

DESARROLLO DE HABILIDADES COMUNICATIVAS EN ESTUDIANTES DE GASTRONOMÍA: UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA MEDIANTE JUEGO DE ROLES

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS AMONG GASTRONOMY STUDENTS: A PEDAGOGICAL EXPERIENCE THROUGH ROLE-PLAYING

POR MARÍA ADELA CAVIGLIA VELOSO¹ Y MARTA GARRIDO ZAVALA²

Recibido: 27 de abril de 2026

Aceptación: 22 de junio de 2026

RESUMEN

El presente artículo analiza una experiencia pedagógica orientada al desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes de gastronomía, abordando una problemática observada en el escaso manejo comunicativo durante la atención a comensales y la gestión de conflictos. Mediante la implementación de un taller basado en juego de roles, aplicado en el marco de un curso técnico, se ejecutó un diseño cuasi-experimental mixto con enfoques cualitativos y cuantitativos, para evaluar las deficiencias iniciales, diseñar intervenciones situadas y medir cambios en el desempeño comunicativo de los participantes (N=6). Se utilizaron rúbricas analíticas, cuestionarios de autopercepción y entrevistas para valorar el impacto de la estrategia. Los resultados preliminares muestran una mejora del 40.6% en el desempeño objetivo, con avances particularmente notorios en la dimensión regulativa-paraverbal, junto con una mayor calibración metacognitiva. Estos hallazgos permiten identificar las potencialidades y limitaciones de este enfoque didáctico, así como su transferencia a contextos reales de la formación gastronómica.

Palabras clave: habilidades comunicativas; gastronomía; juego de roles; formación técnica; atención al cliente; metacognición.

1 Lingüista, Magíster en Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, es docente del Programa de Lenguaje y Comunicación y Coordinadora del Área de Inclusión Educativa de Duoc UC. Correo: m.caviglia@profesor.duoc.cl

2 Lingüista, Magíster en Letras de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente, es Docente del Programa de Lenguaje y Comunicación y Diseñadora Instruccional en el Centro de Innovación y Desarrollo Docente (CIDD) de Duoc UC. Correo: mart.garrido@profesor.duoc.cl

ABSTRACT

This article analyzes a pedagogical experience focused on developing communication skills in gastronomy students, addressing observed deficiencies in communicative performance during customer service and conflict management. Through a role-play-based workshop implemented within a technical course, a mixed-method quasi-experimental design, integrating qualitative and quantitative approaches, was used to evaluate initial deficits, design situated interventions, and measure changes in students' communicative performance. Analytical rubrics, self-perception questionnaires, and interviews were employed to assess the strategy's impact. Preliminary results from a sample of six students (N = 6) indicate a significant 40.6% improvement in objectively assessed performance, particularly in paraverbal and nonverbal regulation, alongside enhanced metacognitive calibration. The findings reveal both the potential and limitations of this didactic approach and contribute to understanding its transferability to real-world contexts in culinary education.

Keywords: communication skills; gastronomy; role-play; technical training; customer service; metacognition.

INTRODUCCIÓN

El estudio de las interacciones pedagógicas es un área fundamental en educación, puesto que constituye el nexo entre la mediación del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (Howe & Abedin, 2013). En el ámbito de la formación gastronómica, la comunicación, no solo es una herramienta de transmisión de contenidos, sino un eje transversal que condiciona el desempeño en escenarios reales de atención a comensales. En ese sentido, observaciones sistemáticas en asignaturas prácticas de servicio comedor han revelado un desempeño comunicativo deficiente por parte de los estudiantes, evidenciado tanto en la imprecisión de las respuestas frente a los clientes como en la gestión inadecuada de quejas y conflictos, así como en el escaso manejo del lenguaje no verbal en situaciones de presión (Burgos & Cifuentes, 2015). Este fenómeno afecta directamente la calidad del servicio, incrementa la ansiedad del futuro profesional y limita el aprendizaje activo en contextos donde la interacción oral, la negociación de significados y la resolución de malentendidos son competencias críticas (Calsamiglia & Tusón, 1999; Escandell Vidal, 2013). De este modo, surge la necesidad de abordar el desarrollo comunicativo desde estrategias pedagógicas específicas que simulen situaciones de uso real y permitan una retroalimentación constructiva y formativa.

La justificación de este estudio radica en la importancia crítica que tiene la comunicación en la construcción de perfiles profesionales sólidos en carreras de alto contacto con el público, como la gastronomía (González Sanz et al., 2012; Quaranta, 2019). Las competencias comunicativas, tales como escucha activa, asertividad, uso adecuado de registros lingüísticos y manejo del lenguaje paraverbal y no verbal, son determinantes en la experiencia del cliente, la coordinación efectiva de equipos y la resolución proactiva de conflictos (Bermeosolo, 2016; Chamorro Maldonado et al., 2022). En este sentido, la falta de desarrollo sistemático de estas habilidades puede constituir una barrera significativa para el acceso, movilidad y permanencia de los egresados en el mundo laboral, donde la calidad de la atención y la capacidad de adaptación a contextos socioculturales diversos son altamente valoradas por el mercado (Talib et al., 2024; Amaro, 2024). Además, la literatura respalda la eficacia de metodologías activas como el juego de roles y las simulaciones

para fomentar ambientes positivos de aprendizaje, como también fortalecer la autoconfianza estudiantil y responder a las demandas emergentes del sector gastronómico y de servicios (Mora, 2017; Martínez-Maldonado, 2019; Urrego Cano, 2020). Sobre esta base, el fortalecimiento de la competencia comunicativa, constituye no solo un objetivo formativo esencial, sino también una estrategia institucional para asegurar la pertinencia y calidad de los programas académicos.

Por tanto, el objetivo general de este estudio, es implementar y evaluar el uso del juego de roles como estrategia didáctica para potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes de gastronomía en situaciones reales de atención a comensales. Como objetivos específicos, se proponen (1) describir y analizar las principales deficiencias comunicativas observadas durante la interacción estudiante-cliente, (2) diseñar e implementar guías y herramientas de simulación basadas en situaciones reales del ámbito gastronómico, y (3) valorar el impacto de dicha intervención mediante instrumentos de evaluación formativa y auténtica. A partir de estos propósitos enunciados con anterioridad, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera el uso sistemático del juego de roles en la formación técnica en gastronomía, puede mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes, favoreciendo su desempeño profesional y su integración exitosa en el sector laboral? Estas inquietudes se abordan desde una perspectiva de investigación-acción y estudio de caso, con el compromiso de articular teoría y práctica en beneficio del aprendizaje significativo de los estudiantes de educación superior técnico profesional (Tejera Concepción & Cardoso Sarduy, 2015; González Sanz et al., 2012).

