afectivas

La ansiedad al hablar fue la barrera más recurrente. En los estudios de base perceptiva, los estudiantes la asociaron con el miedo a cometer errores, el temor a ser juzgados y la baja confianza (Ghafar, 2022; Octaberlina et al., 2022; Quvanch et al., 2024; Alamri y Qasem, 2024; Thach y Khau, 2025), y describieron manifestaciones físicas y cognitivas como temblor, olvido de palabras y dificultad para concentrarse (Quvanch et al., 2024). Vuong (2026) encontró que la ansiedad no se distribuía de manera uniforme: era máxima en situaciones evaluativas, como las entrevistas de trabajo y las presentaciones en clase, y menor en actividades informales en grupos pequeños. En la misma línea, Wang (2023) observó que la ansiedad llevaba a los estudiantes a preferir la producción escrita a la oral y la práctica en parejas a la exposición pública, y Zhang (2023) describió cómo la presión de los exámenes generaba inquietud y miedo en estudiantes que, en contextos de baja exigencia, se implicaban con interés en la práctica oral.

Ran et al. (2022) situaron la ansiedad al hablar como la segunda más elevada tras la auditiva en estudiantes de medicina chinos.

Los estudios correlacionales situaron la ansiedad en relación con la disposición para comunicarse. Li et al. (2022), con 2268 universitarios chinos, hallaron que la ansiedad, junto con el disfrute y el aburrimiento, mediaba la relación entre el ambiente de aula y la disposición para comunicarse, y Zhang et al. (2026) observaron que la ansiedad predecía negativamente esa disposición, efecto que el apoyo docente percibido atenuaba. Bai (2023), con 662 estudiantes universitarios de carreras artísticas y deportivas, encontró que la ansiedad y el aburrimiento predecían negativamente la disposición para comunicarse. Li (2025) identificó un papel mediador de la ansiedad entre la perseverancia y la disposición para comunicarse, Malik et al. (2024) asociaron una menor exposición al inglés y una menor competencia percibida con niveles más altos de ansiedad al hablar, Chen (2024) halló que la ansiedad al hablar se correlacionaba negativamente con la expectativa de éxito y predecía la competencia oral autoinformada, y Zhao et al. (2025) observaron que la ansiedad moderaba negativamente la relación entre la resiliencia académica y el compromiso con el aprendizaje oral. Todos estos estudios fueron transversales y basados en autoinformes, por lo que no permiten establecer la dirección de las relaciones.

Entre los estudios con desempeño oral medido, Ren et al. (2025) informaron una correlación negativa entre la ansiedad ante la evaluación y el resultado en un examen oral estandarizado ($r = -0{,}52$), parcialmente mediada por la capacidad de autoevaluación. Yousif (2025) asoció la ansiedad por la pronunciación con conductas de evitación y menor precisión en las tareas orales, y Metwally et al. (2022) vincularon la ansiedad y el estrés de hablar en público con calificaciones orales inferiores a las auditivas tras el regreso a la presencialidad. Sin embargo, Bakoko (2022), con una muestra de 35 estudiantes, no encontró que la ansiedad predijera el desempeño en una prueba oral, en la que solo la motivación resultó significativa, y

Santoso et al. (2024) hallaron que la autoeficacia, y no la inteligencia emocional, se asociaba con el logro en un discurso evaluado. La motivación y la autoeficacia aparecieron también como barreras percibidas cuando eran bajas (Almutairi, 2021; Ahmed, 2024; Chulee et al., 2023).

