PRO HOMINUM
REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Artículo original

# Influencia de la escucha activa, la expresión oral, la lectura y la escritura en la práctica preprofesional docente

Influence of active listening, oral expression, reading, and writing on pre-service teaching practice

https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0424

**Edgar Tomas Toledo-Arquiñego**[1*]
https://orcid.org/0000-0003-1820-4047
etoar23@gmail.com

**Milagros Pilar Gómez-Pérez**[1]
https://orcid.org/0009-0006-3886-7218
Milagrospgp09@gmail.com

**Genoveva Espejo-Escalante**[1]
https://orcid.org/0009-0003-5837-1744
gespejoe@gmail.com

**Régulo Montoya-Cantor**[1]
https://orcid.org/0009-0009-5618-9109
rmontoya@iespppuquio.edu.pe

**Carmen Laura Quevedo-Arquiñego1**
https://orcid.org/0009-0000-6196-1081
quevedocarmen2019@gmail.com

**Recibido:** 25/10/2025 **Aceptado:** 30/12/2025

## RESUMEN

La formación inicial docente exige el desarrollo de competencias comunicativas que permitan afrontar contextos educativos complejos y diversos. Entre ellas, la escucha activa, la expresión oral, la lectura académica y la escritura reflexiva cumplen un rol central en la articulación entre teoría y práctica durante la práctica preprofesional docente. Sin embargo, la literatura evidencia déficits persistentes y un abordaje fragmentado de estas competencias. Se realizó una revisión sistemática de la literatura siguiendo el protocolo PRISMA. Se consultaron bases de datos académicas de alto impacto (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y Google Scholar), seleccionando artículos revisados por pares publicados entre 2015 y 2025. El corpus final estuvo conformado por 20 estudios con enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos, analizados mediante categorización temática y síntesis comparativa. Los hallazgos evidencian que las competencias comunicativas operan como condiciones estructurales del desempeño en la práctica preprofesional. La escucha activa y la expresión oral se vinculan con la mediación pedagógica y la gestión del aula, mientras que la lectura académica y la escritura reflexiva sostienen la toma de decisiones fundamentadas y la construcción del conocimiento profesional. Se identifican brechas asociadas a la fragmentación curricular, la heterogeneidad evaluativa y el predominio del autoinforme. La revisión confirma la necesidad de enfoques formativos integrados que articulen las competencias comunicativas como un sistema funcional del desempeño docente, especialmente en la educación superior latinoamericana.

**Palabras Clave:** Formación docente; competencias comunicativas; práctica preprofesional; revisión sistemática

1. Instituto de educación superior pedagógico público “PUQUIO”
∗ Autor de correspondencia: etoar23@gmail.com

## ABSTRACT

Initial teacher education requires the development of communicative competencies that enable future educators to address complex and diverse educational contexts. Among these competencies, active listening, oral expression, academic reading, and reflective writing play a significant role in articulating theory and practice during pre-service teaching practice. However, the literature reveals persistent deficits and a fragmented approach to the development of these competencies. A systematic literature review was conducted following the PRISMA protocol. High-impact academic databases (Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, and Google Scholar) were consulted, selecting peer-reviewed articles published between 2015 and 2025. The final corpus consisted of 20 studies employing qualitative, quantitative, and mixed methods approaches, which were analyzed through thematic categorization and comparative synthesis. The findings indicate that communicative competencies function as structural conditions for performance in pre-service teaching practice. Active listening and oral expression are associated with pedagogical mediation and classroom management, while academic reading and reflective writing support informed decision-making and the construction of professional knowledge. Gaps were identified related to curricular fragmentation, evaluative heterogeneity, and the predominance of self-report measures. The review confirms the need for integrated training approaches that articulate communicative competencies as a functional system of teaching performance, particularly in Latin American higher education.