MARCO TEÓRICO Y REFERENCIAL

El estudio de las interacciones pedagógicas constituye un área fundamental dentro del campo educativo, ya que el diálogo y la comunicación representan los medios esenciales para la mediación del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes (Howe & Abedin, 2013). Desde una perspectiva contemporánea, las interacciones en el aula se conciben como procesos bidireccionales donde docentes y educandos co-construyen conocimientos, valores e identidades en un entramado relacional que incide en la motivación y el rendimiento académico (Burgos & Cifuentes, 2015). La interacción pedagógica, entonces, implica no solo la transmisión de contenidos, sino el establecimiento de vínculos interpersonales mediados por el lenguaje verbal y no verbal, donde la reciprocidad y el clima de confianza facilitan la participación y el aprendizaje activo (Escandell, 2013; Howe & Abedin, 2013). La comunicación efectiva, desarrollada en el aula, transforma la enseñanza y fomenta la convivencia educativa, afianzando ambientes comunicativos abiertos y afectivos que fortalecen interacciones constructivas (Amaro, 2024).

La comprensión actual del discurso en la educación parte de su reconocimiento como una práctica social situada, interdependiente y orientada a fines concretos (Calsamiglia & Tusón, 1999). Este enfoque visualiza el discurso como reflejo e instrumento de la vida social, articulado a través de usos lingüísticos, orales y escritos, influenciados por dimensiones cognitivas, sociales y culturales. En este sentido, cada acto comunicativo genera y transforma situaciones, relaciones e identidades, ya que los interlocutores se adaptan dinámicamente a normas y expectativas contextuales, lo que resulta crucial para comprender prácticas comunicativas profesionales y educativas (Calsamiglia & Tusón, 1999). Por tanto, el análisis discursivo y didáctico debe considerar formas del lenguaje,

elementos no verbales, propósitos, dinámicas de poder y normas socioculturales, así como la gestión de relaciones interpersonales y de cortesía comunicativa (Calsamiglia & Tusón, 1999; Escandell, 2013).

En el plano oral, el discurso es cooperativo y dinámico, caracterizado por la alternancia de turnos, la negociación de significados, la resolución de malentendidos y la adaptación continua a géneros y normas vigentes (Calsamiglia & Tusón, 1999; Escandell, 2013). Los elementos paraverbales y no verbales, como la entonación, los gestos, el contacto visual y las posturas, resultan nodales en la construcción de sentido, la gestión de la identidad y la calidad de la interacción, en especial en la regulación emocional y la expresión de actitudes (Bermeosolo, 2016). La competencia comunicativa académica y profesional implica habilidades para la escucha activa, asertiva y regulación del lenguaje verbal y no verbal, componentes que se desarrollan mediante estrategias como juegos de roles, simulaciones y análisis de situaciones reales (Chamorro Maldonado et al., 2022; González Sanz et al., 2012). Por lo tanto, la dimensión no verbal debe ser reconocida y valorada formativamente, dado que la diversidad cultural exige una adaptación flexible a distintos códigos comunicativos (Bermeosolo, 2016).

Las prácticas pedagógicas efectivas favorecen el aprendizaje significativo y el desarrollo de competencias por medio de metodologías activas como proyectos, aprendizaje colaborativo, resolución de problemas, juegos de roles y simulaciones (González Sanz et al., 2012; Martínez-Maldonado, 2019; Quaranta, 2019). Dichas estrategias posicionan al estudiante como protagonista e impulsan contextos de interacción auténtica y significativa, fortaleciendo la competencia comunicativa, la confianza personal y la cohesión grupal. La innovación curricular implica diagnosticar necesidades comunicativas, diseñar herramientas objetivas de desarrollo y evaluación, y promover espacios formativos donde los educandos enfrenen situaciones reales con retroalimentación oportuna para consolidar aprendizajes (Mora, 2017; Talib et al., 2024). Es por ello que actividades como los juegos de roles y talleres temáticos contribuyen a crear climas positivos y a propiciar la motivación y el aprendizaje colaborativo (González Sanz et al., 2012; Quaranta, 2019).

Diversas investigaciones actuales señalan que el fortalecimiento de las habilidades lingüísticas, fundamentales para la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, y la escucha activa, constituye un pilar para la formación de profesionales con competencias comunicativas sólidas, elementos indispensables tanto en el ámbito académico como en el ejercicio profesional. El dominio de estas competencias no solo incide en el rendimiento académico, sino que es determinante en la empleabilidad y proyección exitosa de los egresados en escenarios altamente competitivos y globalizados. Sin embargo, aún persisten deficiencias que restringen la capacidad de estructurar y transmitir ideas con claridad, lo que representa un desafío urgente para la enseñanza superior. La literatura especializada propone que el diseño e implementación de estrategias didácticas innovadoras, entre ellas el aprendizaje basado en proyectos, el uso de tecnologías digitales y enfoques participativos, resulta crucial para optimizar el proceso formativo, incrementando la motivación, autonomía y el desarrollo de competencias comunicativas, que permitan a los estudiantes emplear el lenguaje de manera eficaz en la resolución de problemas, la argumentación y la interacción profesional (Nevárez et al., 2025).

La literatura reciente, enfatiza la importancia de la evaluación auténtica y formativa de la competencia comunicativa, usando rúbricas y criterios claros para valorar expresión oral, escucha, diálogo, resolución de conflictos y adaptación a diversos contextos (Talib et al., 2024). La formación sistemática en expresión oral y escrita debe ser parte estructural del currículo, integrando práctica reflexiva, retroalimentación constante y tareas comunicativas regulares (Tejera Concepción & Cardoso Sarduy, 2015). Por lo tanto, es crucial diseñar intervenciones que desarrollen habilidades orales dinámicas y colaborativas, permitiendo a los estudiantes desenvolverse efectivamente en ámbitos académicos y profesionales (Urrego Cano, 2020).

El logro de interacciones pedagógicas significativas depende de factores como la intencionalidad docente, la reciprocidad, la adaptación de estrategias a las particularidades del grupo, la validación de la diversidad y la promoción del pensamiento crítico (Amaro, 2024; Howe & Abedin, 2013). Los principales obstáculos identificados son enfoques rígidos y autoritarios, falta de capacitación en metodologías activas y escasez de recursos para la innovación didáctica. La problemática de la censura y regulación del discurso oral expone restricciones explícitas e implícitas, autocensura, normas institucionales, presión social que condicionan los intercambios en los escenarios educativos y profesionales (Portolés, 2015).

La interacción pedagógica, sustentada en competencias sociales, comunicativas, emocionales y éticas, es condición fundamental para el éxito académico y social, así como para la formación de comunidades democráticas e inclusivas (González Sanz et al., 2012; Quaranta, 2019; Tejera Concepción & Cardoso Sarduy, 2015). El aula donde predomina el diálogo abierto, la regulación flexible y el reconocimiento de la diversidad expande las oportunidades de aprender a dialogar, negociar, resolver conflictos y construir conocimiento colectivo (Mora, 2017). La articulación de diversos enfoques teóricos y metodologías innovadoras habilita la respuesta eficaz a las demandas cambiantes del entorno profesional y potencia la autonomía y responsabilidad estudiantil.