Barreras lingüísticas

Las dificultades lingüísticas se reflejaron ya en la valoración global de las destrezas: en una encuesta nacional con 1525 estudiantes chinos, hablar figuró entre las tres áreas más difíciles, junto con escuchar y escribir (Huang et al., 2022). El vocabulario limitado fue la barrera lingüística más citada, seguida de la gramática, la pronunciación y la fluidez (Chulee et al., 2023; Manorom et al., 2024; Jiang y Paulino, 2025; Fernández Sesma et al., 2025; Vuong, 2026). En una universidad turca con instrucción en inglés, hablar y escribir fueron las áreas académicas percibidas como más difíciles, con diferencias según la disciplina y la lengua materna (Kamaşak et al., 2021). En autoevaluaciones de complejidad, precisión y fluidez, la complejidad fue la dimensión más débil (Shi et al., 2024). Manorom et al. (2024) situaron la gramática como la principal dificultad percibida por estudiantes chinos en Tailandia, mientras que Sukserm (2026), mediante análisis factorial con 661 estudiantes tailandeses, identificó cinco factores de barrera que integraban componentes lingüísticos y afectivos: procesamiento auditivo, acento y claridad, ansiedad, fluidez, y gramática y comprensión. La interferencia de la lengua materna apareció tanto en la pronunciación (Chulee et al., 2023) como en la ortografía y la fonología: Ramadani y Sejdiu (2026) describieron un «choque fonético» en estudiantes kosovares, atribuido a la ausencia de instrucción fonética previa y a la transparencia ortográfica del albanés. Farooqi et al. (2026) aportaron un matiz relevante: el uso de la lengua materna como estrategia de evitación predijo negativamente la competencia oral, mientras que la brecha lingüística percibida no mostró el efecto esperado en el análisis bivariado.

Barreras pedagógicas

Los estudios señalaron métodos centrados en la gramática y en la traducción (Alam et al., 2022; Ahmed, 2024), prácticas dominadas por el docente (Shahid et al., 2026), competencia oral insuficiente de algunos docentes (Islam y Stapa, 2021; Rajendran et al., 2024) un escaso peso de la oralidad en los programas de estudio (Almutairi, 2021) y factores ligados al docente, al aula y a los materiales (Oli et al., 2023; Khasawneh, 2023). Mouhoubi-Messadh y Khaldi (2022) destacaron el papel del docente tanto en la generación como en el alivio de la ansiedad al hablar. La forma de corregir los errores y de ofrecer retroalimentación apareció como fuente de ansiedad (Alamri y Qasem, 2024; Wulandari et al., 2021; Cancino y Cabello, 2024), mientras que el tiempo de preparación y la retroalimentación positiva se asociaron con un mejor desempeño percibido (Emoy, 2025). Mai et al. (2024) documentaron una divergencia significativa entre actores: los docentes atribuían la baja participación oral a la competencia insuficiente de los estudiantes, a lecciones poco eficaces y a la relación docente-estudiante, mientras que los estudiantes no consideraban obstáculos ni el tamaño de la clase ni el tiempo de práctica.

Barreras socioculturales e institucionales

La exposición limitada al inglés fuera del aula y la ausencia de un entorno para practicarlo fueron las barreras socioculturales más frecuentes (Al Mahmud y Khan, 2023; Quvanch et al., 2024; Almziad, 2025). Bataineh et al. (2026) mostraron, en estudiantes de posgrado jordanos, que la procedencia de escuelas públicas o rurales se asociaba con una mayor autovigilancia del habla por temor al juicio sobre el acento, en un entorno institucional que privilegiaba la pronunciación nativa. De forma convergente, Tang y Zhou (2025) observaron mayor ansiedad comunicativa en estudiantes de posgrado chinos procedentes de escuelas de condado y rurales que en quienes habían estudiado en escuelas urbanas. En el plano institucional, se documentaron aulas numerosas (Islam y Stapa, 2021; Rajendran et al., 2024),

pocas oportunidades de práctica en grupos grandes, ausencia de laboratorios y recursos tecnológicos (Almutairi, 2021) efectos de la enseñanza remota de emergencia (Cancino y Cabello, 2024) y barreras institucionales y tecnológicas para incorporar herramientas de inteligencia artificial, que no redujeron el miedo a cometer errores ni a la reacción de los demás (Wardat y Akour, 2025). La instrucción en inglés como política institucional recibió valoraciones opuestas: Hasan et al. (2024) informaron que los estudiantes de carreras de inglés la percibían como perjudicial, mientras que los de otras carreras la consideraban facilitadora.