Sumado a ello, existe una cantidad significativa de estudios empíricos que demuestran que la calidad y frecuencia de las interacciones pedagógicas se asocian significativamente con el rendimiento académico de los estudiantes (Burgos & Cifuentes, 2015; Howe & Abedin, 2013). Investigaciones sobre modelos de observación como el CLASS, revelan que dimensiones como el apoyo emocional docente, la estructuración de la clase y la promoción del pensamiento activo, predicen positivamente los logros académicos, tanto de forma inmediata como sostenida (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Burgos & Cifuentes, 2015). Los análisis de pruebas internacionales, como PISA, muestran que aulas con interacciones pedagógicas de mayor calidad suelen obtener mejores resultados de aprendizaje, mientras que la prevalencia de prácticas poco participativas o la carencia de retroalimentación relevante, correlacionan con bajo desempeño y menor compromiso estudiantil (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Godoy et al., 2016; Grau, 2014). Además, la implementación de metodologías dialogantes y colaborativas, estructuradas y adaptadas, favorece la motivación, la metacognición y el rendimiento académico (Godoy et al., 2016; Grau, 2014; Howe & Abedin, 2013). Por consiguiente, la evidencia empírica respalda la premisa de que las interacciones pedagógicas efectivas, basadas en el diálogo, la retroalimentación oportuna y climas positivos, son determinantes del aprendizaje y el desarrollo de competencias (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Howe & Abedin, 2013).

METODOLOGÍA

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio adopta un diseño cuasi-experimental mixto (Creswell & Creswell, 2018), predominantemente cualitativo (CUAL-cuan), con componentes cuantitativos de aplicación de pre-post, de carácter exploratorio-descriptivo (Flick, 2018) e incorpora elementos de investigación-acción educativa. La intervención consistió en un taller basado en juego de roles destinado a fortalecer habilidades comunicativas en estudiantes de la carrera de gastronomía. Su efecto se evaluó mediante mediciones pretest-postest, análisis cualitativos de las experiencias y percepciones de los participantes.

CONTEXTO

El estudio se implementó en el marco del curso “Entrenamiento Comunicacional”, que presenta una carga de 4 horas semanales durante 18 semanas totales. Para efectos de este análisis, se evaluó el desempeño de los estudiantes hasta la tercera evaluación correspondiente a la semana 15, abarcando un total de 60 horas de contacto directo. La intervención y las actividades de evaluación se integraron dentro de esta planificación semestral, garantizando correspondencia con la organización curricular y permitiendo evaluar cambios en un periodo académico completo, antes de la evaluación final del curso durante el segundo semestre de 2025.

PARTICIPANTES Y MUESTREO

Los participantes del presente estudio, fueron seleccionados de manera intencionada y por disponibilidad (Flick, 2018), quienes corresponden a 6 estudiantes en el aula, pertenecientes a la asignatura de “Entrenamiento Comunicacional”. Estos estudiantes fueron evaluados en las instancias de pre y postest. En tanto, la muestra complementaria fue constituida por los mismos 6 estudiantes, quienes fueron evaluados en el contexto del “Restaurante Didáctico”, durante el semestre.

Desde una perspectiva epistemológica, el tamaño muestral del presente trabajo ($N = 6$) es coherente con su diseño como estudio de caso de naturaleza exploratoria-descriptiva, el cual no persigue representatividad estadística sino profundidad analítica y transferibilidad teórica (Yin, 2018; Flick, 2018). En este marco, la validez del estudio no se sostiene en la extensión de la muestra, sino en la consistencia interna de los datos, la triangulación metodológica entre fuentes cuantitativas y cualitativas, y la riqueza interpretativa que permite el seguimiento longitudinal de cada participante a lo largo de un semestre completo. No obstante, es necesario reconocer que los valores porcentuales obtenidos, tanto en desempeño como en calibración metacognitiva, no son directamente generalizables a otras poblaciones estudiantiles sin la mediación de estudios

con muestras más amplias y diseños experimentales controlados. En términos de Yin (2018), el estudio aspira a una generalización analítica: los principios identificados son transferibles a otros contextos con condiciones similares, no por representatividad estadística, sino por la solidez lógica de los patrones observados. Lo que posee mayor potencial de transferencia son los *patrones de proceso* identificados: la mayor efectividad del juego de roles en dimensiones regulativas y afectivas respecto de las técnico-lingüísticas, y el desarrollo diferenciado de consciencia metacomunicativa según el tipo de competencia evaluada. Estos patrones son consistentes con investigaciones realizadas en contextos de formación profesional diversos (González Sanz et al., 2012; Urrego Cano, 2020; Chamorro Maldonado et al., 2022), lo que refuerza su pertinencia como hipótesis de trabajo para investigaciones futuras con mayor alcance muestral.

CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES

Los participantes corresponden a estudiantes que ingresaron a la carrera de Gastronomía en diferentes cortes académicas y que, debido a diversas trayectorias formativas (reprobación de asignaturas, cambios de jornada, interrupciones temporales de estudios, entre otros factores), confluyen actualmente en el mismo curso. Esta convergencia genera una composición heterogénea en términos de tiempo de permanencia en la carrera y experiencia práctica acumulada, lo que constituye una característica metodológicamente valiosa del estudio. La diversidad de trayectorias académicas permite analizar cómo la intervención impacta en estudiantes con diferentes grados de exposición previa a contextos gastronómicos prácticos y distintos niveles de madurez académica, enriqueciendo la comprensión sobre la efectividad de la metodología propuesta en poblaciones estudiantiles con historiales formativos diversos.

INSTRUMENTOS Y MATERIALES

En una primera instancia, se empleó un cuestionario de autopercepción (pre y post): instrumento de 30 ítems, con escala tipo Likert de 1-5, que evaluó la autoeficacia percibida en los mismos 10 dominios comunicativos de la rúbrica, complementado con dos preguntas abiertas sobre fortalezas y debilidades autopercebidas por los sujetos de estudio. Este instrumento fue aplicado en modalidad pre-post para medir cambios en la confianza comunicativa subjetiva.

En una segunda instancia se desarrolló una evaluación práctica (juego de roles estandarizado), que consistió en una simulación estructurada de una situación laboral auténtica del sector gastronómico, aplicada en condiciones controladas y replicables. La evaluación consistió en una representación de roles donde el estudiante asumió el papel de mesero/sommelier y debía atender a una pareja que celebraba su 25° aniversario de bodas, interesada en un menú degustación de 4 tiempos. Para la evaluación de esta primera instancia, se empleó la rúbrica de desempeño comunicacional, que corresponde a una rúbrica analítica de 10 indicadores comunicativos específicamente diseñada para contextos gastronómicos, con escala de 5 niveles de desempeño (1-5 puntos por indicador, puntaje total: 10-50 puntos).

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron sometidos a un proceso de validación de contenido mediante juicio de expertos (Método Delphi). La rúbrica de desempeño comunicacional y el cuestionario de autopercepción fueron evaluados por un panel de tres especialistas: dos expertos en lenguaje y comunicación, y un especialista en gastronomía con experiencia en formación técnica. Los evaluadores analizaron la pertinencia, claridad y representatividad de los ítems, respecto a las competencias comunicativas específicas del contexto gastronómico. Las observaciones y sugerencias de los expertos fueron incorporadas en las versiones finales de los instrumentos, garantizando su validez de contenido y adecuación al contexto de estudio.

PROCEDIMIENTO Y CRONOGRAMA SEMESTRAL DE LA INTERVENCIÓN

La intervención se integró a las 60 horas pedagógicas de la asignatura, impartida en dos sesiones semanales de 80 minutos, a lo largo de un semestre de 15 semanas. En las semanas 1 y 2 se aplicaron los instrumentos diagnósticos iniciales, que incluyeron una simulación de juego de roles estandarizada como pretest de desempeño comunicativo, evaluada mediante rúbrica analítica, junto con el cuestionario de autopercepción inicial. La observación del desempeño comunicativo de los estudiantes en el restaurante didáctico se realizó de manera continua durante todo el semestre, en distintos momentos del proceso formativo.

Entre las semanas 2 y 13 se desarrolló la intervención didáctica basada en juego de roles, integrada sistemáticamente a las 4 horas semanales del curso (48 horas). Cada sesión consideró un breve modelado teórico, una fase central de práctica guiada mediante simulaciones con roles rotativos y un espacio de retroalimentación formativa y reflexión metacognitiva. La secuencia pedagógica avanzó progresivamente desde habilidades comunicativas básicas hacia el uso de lenguaje técnico y registros formales, la gestión de quejas y objeciones, y simulaciones integradas bajo condiciones de mayor exigencia comunicativa. Finalmente, en la semana 15 se aplicó el postest, replicando la simulación inicial en condiciones análogas y administrando el cuestionario de autopercepción final.

FASES DE ANÁLISIS

FASE CUANTITATIVA

Los datos obtenidos de la rúbrica de desempeño comunicacional y del cuestionario de autopercepción fueron analizados mediante estadística descriptiva (medias, desviaciones estándar, porcentajes de cambio), organizando los resultados por fase (pretest, postest) y por

dimensiones comunicativas (técnico-lingüística, regulativa-paraverbal, socio-afectiva). Se realizaron comparaciones sistemáticas entre las mediciones iniciales y finales para identificar cambios en el desempeño objetivo y en la autopercepción comunicativa de los participantes.

FASE CUALITATIVA

Las respuestas abiertas del cuestionario de autopercepción fueron sometidas al análisis léxico-semántico, identificando patrones en el vocabulario utilizado por los estudiantes para describir sus fortalezas y debilidades comunicativas. Este análisis permitió caracterizar la evolución conceptual en la forma como los participantes conceptualizan sus competencias, identificando el tránsito desde términos genéricos hacia componentes específicos y operacionalizables.

FASE TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA

Se triangularon los datos cuantitativos (desempeño objetivo y autopercepción) con los hallazgos cualitativos (análisis léxico-semántico) para calcular y analizar la brecha metacognitiva entre autopercepción y desempeño real. Esta triangulación permitió identificar patrones de calibración perceptiva y explicar procesos de cambio en la conciencia metacomunicativa de los estudiantes.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

A cada uno de los participantes se les presentó un consentimiento informado (documento que incluía permiso para grabación audiovisual y uso en investigación), con la finalidad de proteger los datos (códigos identificadores) y almacenamiento seguro de grabaciones y transcripciones, tal y como la legislación a nivel nacional lo exige para estos fines (Ley 19.628).

DIMENSIONES DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA PROFESIONAL

Para efectos de este estudio, la competencia comunicativa profesional en contextos gastronómicos se operacionalizó en tres dimensiones conceptuales basadas en el marco teórico de análisis del discurso profesional (Calsamiglia & Tusón, 1999) y estudios sobre comunicación oral especializada (Chamorro Maldonado et al., 2022). Cada dimensión fue evaluada mediante indicadores específicos integrados en una rúbrica analítica.

La dimensión técnico-lingüística, comprende el dominio del contenido especializado y la precisión informativa, aspectos fundamentales para la transmisión efectiva de conocimiento experto (Nevárez et al., 2025). Esta dimensión evalúa el “qué se dice,” la competencia declarativa del estudiante en su campo profesional y su capacidad para explicar procedimientos con exactitud.

Incluye tres indicadores: (1) manejo y fluidez del contenido gastronómico, evaluando la capacidad de estructurar y transmitir información sin depender de textos de apoyo; (2) claridad y precisión en la transmisión de información técnica, valorando la exactitud y especificidad de las explicaciones sobre platos, técnicas y procesos; y (3) uso correcto de vocabulario especializado, midiendo el dominio de términos culinarios, nomenclatura francesa y tecnicismos propios del ámbito gastronómico.

La dimensión regulativa-paraverbal, abarca el control de elementos no verbales y paraverbales que regulan y modulan la comunicación (Bermeosolo, 2016; Escandell, 2013). Esta dimensión evalúa el “cómo se dice”, aspectos performativos fundamentales para la efectividad de la interacción profesional y la construcción de identidad comunicativa. Incluye cuatro indicadores: (4) registro formal y adaptación contextual del lenguaje, evaluando la capacidad de ajustar el nivel de formalidad según el contexto y evitar coloquialismos inapropiados; (5) lenguaje no verbal, valorando gestos, postura corporal, contacto visual y expresiones faciales que apoyen el mensaje verbal; (6) variantes de voz, midiendo el control de tono, volumen, ritmo, modulación y articulación vocal; y (10) expresividad y naturalidad comunicativa, evaluando la fluidez espontánea y la ausencia de rigidez o artificialidad en la comunicación. Este último indicador, aunque numerado como (10) en la rúbrica analítica, se agrupa en esta dimensión por su naturaleza predominantemente regulativa y paraverbal.

La dimensión socio-afectiva, engloba las competencias relacionales y actitudinales en la interacción con otros (Quaranta, 2019; González Sanz et al., 2012). Esta dimensión evalúa las competencias interpersonales y la calidad relacional de la comunicación, aspectos críticos en profesiones de servicio y contacto directo con públicos diversos. Incluye tres indicadores: (7) cortesía y trato profesional, valorando la amabilidad, respeto y disposición servicial constante durante la interacción; (8) escucha activa, evaluando la capacidad de atender las intervenciones del interlocutor sin interrumpir, reformular para confirmar comprensión e interpretar necesidades explícitas e implícitas; y (9) asertividad comunicativa, midiendo la capacidad de expresar límites, condiciones o sugerencias con claridad, respeto y equilibrio, evitando tanto la pasividad como la agresividad.