Factores emergentes

Tres estudios aportaron factores no previstos en las categorías iniciales. Cheng y Xu (2022) asociaron el sexo, la carrera y la edad con la disposición para comunicarse; Tao et al. (2026) encontraron que la identidad como aprendiz predecía la competencia oral y que la ansiedad al hablar explicaba cerca del 36 % de ese efecto; y Staňková et al. (2022) observaron que los estudiantes con menor competencia oral en inglés obtenían también puntuaciones inferiores en la expresión oral en su lengua materna, lo que sugiere que parte de la dificultad podría relacionarse con competencias orales generales y no solo con la lengua extranjera.

Resultados contradictorios y vacíos de evidencia

Se identificaron tres contradicciones relevantes. Primero, la relación entre ansiedad y desempeño oral medido fue negativa en unos estudios (Ren et al., 2025) y no significativa en otros (Bakoko, 2022). Segundo, Alruzzi et al. (2022) no hallaron asociación entre los obstáculos lingüísticos, la confianza o las oportunidades de práctica y la puntuación oral, en contraste con el peso que esas mismas barreras reciben en los estudios perceptivos. Tercero, docentes y estudiantes discreparon sobre cuáles eran los obstáculos (Mai et al., 2024). Como vacíos, destacan la escasez de estudios con medidas objetivas del desempeño oral, la ausencia de diseños longitudinales o experimentales que examinen barreras y la escasa representación

de América Latina (Fernández Sesma et al., 2025; Cancino y Cabello, 2024), África subsahariana y Europa.

Rasgos metodológicos de los estudios incluidos

La base de evidencia presenta rasgos metodológicos que condicionan su interpretación. Todos los estudios cuantitativos tuvieron diseño transversal, y el único estudio con medición antes y después de una intervención careció de grupo control (Yousif, 2025). Más de la mitad de los estudios (31) no incluyó ninguna medida de la oralidad y basó sus conclusiones en cuestionarios de percepción; siete no informaron el tamaño muestral en el resumen y cinco no permitieron identificar el país de recogida de datos. Los estudios cualitativos trabajaron con muestras pequeñas, de 2 a 33 participantes, adecuadas para su propósito exploratorio, pero no para estimar la frecuencia de las barreras. Estas características explican que, en todas las categorías, la mayor parte de la evidencia corresponda a barreras percibidas.

Discusión

Esta revisión muestra que las barreras para la comunicación oral en inglés en estudiantes universitarios se documentan sobre todo en el plano afectivo, pero rara vez aparecen aisladas. En la mayoría de los estudios, la ansiedad, el vocabulario limitado, las prácticas pedagógicas y la falta de oportunidades de uso se presentan entrelazadas, lo que coincide con la interacción dinámica de factores individuales, contextuales y lingüísticos descrita por Alimorad y Farahmand (2021) en relación con la disposición para comunicarse. La respuesta a la pregunta de revisión debe, por tanto, matizarse según el tipo de evidencia: la literatura permite afirmar con solidez qué barreras perciben los estudiantes, pero ofrece una base mucho más limitada para sostener que esas barreras reducen el desempeño oral.

El predominio de la ansiedad es coherente con el marco de Horwitz et al. (1986), que vincula la ansiedad en el aula de lenguas con la aprensión comunicativa y el temor a la evaluación negativa, dos componentes que reaparecen de forma explícita en los estudios

revisados. La correlación negativa entre ansiedad ante la evaluación y desempeño en un examen oral informada por Ren et al. (2025) tiene la misma dirección que la estimación agregada de Teimouri et al. (2019) para el logro en segunda lengua, aunque mayor magnitud. No obstante, los resultados de Bakoko (2022) y Alruzzi et al. (2022) indican que esta relación no se reproduce en todas las muestras, posiblemente por diferencias de tamaño muestral, de instrumento y de tipo de tarea oral. La concentración de la ansiedad en situaciones evaluativas y de exposición pública (Vuong, 2026; Wang, 2023) sugiere que la barrera no es solo un rasgo del estudiante, sino una respuesta a las condiciones de la tarea, lo que desplaza parte de la responsabilidad hacia el diseño didáctico y evaluativo.

En relación con las revisiones previas, los resultados coinciden con Caamaño López et al. (2025) en la relevancia del vocabulario limitado, la falta de confianza, la ansiedad y la escasez de oportunidades de práctica, y con Hurtado Huaraca et al. (2026) en la asociación inversa entre ansiedad y desempeño oral. La presente revisión añade dos aportes: la clasificación de cada estudio según el tipo de evidencia, que revela que solo seis de los 56 estudios relacionaron alguna barrera con un desempeño oral medido, y la constatación de que la teoría de la disposición para comunicarse (MacIntyre et al., 1998) ocupa un lugar destacado entre los estudios correlacionales recientes, especialmente en China. Este último punto tiene una implicación metodológica: la disposición para comunicarse es una intención autoinformada, no un comportamiento observado, y su uso como variable de resultado tiende a sobrestimar la solidez de la evidencia si no se complementa con medidas de desempeño.

Las barreras pedagógicas e institucionales muestran que las dificultades no pueden atribuirse exclusivamente al estudiante. Los métodos centrados en la gramática, el peso marginal de la oralidad en la evaluación y las aulas numerosas aparecen como condiciones estructurales que reducen el tiempo real de habla, en consonancia con los obstáculos sistémicos señalados por Elmahdi et al. (2025). La divergencia entre las percepciones de docentes y

estudiantes documentada por Mai et al. (2024) advierte, además, que los estudios basados en una sola fuente de información pueden ofrecer diagnósticos parciales.

La heterogeneidad de la base de evidencia limita el alcance de las inferencias. Los estudios difieren en población (estudiantes de carreras de inglés y de otras carreras), en instrumentos (escalas de ansiedad general, específicas de la oralidad o elaboradas ad hoc) y en la definición de competencia oral. La concentración geográfica en Asia y Oriente Medio impide generalizar los hallazgos a otras regiones, y la escasa presencia de estudios latinoamericanos constituye un vacío relevante para los sistemas universitarios de la región.

Asimismo, esta revisión presenta limitaciones propias. La búsqueda se realizó en una única plataforma de búsqueda semántica, que ordena los resultados por relevancia y no permite reproducir una ecuación booleana; por ello, es posible que existan estudios pertinentes no recuperados, especialmente los publicados en revistas regionales o en idiomas distintos del inglés. Ocho registros carecían de resumen en la exportación y se evaluaron con información más limitada. Además, no se aplicó una herramienta formal de evaluación del riesgo de sesgo, por lo que la valoración de la solidez de la evidencia descansa en el tipo de evidencia y en los rasgos de diseño de cada estudio. Futuras investigaciones deberían combinar bases bibliográficas con ecuaciones reproducibles, incorporar diseños longitudinales y medidas objetivas del desempeño oral, y ampliar la evidencia en regiones poco representadas, como América Latina.

Conclusiones

La revisión permite concluir que el desarrollo de la competencia comunicativa oral en inglés como lengua extranjera en estudiantes universitarios se ve obstaculizado por un conjunto de barreras interrelacionadas, entre las cuales las afectivas son las más documentadas. La ansiedad al hablar, el miedo a cometer errores, el temor a la evaluación negativa y la baja confianza aparecen de forma consistente, junto con limitaciones lingüísticas, prácticas

pedagógicas centradas en la gramática y en el docente, escasas oportunidades de uso real del idioma y condiciones institucionales como las aulas numerosas o el peso marginal de la oralidad en la evaluación.

El aporte principal de este trabajo es mostrar que la solidez de esa conclusión varía según el tipo de evidencia. La mayor parte de los estudios informa barreras percibidas por los estudiantes o asociaciones con variables autoinformadas, mientras que muy pocos relacionan las barreras con un desempeño oral medido, y estos últimos no ofrecen resultados uniformes. Por ello, la evidencia disponible permite identificar qué obstáculos experimentan los estudiantes, pero no determinar con certeza cuáles reducen efectivamente su desempeño oral ni en qué medida.

Los hallazgos tienen implicaciones para la docencia universitaria: reducir la carga evaluativa de las tareas orales, aumentar el tiempo real de habla en grupos pequeños, revisar las prácticas de corrección de errores y otorgar a la oralidad un peso explícito en los programas y en la evaluación son respuestas coherentes con las barreras identificadas. Para la investigación, se requieren estudios longitudinales y con medidas objetivas del desempeño oral, que contrasten las percepciones de estudiantes y docentes y que amplíen la evidencia a regiones escasamente representadas, en particular América Latina.