RESULTADOS

OBSERVACIÓN DEL DESEMPEÑO COMUNICATIVO EN CONTEXTO PROFESIONAL DURANTE EL SEMESTRE

Durante el transcurso del semestre, los estudiantes fueron observados en distintas ocasiones mientras atendían a comensales en el restaurante didáctico institucional. Estas observaciones se realizaron en momentos diversos del proceso formativo, incluyendo etapas iniciales y avanzadas del semestre, lo que permitió describir el desempeño comunicativo de los participantes en contextos reales de servicio, sin asumir una progresión lineal ni homogénea.

De manera recurrente, se constató que una de las principales dificultades estuvo relacionada con la falta de fluidez en el manejo del contenido. En numerosos casos, los estudiantes no evidenciaron

una preparación previa suficiente, recurriendo a la lectura directa o mostrando dificultades para apropiarse del contenido que debían comunicar. Esta situación se asoció al nerviosismo y a la vergüenza al hablar frente a otros, manifestándose en bloqueos, omisiones de información relevante y un discurso fragmentado, con pausas frecuentes y vacilantes.

Estas dificultades incidieron en la claridad y precisión del mensaje, ya que los estudiantes no siempre lograron organizar la información de manera coherente ni expresarla con seguridad. El uso del vocabulario técnico gastronómico presentó debilidades, especialmente cuando se requería emplear términos en lenguas extranjeras, lo que generó frases inconclusas y pérdida de rigor comunicativo. Asimismo, aunque los estudiantes intentaron adoptar un registro formal, este se mantuvo mayoritariamente en un nivel coloquial, alejándose de los estándares propios del contexto profesional.

El lenguaje no verbal resultó limitado y, en ocasiones, poco funcional al mensaje verbal, observándose posturas corporales cerradas, escaso contacto visual y gestualidad mínima, elementos que transmitían inseguridad. De forma similar, el uso de la voz presentó dificultades en volumen, modulación y articulación, afectando la efectividad de la comunicación. En conjunto, estas observaciones describen un desempeño comunicativo marcado por dificultades en la preparación del contenido, la fluidez discursiva y la autorregulación comunicativa en contextos profesionales reales.

AUTOPERCEPCIÓN COMUNICATIVA: COMPARACIÓN PRE-TEST VERSUS POSTEST

Con el fin de analizar la evolución de la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias competencias comunicativas, la aplicación del cuestionario de autopercepción tras la intervención pedagógica reveló un promedio global de $M = 4.35$ ($DE = 0.52$), evidenciando un incremento de +0.09 puntos (+2.1%) respecto al pretest inicial ($M = 4.26$, $DE = 0.48$).

Si bien este aumento puede considerarse moderado en términos absolutos, el análisis dimensional mostró que la dimensión técnico-lingüística, experimentó el mayor incremento perceptivo (+7.3%), seguida por la regulativa-paraverbal (+2.7%) y la socio-afectiva (+1.6%), como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1.

Comparación de Autopercepción por Dimensiones Comunicativas

Dimensión	M Pretest	DE Pretest	M Postest	DE Postest	ΔM	% Cambio
Técnico- Lingüística	4.09	0.61	4.39	0.55	+0.30	+7.3
Regulativa- Paraverbal	4.42	0.72	4.54	0.65	+0.12	+2.7
Socio-Afectiva	4.26	0.58	4.33	0.54	+0.07	+1.6
Global	4.26	0.48	4.35	0.52	+0.09	+2.1

Nota. M = media aritmética; DE = desviación estándar; ΔM = cambio en la media. Escala de medición: 1-5 (escala Likert). N = 6.

Este patrón de resultados sugiere, que los estudiantes ajustaron su autopercepción principalmente en aquellas áreas donde el pretest había evidenciado mayores debilidades objetivas, mientras que las dimensiones regulativa-paraverbal y socio-afectiva presentaron incrementos menores debido a niveles iniciales ya elevados.

Los indicadores individuales que experimentaron mayor evolución fueron: conocimiento del menú y procesos (M pretest = 4.00, M postest = 4.50, ΔM = +0.50), organización lógica de información (M pretest = 4.00, M postest = 4.50, ΔM = +0.50), capacidad de explicar técnicas culinarias (M pretest = 4.16, M postest = 4.50, ΔM = +0.34), y ritmo del habla controlado (M pretest = 4.50, M postest = 4.83, ΔM = +0.33). Estos cambios sugieren que la intervención mediante juego de roles, fortaleció particularmente la confianza en competencias técnicas y la regulación consciente de elementos paraverbales.

DESEMPEÑO OBJETIVO: MEJORA EN COMPETENCIAS COMUNICATIVAS OBSERVABLES

Complementariamente a la autopercepción, la evaluación del desempeño objetivo mediante simulación estandarizada, evaluada mediante una rúbrica de 10 indicadores, reveló una mejora promedio de +10.63 puntos, pasando de M = 26.20 (DE = 10.10) en el pretest a M = 36.83 (DE = 7.21) en el postest, representando un incremento del 40.6%.

Este aumento evidencia un impacto sustantivo de la intervención pedagógica en el desempeño comunicativo observable, particularmente cuando se analizan las dimensiones evaluadas (ver Tabla 2).

Tabla 2.
Comparación de desempeño objetivo por dimensiones comunicativas

Dimensión	M	DE	M	DE	ΔM	%
	Pretest	Pretest	Postest	Postest		
Técnico- Lingüística	2.33	0.82	3.22	0.75	+0.89	+38.2
Regulativa- Paraverbal	2.37	1.24	3.89	0.95	+1.52	+64.1
Socio-Afectiva	3.22	1.11	4.00	0.97	+0.78	+24.2
Global	2.62	1.01	3.68	0.72	+1.06	+40.6

Nota. M = media aritmética (escala 1-5); DE = desviación estándar; ΔM = cambio en la media. N = 6.

La mejora sustancialmente mayor en la dimensión regulativa-paraverbal (+64.1%) versus la técnico-lingüística (+38.2%) indica que el juego de roles es particularmente efectivo para desarrollar competencias performativas y expresivas, pero requiere complementación para consolidar el dominio del contenido técnico y del vocabulario especializado propio del ámbito gastronómico.

TRIANGULACIÓN: REDUCCIÓN DE LA BRECHA METACOGNITIVA

Uno de los aportes centrales del estudio emerge al contrastar la autopercepción con el desempeño real, observándose una reducción sustancial de la brecha metacognitiva, que disminuyó de 32.8% (pretest) a 16.9% (postest).