Referencias bibliográficas

Al Mahmud, F., y Khan, S. S. (2023). Spoken English of Saudi Undergraduate Students: Issues and Strategies. *Theory and Practice in Language Studies*. https://doi.org/10.17507/tpls.1309.13

Alam, M. R., Ansarey, D., Halim, H. A., Rana, M., Milon, M. R. K., y Mitu, R. K. (2022). Exploring Bangladeshi university students' willingness to communicate (WTC) in English classes through a qualitative study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*. https://doi.org/10.1186/s40862-022-00129-6

Alamri, W., y Qasem, F. (2024). Foreign language speaking anxiety in relation to gender: students and teachers' perceptions. *Cogent Education*. https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2423440

Alimorad, Z., y Farahmand, M. (2021). A CASE STUDY ON WILLINGNESS TO COMMUNICATE IN ENGLISH IN THE IRANIAN TERTIARY EDUCATIONAL CONTEXT. *TEFLIN Journal*. https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v32i1/1-28

Almutairi, M. (2021). Underachievement in English Speaking Skills among Kuwaiti EFL Students at the College of Basic Education: Possible Causes and Possible Solutions. *Journal of Language Teaching and Research*. https://doi.org/10.17507/jltr.1201.23

Almziad, A. A. (2025). First-year university students' willingness to communicate in English language inside and outside the classroom: An investigative mixed method. *Edelweiss Applied Science and Technology*. https://doi.org/10.55214/25768484.v9i4.6506

Alruzzi, K., Yunus, K., Habib, M. M., Sadeq, A., y Alqaryouti, M. (2022). Investigating the Impact of Obstacles on English Speaking Score. *Theory and Practice in Language Studies*. https://doi.org/10.17507/tpls.1211.27

Bai, S. (2023). The predictive effects of foreign language anxiety and boredom on willingness to communicate among Chinese struggling EFL learners. *Heliyon*. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e19610

Bakoko, R. (2022). Effects of affective variables and willingness to communicate on students' English-speaking performance in Thailand. *Studies in English Language and Education*. https://doi.org/10.24815/siele.v9i1.21090

Bataineh, R., Bataineh, R., Al-Barakat, A., y Alali, R. (2026). Stratified Voices: Accent, Fluency, and Belonging in Jordanian Graduate EFL Education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*. https://doi.org/10.66815/ejecs/2896

Caamaño López, S. E., González Reyes, S. D., y Ricardo Surarez, J. M. (2025). Dificultades y estrategias al desarrollar la expresión oral en inglés en los universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Tribunal, 5*(10), 495–514. https://doi.org/10.59659/revistatribunal.v5i10.138

Campbell, M., McKenzie, J. E., Sowden, A., Katikireddi, S. V., Brennan, S. E., Ellis, S., Hartmann-Boyce, J., Ryan, R., Shepperd, S., Thomas, J., Welch, V., y Thomson, H. (2020). Synthesis without meta-analysis (SWiM) in systematic reviews: Reporting guideline. *BMJ, 368*, l6890. https://doi.org/10.1136/bmj.l6890

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

Cancino, M., y Cabello, G. (2024). Foreign Language Speaking Anxiety and Computer Self-efficacy in an Online Emergency Remote Teaching Environment: Perceptions from EFL Learners. *Mextesol Journal*. https://doi.org/10.61871/mj.v48n4-13

Chen, Z. (2024). A Study of Chinese Undergraduate Students' English Language Speaking Anxiety, Expectancy-Value Beliefs and Spoken English Proficiency. *SAGE Open*. https://doi.org/10.1177/21582440231219312

Cheng, L., y Xu, J. (2022). Chinese English as a Foreign Language Learners' Individual Differences and Their Willingness to Communicate. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.883664

Chulee, W., Khanom, K., Chesa, N., Sha'ar, M., y Buddharat, C. (2023). "Why Still We Cannot Speak English?" Examining Internal Demotivating Factors Among Thai Tertiary Learners. *Mextesol Journal*. https://doi.org/10.61871/mj.v47n4-5

Consensus. (2026). *Consensus: AI-powered academic search engine* [Plataforma en línea]. https://consensus.app

Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4

Elmahdi, O. E. H., Abdalgane, M., Othman, K., Alhaj, M. K. M., Ibrahim, I. Z. A., Abdelrady, A., y Ahmed, O. A. M. (2025). Improving communicative competence and speaking skills in EFL/ESL classrooms: Strategies, techniques, and pedagogical approaches. *Forum for Linguistic Studies*. https://doi.org/10.30564/fls.v7i12.12116

Emoy, J. (2025). Assessing Factors Affecting the Speaking Performance of English Major Students. *The International Journal of Humanities Education*. https://doi.org/10.18848/2327-0063/cgp/v23i02/87-108

Farooqi, M. Q., Golzar, J., y Hakimi, M. (2026). An empirical study on factors contributing to limited oral English proficiency among English majors in an under-resourced context. *Cogent Education*. https://doi.org/10.1080/2331186x.2026.2680359

Fernández Sesma, M. G., Sortillón González, P. E., y Rodríguez Valenzuela, A. E. (2025). EFL Students' Perceptions of Collaborative Learning in Facilitating the Development of Speaking Skills. *Elia*. https://doi.org/10.12795/elia.2025.i25.5

Ghafar, Z. (2022). Difficulties in Speaking English among the EFL students in Iraqi Kurdistan Region. *World Journal of English Language*. https://doi.org/10.5430/wjel.v12n6p286

Hasan, M., Yesmin, M. M., y Hossain, M. K. (2024). Effects of English Medium Instruction (EMI) on students' academic and speaking performance: comparison between english major and non-english departments. *Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*. https://doi.org/10.5007/2175-8026.2024.e100248

Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal, 70*(2), 125–132. https://doi.org/10.2307/327317

Huang, J., Li, J., Shu, T., y Zhang, Y. (2022). A mixed-methods national study investigating key challenges in learning English as a foreign language: A Chinese college student perspective. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035819

Hurtado Huaraca, J. A., Romero García, V. H., y González Ortiz, O. L. (2026). La ansiedad y su correlación con la expresión oral en inglés. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actual ALCON, 6*(1), 76–87. https://doi.org/10.62305/alcon.v6i1.964

in Acquiring English Language Speaking Skills at the Tertiary Educational Level. *World Journal of English Language*. https://doi.org/10.5430/wjel.v14n6p536

Islam, M. S., y Stapa, M. (2021). Students' low proficiency in spoken English in private universities in Bangladesh: reasons and remedies. *Language Testing in Asia*. https://doi.org/10.1186/s40468-021-00139-0

Jiang, L., y Paulino, F. (2025). Determinants of Oral English Proficiency Among Chinese Vocational College Students: A Descriptive Analysis. *Theory and Practice in Language Studies*. https://doi.org/10.17507/tpls.1506.08

Kamaşak, R., Sahan, K., y Rose, H. (2021). Academic language-related challenges at an English-medium university. *Journal of English for Academic Purposes*. https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100945

Khasawneh, M. (2023). Factors Affecting the Improvement of Speaking Skills Among Jordanian EFL Learners. *Journal of Language Teaching and Research*. https://doi.org/10.17507/jltr.1406.14

Kirkpatrick, R., Vafadar, H., & Mohebbi, H. (2024). A scoping review of willingness to communicate in language education: Premises to doubt, lessons to learn, and future research questions to examine. Language Testing in Asia, 14, 9. https://doi.org/10.1186/s40468-024-00284-2 link.springer.com

Lee, J. S., & Chiu, M. M. (2023). Modeling EFL learners' willingness to communicate: The roles of face-to-face and digital L2 communication anxiety. Annual Review of Applied Linguistics, 43, 64–87. https://doi.org/10.1017/S0267190523000090 www.cambridge.org

Li, C., Dewaele, J., Pawlak, M., y Kruk, M. (2022). Classroom environment and willingness to communicate in English: The mediating role of emotions experienced by university students in China. *Language Teaching Research*. https://doi.org/10.1177/13621688221111623