Este hallazgo resulta especialmente relevante desde una perspectiva formativa, ya que indica una calibración progresiva entre lo que los estudiantes creen saber hacer y lo que efectivamente demuestran en situaciones comunicativas simuladas.

Tabla 3.

Evolución de la brecha entre autopercepción y desempeño real por dimensión.

Dimensión	Autopercepción (%)	Desempeño Real (%)	Brecha Pretest (pp)	Brecha Postest (pp)	Reducción (pp)
Técnico-Lingüística	87.8	64.4	36.6	23.4	-13.2
Regulativa-Paraverbal	90.8	77.8	39.2	13.0	-26.2
Socio-Afectiva	86.6	80.0	30.0	6.6	-23.4
Global	87.0	73.7	32.8	16.9	-15.9

Nota. Los valores de autopercepción y desempeño real están expresados como porcentajes del máximo posible. pp = puntos porcentuales. La reducción representa la disminución de la brecha entre pretest y postest. Valores negativos en "Reducción" indican calibración hacia mayor realismo metacognitivo.

La Tabla 3 evidencia que la intervención mejoró el desempeño objetivo y también desarrolló conciencia metacomunicativa más precisa. La reducción global de la brecha (-15.9 %), indica que los estudiantes calibraron significativamente sus autoevaluaciones, acercándose a una percepción más realista de sus competencias. La mayor calibración en las dimensiones regulativa-paraverbal (-26.2%), y socio-afectiva (-23.4%) sugiere que la retroalimentación durante las simulaciones fue particularmente efectiva para ajustar percepciones sobre elementos observables como lenguaje no verbal y actitudes.

En contraste, la brecha persistente en la dimensión técnico-lingüística (23.4 %), confirma que las competencias especializadas son menos accesibles a la autoevaluación intuitiva, requiriendo criterios explícitos y estructurados de evaluación. Este patrón diferenciado tiene implicaciones importantes para el diseño de estrategias de evaluación formativa en contextos educativos diversos.

La dimensión regulativa-paraverbal presentó la mayor reducción de brecha (-26.2 %), indicando que la retroalimentación objetiva durante las simulaciones de juego de roles permitió a los

estudiantes ajustar significativamente su percepción sobre lenguaje no verbal, modulación vocal y expresividad. La dimensión socio-afectiva, también experimentó una reducción notable (-23.4 %), sugiriendo que los estudiantes comprendieron que las competencias actitudinales, aunque necesarias, no son suficientes para garantizar efectividad comunicativa sin el respaldo de competencias técnicas sólidas. En contraste, la dimensión técnico-lingüística mantiene la brecha más amplia (23.4%), evidenciando que los estudiantes continúan sobrestimando su dominio de vocabulario técnico y precisión informativa.

ANÁLISIS CUALITATIVO: TRANSFORMACIÓN DEL PERFIL METACOMUNICATIVO

El análisis léxico-semántico de las respuestas abiertas reveló una transformación conceptual en la forma como los estudiantes identifican sus competencias y limitaciones comunicativas. A diferencia del pretest, donde las fortalezas se concentraban en el campo semántico socio-afectivo general (amabilidad, cordialidad, respeto), el postest mostró una evolución hacia conceptos técnico-comunicativos específicos: respeto, tono de voz y asertividad (Estudiante 1); calma, lenguaje paraverbal y disposición (Estudiante 2); comunicación directa, completa y técnica (Estudiante 3); mantener la calma en situaciones difíciles (Estudiante 4); ser directo (Estudiante 5); y cordialidad (Estudiante 6).

Las debilidades identificadas también evolucionaron desde términos performativos inespecíficos (timidez, nerviosismo, tartamudeo), hacia problemas técnicos operacionalizables: “no saber responder cuando olvido cosas” (Estudiante 1); “comprender instrucciones generales de clientes” (Estudiante 2); “no modular correctamente al hablar rápido” (Estudiantes 3 y 6); “miedo a equivocarme al decir el menú” (Estudiante 4); “y ponerme nervioso con clientes” (Estudiante 5). Resulta particularmente significativo que cuatro de los seis estudiantes identificaron debilidades relacionadas con aspectos técnico-mnésicos y paraverbales, ninguno de los cuales había sido mencionado espontáneamente en el pretest, evidenciando el desarrollo de una conciencia metacomunicativa más sofisticada.

La Tabla 4 sintetiza esta evolución, mostrando el tránsito desde conceptualizaciones genéricas hacia componentes específicos y operacionalizables.

Tabla 4.*Evolución de fortalezas y debilidades autopercebidas: análisis léxico-semántico comparativo*

Dimensión	Pretest	Posttest	Transformación
Fortalezas Autopercebidas			
Campo semántico predominante	Socio-afectivo general	Técnico-comunicativo específico	Conceptos generales → Componentes diferenciados
Términos representativos	Amabilidad, cordialidad, respeto, calma	Tono de voz, asertividad, lenguaje paraverbal, comunicación directa y técnica	Actitudes globales → Habilidades operacionalizables
Debilidades Autopercebidas			
Campo semántico predominante	Performativo inespecífico	Técnico operacionalizable	Síntomas generales → Problemas específicos
Términos representativos	Timidez, nerviosismo, tartamudeo	Modulación vocal, memoria del menú, comprensión de instrucciones generales	Estado emocionales → Déficits técnicos medibles

Nota. La transformación evidencia el desarrollo de vocabulario metacomunicativo más preciso y operacionalizable tras la intervención. Los términos representativos corresponden a los más frecuentes en cada fase de evaluación.

De este modo, la transformación léxico-semántica evidencia que la intervención además de desarrollar competencias comunicativas observables, potenció la capacidad de los estudiantes para conceptualizarlas con mayor precisión. El tránsito desde términos globales hacia componentes específicos refleja un nivel más sofisticado de conciencia metacomunicativa.

DISCUSIÓN

Los resultados del presente estudio aportan evidencia sobre la efectividad del juego de roles como estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades comunicativas en educación técnico-profesional, evidenciando tanto mejora en el desempeño objetivo (+40.6%) como calibración metacognitiva (-15.9 % de brecha). Estos hallazgos se alinean con investigaciones previas que

destacan la pertinencia de metodologías activas para el desarrollo de competencias comunicativas profesionales (González Sanz et al., 2012; Quaranta, 2019; Urrego Cano, 2020), y amplían la comprensión sobre los mecanismos mediante los cuales el aprendizaje experiencial impacta tanto en dimensiones observables como metacognitivas del desempeño estudiantil.

APRENDIZAJE EXPERIENCIAL Y DESARROLLO DE COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

La mayor efectividad de la intervención en dimensiones regulativas-paraverbales (+64.1%), versus técnico-lingüísticas (+38.2%), sugiere que el juego de roles resulta particularmente idóneo para desarrollar expresividad, adaptación contextual y control de elementos no verbales, pero requiere complementación con estrategias específicas para el dominio léxico especializado y la precisión informativa. Este hallazgo es coherente con la teoría del aprendizaje situado, que postula que las competencias performativas y contextuales se desarrollan más efectivamente mediante participación en prácticas auténticas que las competencias declarativas y conceptuales, las cuales requieren instrucción explícita adicional.