Li, G. (2025). The relationship between grit and L2 willingness to communicate among Chinese undergraduate students: the contributions of foreign language enjoyment and anxiety. *Humanities and Social Sciences Communications*. https://doi.org/10.1057/s41599-025-04862-4

MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., y Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *The Modern Language Journal, 82*(4), 545–562. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1998.tb05543.x

Mai, L.-X., Ngoc, L. K., y Thao, L. X. T. (2024). Factors Hindering Student Participation in English-Speaking Classes: Student and Lecturer Perceptions. *SAGE Open*. https://doi.org/10.1177/21582440241266297

Malik, S., Oteir, I., y Al-Otaibi, A. (2024). An empirical investigation of the relationship between individual learner factors and foreign language speaking anxiety in EFL university learners. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*. https://doi.org/10.53894/ijirss.v7i2.2863

Manorom, P., Hunsapun, N., y Chansanam, W. (2024). An investigation of English speaking problems of Chinese EFL students in Thailand. *International Journal of English Language and Literature Studies*. https://doi.org/10.55493/5019.v13i2.5046

McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: The kappa statistic. *Biochemia Medica, 22*(3), 276–282. https://doi.org/10.11613/BM.2012.031

Metwally, A. A., Hakami, S. A. A., y Alabdaly, A. H. (2022). Factors Contributing to the Gap Between Listening and Speaking Skills Performance Among University Students Post COVID-19. *Journal of Language Teaching and Research*. https://doi.org/10.17507/jltr.1305.04

Motivational Strategies for Reducing Oral Presentation Anxiety among EFL University Students: A Mixed-Methods Study. (2025). *The International Journal of Language Studies*. https://doi.org/10.60087/ijls.v2.n4.002

Mouhoubi-Messadh, C., y Khaldi, K. (2022). Dealing with foreign language speaking anxiety: What every language teacher should know. *Training, Language and Culture*. https://doi.org/10.22363/2521-442x-2022-6-1-20-32

Octaberlina, L. R., Muslimin, A., y Rofiki, I. (2022). An Investigation on the Speaking Constraints and Strategies Used by College Students Studying English as EFL Learners. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. https://doi.org/10.26803/ijlter.21.9.14

Oli, L., Manickam, R., Rajesh, K., Ponmuthuramalingam, M., y R, D. A. B. (2023). Probing the Determinant Factors Affecting Students' English Speaking Skills. *World Journal of English Language*. https://doi.org/10.5430/wjel.v13n7p232

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

Peng, J.-E., & Wang, Z. (2024). The predictive roles of enjoyment, anxiety, willingness to communicate on students' performance in English public speaking classes. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 62(2), 485–508. https://doi.org/10.1515/iral-2022-0162 cambridge.org

Quvanch, Z., Qasemi, A. S., y Na, K. S. (2024). Analyzing levels, factors and coping strategies of speaking anxiety among EFL undergraduates in Afghanistan. *Cogent Education*. https://doi.org/10.1080/2331186x.2024.2413225

Rajendran, M., Subramanian, J., Ramesh, S., Lamessa, O., Prakash, A., y P, R. (2024). Investigation into the Source of Students' English Speaking Difficulties. *World Journal of English Language*. https://doi.org/10.5430/wjel.v14n3p453

Ramadani, R., y Sejdiu, S. (2026). From informal fluency to phonetic shock: Pronunciation learning gaps among Albanian EFL students. *European Journal of Applied Linguistics*. https://doi.org/10.1515/eujal-2026-0003

Ran, C., Wang, Y., y Zhu, W. (2022). Comparison of foreign language anxiety based on four language skills in Chinese college students. *BMC Psychiatry*. https://doi.org/10.1186/s12888-022-04201-w

Ren, J., Nik, W., Wang, S., y Wang, H. (2025). Language evaluation anxiety and self-appraisal ability: Their impact on students' oral English performance. *Environment and Social Psychology*. https://doi.org/10.59429/esp.v10i7.3905

Ross, B., & Stuckler, D. (2025). Barriers to learning English as a foreign language (EFL) for university students: A systematic review. International Journal of Instruction, 18(4), 395–420. https://doi.org/10.29333/iji.2025.18422a

Santoso, D. R., Affandi, G., y Basthomi, Y. (2024). 'Getting stuck': A study of Indonesian EFL learners' self-efficacy, emotional intelligence, and speaking achievement. *Studies in English Language and Education*. https://doi.org/10.24815/siele.v11i1.30969

Shahid, M., Aslam, M., Mahmood, R., y Kasuma, S. (2026). Language Anxiety as a Perceived Central Factor in ESL Speaking Difficulties: A Mixed-Methods Study of Low-Proficiency Undergraduates. *Journal of Intercultural Communication*. https://doi.org/10.36923/jicc.v26i2.1457

Shi, X., Qu, N., y Wang, X. (2024). Investigation of Chinese College Students' Perceptions, Needs, and Self-Assessment of Spoken English Competency. *SAGE Open*. https://doi.org/10.1177/21582440241290700

Staňková, E., Chlumska, R., y Zerzanova, D. (2022). The Relationship between Native and Foreign Language Speaking Proficiency in University Students. *Journal of Language and Education*. https://doi.org/10.17323/jle.2022.11501

Sukserm, P. (2026). Investigating the Barriers to Oracy Proficiency Among Thai EFL Learners Through an Exploratory Factor Analysis. *Theory and Practice in Language Studies*. https://doi.org/10.17507/tpls.1604.12

Tang, M., y Zhou, H. (2025). Interactions between age to start learning English, high school, and language proficiency on EFL graduate students' anxiety. *Acta Psychologica*. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105549

Tao, Y., Xiao, M., Mofreh, S. A. M., y Salem, S. (2026). The effect of EFL learners' identity on English speaking proficiency and autonomous learning skills among university students: the mediating role of speaking anxiety. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2026.1773756

Teimouri, Y., Goetze, J., y Plonsky, L. (2019). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition, 41*(2), 363–387. https://doi.org/10.1017/S0272263118000311

Thach, L., y Khau, A. H. (2025). Vietnamese EFL Students' Anxiety in Foreign Language Classrooms: Speaking, Listening, Reading, and Writing. *Theory and Practice in Language Studies*. https://doi.org/10.17507/tpls.1504.23

Thomas, J., y Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC Medical Research Methodology, 8*, 45. https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-45

Vuong, T. H. Y. (2026). Speaking anxiety in evaluative contexts: evidence from final-year EFL students and implications for anxiety-sensitive pedagogy. *Frontiers in Education*. https://doi.org/10.3389/feduc.2026.1845061

Wang, Z. (2023). Psychological factors and production behaviors of Chinese undergraduate EFL learners. *PLOS ONE*. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0288014

Wardat, S., y Akour, M. (2025). AI-Powered Language Learning Tools and Their Impact on EFL Students' Speaking Anxiety in Jordanian Universities. *Journal of Posthumanism*. https://doi.org/10.63332/joph.v5i3.785

Wulandari, B., Piscioneri, M., y Ikram, W. (2021). Examining Students' Challenges in Oracy in Academic Context Classes. *International Journal of Language Education*. https://doi.org/10.26858/ijole.v5i1.16002

Yousif, A. (2025). Pronunciation Anxiety Among EFL Learners: Causes, Consequences, and Classroom Interventions. *Journal of Language Teaching and Research*. https://doi.org/10.17507/jltr.1606.17

Zhang, C. (2023). The Effects of Emotional Intelligence on Students' Foreign Language Speaking: A Narrative Exploration in China's Universities. *The Qualitative Report*. https://doi.org/10.46743/2160-3715/2023.6296

Zhang, T., Sultana, M., y Bibi, R. (2026). Understanding L2 willingness to communicate: the interplay of growth mindset, foreign language enjoyment and anxiety. *BMC Psychology*. https://doi.org/10.1186/s40359-026-04222-0

Zhao, Y., Huang, X., y Hui, L. (2025). Academic buoyancy and academic engagement in English speaking learning among Chinese college students: the mediation of enjoyment and the moderation of anxiety. *Frontiers in Psychology*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1680032