El indicador que experimentó mayor mejora fue expresividad y naturalidad (+91.3%), área identificada como la más crítica en el pretest ($M = 1.83$). Este resultado evidencia que el juego de roles es especialmente efectivo para reducir la rigidez comunicativa y la ansiedad escénica, coherente con lo planteado por Chamorro Maldonado et al. (2022) respecto a que la práctica situada en contextos seguros facilita el desarrollo de confianza comunicativa. Desde una perspectiva educativa, este hallazgo valida la importancia de crear ambientes de aprendizaje que minimicen la amenaza evaluativa mientras maximizan las oportunidades de práctica auténtica, principio fundamental del aprendizaje experiencial.

IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS PARA LA DIMENSIÓN TÉCNICO-LINGÜÍSTICA

La persistencia de la brecha técnico-lingüística (23.4% en el postest), constituye el hallazgo con implicaciones pedagógicas más urgentes del estudio. Esta dimensión no solo presentó la mejora objetiva más baja (+38.2%), sino también la menor reducción metacognitiva (-13.2%), evidenciando que el juego de roles, como estrategia aislada, resulta insuficiente para la adquisición de léxico técnico especializado. Dicho dominio requiere instrucción explícita y práctica deliberada orientada específicamente a la terminología del ámbito (Nevárez et al., 2025; Nation, 2001).

Para reducir esta brecha, se proponen tres estrategias complementarias. Primero, incorporar una fase de pre-carga terminológica previa a las simulaciones, mediante glosarios visuales que asocien el término técnico con la imagen del producto o la técnica correspondiente, favoreciendo la retención mnésica del vocabulario especializado. Esta fase respondería directamente a los bloqueos observados en el restaurante didáctico, donde los estudiantes recurrían a la lectura

directa por no haber internalizado el léxico del dominio. Segundo, en las etapas iniciales del juego de roles, permitir el uso de fichas técnicas de apoyo (*cues*) que actúen como andamio cognitivo, reduciendo la ansiedad ante el olvido de términos y permitiendo que el foco atencional recaiga en la calidad comunicativa global y no en la recuperación del vocabulario. Tercero, revisar el Indicador 3 de la rúbrica analítica para incorporar ejemplos concretos de términos esperados según nivel formativo, de modo que los estudiantes dispongan de un referente explícito para la autoevaluación y se reduzca la sobreestimación que los datos evidencian en esta dimensión.

RETROALIMENTACIÓN FORMATIVA Y DESARROLLO METACOGNITIVO

La reducción significativa de la brecha metacognitiva constituye un hallazgo particularmente valioso desde una perspectiva educativa, dado que evidencia que la intervención no solo mejoró el desempeño observable, sino también la conciencia metacomunicativa de los estudiantes. La evolución cualitativa observada en el análisis léxico-semántico de fortalezas y debilidades autopercebidas refuerza esta interpretación, mostrando que los estudiantes desarrollaron vocabulario metacomunicativo más específico y operacionalizable, transitando desde conceptos generales (amabilidad, timidez), hacia componentes diferenciados (modulación, tono de voz, asertividad).

La dimensión regulativa-paraverbal experimentó la mayor reducción de brecha (-26.2%), indicando que los elementos no verbales y paraverbales son más susceptibles de calibración perceptiva mediante retroalimentación visual y auditiva inmediata. Este hallazgo tiene implicaciones importantes para el diseño de intervenciones pedagógicas, sugiriendo que la retroalimentación multimodal (visual, auditiva, kinestésica) es más efectiva que la retroalimentación exclusivamente verbal para el desarrollo de competencias comunicativas complejas. En contraste, la persistencia de una brecha técnico-lingüística del 23.4% sugiere que los estudiantes tienden a sobrestimar su dominio del contenido especializado y del vocabulario técnico, lo que resulta esperable en ámbitos donde las competencias conceptuales son complejas y menos visibles para la autoevaluación intuitiva.

DIFERENCIACIÓN PEDAGÓGICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA

Los resultados obtenidos en esta intervención evidencian una marcada heterogeneidad en las trayectorias del aprendizaje, con mejoras que van desde incrementos mínimos hasta avances muy significativos, lo que refuerza la necesidad de una diferenciación pedagógica que ajuste contenido, procesos y apoyos a las características de cada estudiante. En esta línea, diversos autores han puesto de relieve que, al focalizarse en la eliminación de barreras desde el entorno y en la provisión de múltiples medios de representación, acción y compromiso, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), se constituye como una herramienta clave para avanzar hacia una educación inclusiva que responda a la diversidad del aula (Sánchez & Duk, 2022). La experiencia de estudiantes como el Estudiante 6, quien muestra una notable mejora en calibración metacognitiva y desempeño, y, al mismo tiempo, la persistencia de dos estudiantes

en el grupo de bajo rendimiento ilustra la pertinencia de este enfoque: mientras algunos logran aprovechar las oportunidades que brinda la propuesta, otros requieren apoyos más personalizados y trayectorias diferenciadas que articulen principios del DUA, con estrategias específicas de acompañamiento pedagógico.

TRANSFERIBILIDAD A OTROS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Si bien el presente estudio se realizó en el contexto específico de formación gastronómica, los hallazgos tienen implicaciones más amplias para la educación técnico-profesional y, potencialmente, para otros niveles educativos donde el desarrollo de competencias comunicativas constituya un objetivo formativo central. La efectividad del juego de roles para desarrollar expresividad, adaptación contextual y conciencia metacomunicativa es coherente con investigaciones realizadas en contextos diversos (salud, servicios, educación, negocios, entre otros), sugiriendo que los principios pedagógicos identificados (retroalimentación inmediata, práctica situada, reflexión metacognitiva), son transferibles a otros dominios profesionales que requieren interacción comunicativa efectiva.

No obstante, la persistencia de desafíos técnico-lingüísticos, sugiere que la transferibilidad del juego de roles depende del tipo de competencia comunicativa que se busca desarrollar. Para competencias performativas y contextuales, el juego de roles puede ser suficiente; para competencias técnico-lingüísticas especializadas, requiere complementación con instrucción explícita y práctica deliberada. Esta distinción tiene implicaciones importantes para el diseño curricular en diversos campos profesionales.

PROYECCIONES DE ESTA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Futuras investigaciones deberían explorar varias líneas complementarias. Primero, realizar estudios experimentales con grupos control y muestras mayores que permitan establecer relaciones causales, robustas y analizar otras variables (ansiedad comunicativa, autoeficacia inicial, experiencia previa). Segundo, investigaciones que evalúen la efectividad de la metodología en diversos contextos institucionales y dominios profesionales, identificando condiciones que facilitan u obstaculizan su implementación. Tercero, estudios longitudinales con seguimiento a egresados que evalúen el impacto en trayectorias profesionales mediante observación en situaciones laborales reales y evaluados por supervisores. Cuarto, investigaciones comparativas entre juego de roles y otras metodologías activas (aprendizaje basado en problemas, simulaciones digitales, mentoría entre pares), que aporten evidencia sobre ventajas relativas según tipo de

competencia. Finalmente, resultaría valioso explorar la transferibilidad de la metodología a otras asignaturas de índole práctico en educación técnico- profesional (talleres de mecánica automotriz, prácticas en salud, laboratorios de construcción, entre otros), evaluando si los principios pedagógicos identificados (práctica situada, retroalimentación inmediata, reflexión metacognitiva), son igualmente efectivos para desarrollar competencias técnicas y relacionales en contextos profesionales diversos que requieren interacción con usuarios, clientes o pacientes.

CONCLUSIONES

El presente estudio aporta evidencia empírica sobre la efectividad del juego de roles para el desarrollo de habilidades comunicativas en educación técnico-profesional. Los resultados proporcionan evidencia de que esta metodología mejora significativamente el desempeño objetivo (+40.6%), y desarrolla conciencia metacomunicativa mediante la reducción de la brecha entre autopercepción y realidad (-15.9 %). La intervención demostró mayor efectividad en dimensiones regulativas-paraverbales (+64.1%), que técnico-lingüísticas (+38.2%), validando el juego de roles como estrategia particularmente idónea para desarrollar expresividad y naturalidad comunicativa. El análisis cualitativo evidenció una transformación conceptual, donde los estudiantes transitaron desde términos genéricos hacia componentes específicos y operacionalizables, reflejando el desarrollo de vocabulario metacomunicativo especializado.

No obstante, la persistencia de desafíos técnico-lingüísticos (brecha del 23.4%) y la heterogeneidad de resultados, subrayan dos conclusiones pedagógicas importantes. Primero, el juego de roles debe complementarse con estrategias específicas de desarrollo léxico mediante instrucción explícita y práctica deliberada. Segundo, se requieren trayectorias pedagógicas diferenciadas que consideren puntos de partida y barreras individuales. Las limitaciones metodológicas del estudio (muestra reducida, ausencia de grupo control y seguimiento acotado a un semestre académico), son inherentes a su diseño como estudio de caso exploratorio y deben considerarse al interpretar los resultados. En consecuencia, los hallazgos se presentan como evidencia inicial que establece patrones de proceso transferibles y fundamenta hipótesis de trabajo para investigaciones futuras con diseños más robustos, muestras más amplias y seguimiento longitudinal que evalúe la permanencia de los aprendizajes en contextos laborales reales.

En conjunto, los resultados sugieren que el desarrollo efectivo de competencias comunicativas profesionales depende de la articulación entre práctica situada, retroalimentación formativa y reflexión metacognitiva, principios que podrían transferirse a otros contextos formativos donde la comunicación sea un objetivo central.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula*. Agencia de Calidad de la Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/4507>
- Amaro, G. L. (2024). La comunicación efectiva: Estrategia para transformar la enseñanza y fomentar la convivencia en el ámbito educativo. *TÁRAMA, Revista Científica*, 2(3), 13-20.
- Bermeosolo, J. (2016). *Psicología del lenguaje: una aproximación psicopedagógica*. Ediciones UC.
- Burgos, R., & Cifuentes, C. (2015). Interacciones e inclusión en el aula escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 21-36. <https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v10n1/art07.pdf>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso*. Editorial Ariel.
- Chamorro Maldonado, M. A., García García, A., Armada Crespo, J. M., Alós, F. J., & Moreno Osella, E. M. (2022). Competencia oral y ansiedad: Entrenamiento y eficacia en estudiantes universitarios. *Revista Latina de Comunicación Social*, 80, 401-434. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2022-1800>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). SAGE Publications.
- Escandell Vidal, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática* (3.ª ed.). Editorial Ariel.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6.ª ed.). SAGE Publications. <https://books.google.com/books?id=P7ZkDwAAQB>
- Godoy, L., Meneses, F., & Moraga, J. (2016). Discurso y práctica pedagógica en contextos de alto rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 105-120.
- González Sanz, J. D., Barquero González, A., Fera Lorenz, D. J., León López, R., & Martín Almenta, R. (2012). "Aprender comunicando": Una práctica docente innovadora en comunicación científica. *Education in the Knowledge Society*, 13(3), 162- 175.

Grau, V. (2014). Un modelo empírico para explicar el desempeño académico a partir de factores individuales y contextuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 137-159. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400004

Howe, C., & Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>

Martínez-Maldonado, R. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Educación*, 34, 56-78. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>

Mora, F. (2017). *Neuroeducación: solo se aprende lo que se ama*. Alianza Editorial. Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nevárez, L., González, J., & Rizzo, E. (2025). Impacto en el ámbito profesional y estrategias didácticas para el desarrollo de habilidades lingüísticas en el nivel superior: mejora de las competencias comunicativas. *Reincisol*, 4(7), 1431-1456. [https://doi.org/10.59282/reincisolV4\(7\)1431-1456](https://doi.org/10.59282/reincisolV4(7)1431-1456)

Portolés, J. (2015). *La censura de la palabra. Estudio de pragmática y análisis del discurso*. Arco/Libros.

Sánchez Fuentes, S., & Duk, C. (2022). La importancia del entorno: Diseño Universal para el Aprendizaje contextualizado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(2), 21-31. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

Quaranta, N. (2019). La comunicación efectiva: Un factor crítico del éxito en el trabajo en equipo. *Enfoques*, 31(1), 21-46. <http://ref.scielo.org/xbkv54>

Talib, R., Ibrahim, H., Haladin, N., Saipudin, N., Suhairom, N., & Bakar, Z. (2024). Communication Skills Assessments and Rubrics in the Higher Education: A Meta-Analysis. *Sains Humanika*, 16(3). <https://doi.org/10.11113/sh.v16n3.2159>

Tejera Concepción, J. F., & Cardoso Sarduy, M. A. (2015). Tratamiento de las habilidades comunicativas en el contexto universitario. *Revista Cubana de Educación Superior*, 7(2),

Tejera Concepción, D. J. F., & Cardoso Sarduy, L. M. A. (2015). Tratamiento de las habilidades comunicativas en el contexto universitario. *Universidad Y Sociedad*, 7(2). <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/274>

Urrego Cano, A. (2020). Fortalecimiento de competencias comunicativas en expresión oral en el contexto universitario. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, (8). <https://doi.org/10.25965/trahs.3198>

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). SAGE Publications. <https://researchmethodscommunity.sagepub.com/blog/designing-research-with-case-study-methods>