**Keywords:** Teacher education; communicative competencies; pre-service teaching practice; systematic review.

## INTRODUCCIÓN

La formación del docente en la actualidad pone de manifiesto profundas transformaciones pedagógicas, sociales y epistemológicas que exigen profesionales capaces de poder actuar con solvencia en escenarios educativos complejos, diversos y en cambio constante (Castro-Pérez, 2025). En este contexto, las competencias comunicativas como la escucha activa, la expresión oral, la lectura crítica y la escritura académica, adquieren una función estratégica en la construcción del saber pedagógico y la articulación de una práctica docente crítica, ética y situada (Giraldo-Gaviria, 2023). Claramente mediatizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje, además configuran la identidad profesional del futuro docente y ejercen una influencia directa sobre su capacidad para poder interpretar contextos, interactuar con la comunidad educativa y tomar decisiones pedagógicas fundadas (Sánchez-Tarazaga & Manso, 2022).

No obstante, en diversas prácticas formativas se constatan que la práctica preprofesional docente sigue dando cuenta de graves déficits en el desarrollo de las competencias que debieran ser ya solventadas; es habitual encontrar dificultades en la comprensión profunda de textos de formación; en la argumentación oral de la intervención pedagógica; en la escucha pedagógica de los estudiantes y tutores; en la producción escrita de informes, reflexiones y sistematizaciones de la práctica

(Contreras et al., 2019). Estas limitantes impactan sobre la calidad del desempeño preprofesional y limitan la posibilidad de que el futuro docente articule teoría y práctica de un modo crítico, reflexivo y contextualizado, posicionándose de un modo casi habitual en modelos instrumentalizados y poco problematizadores del quehacer educativo (Tardif & Nunez, 2018).

## MARCO TEÓRICO

### Competencias comunicativas en la formación docente

Las competencias de comunicación en la formación de los docentes se distribuyen como un conjunto de capacidades cognitivas-lingüísticas y socio interacciones que permiten a los futuros educadores interpretar, producir y mediar significados cuando se encuentran en contextos pedagógicos complejos. La escucha activa se entiende como un proceso intencionado, que implica prestar atención, comprender y retroalimentar; Por su parte la expresión oral, se entiende como la capacidad de estructurar criterios e ideas y poder establecerlas mediante la comunicación, haciendo posible que sean rigurosas en un sentido pedagógico; la lectura crítica, es entendida como la capacidad de analizar, interpretar y evaluar el contenido de un texto académico, por último, la escritura académica se entiende como la práctica discursiva, orientada a la argumentación, la sistematización y la reflexión (V. M. García et al., 2023).

Las pedagogías y la psicolingüística entienden estas competencias como prácticas situadas que se adquieren mediante la socialización con los otros, la utilización funcional del lenguaje y la reflexión metacognitiva. Las pedagogías socioculturales y discursivas del aprendizaje construyen el dominio de la comunicación no sólo como útil, sino como constitutiva del pensamiento pedagógico, ya que permite una interrelación entre la teoría, la experiencia y la toma de decisiones didácticas en la formación inicial de los docentes (Medeiros, 2020).

### Escucha activa y desempeño docente

La escucha activa ocupa una posición central en la interacción pedagógica, puesto que favorece una interpretación del conjunto de necesidades, de saberes previos y de procesos cognitivos del alumnado. En el marco de la práctica preprofesional, esta competencia favorece la construcción de ambientes de aprendizaje dialógicos, promueve la participación y refuerza la relación pedagógica al situar al futuro docente como mediador que escucha y reflexiona desde una diversidad de voces que puedan habitar el aula (Altuna et al., 2021).

Así mismo, la escucha activa se encuentra a su vez con la reflexión profesional, en tanto es posible la autoevaluación del docente como resultado de la retroalimentación que proporciona el alumnado y los tutores, así como la procedente de los contextos institucionales. Su desarrollo conlleva una práctica más consciente y crítica orientada a la mejora continua, al permitir llevar a cabo tensiones que se suscitaban entre la planificación, la ejecución pedagógica y los resultados del proceso educativo (Norambuena et al., 2022).

**Expresión oral en contextos educativos**

La expresión oral es una competencia fundamental para la comunicación pedagógica, puesto que articula no sólo la transmisión de contenidos, la gestión del aprendizaje y la construcción del sentido compartido, sino que, en las prácticas de la enseñanza, implica así mismo el dominio de la oralidad, de la claridad expositiva, de la adecuación de los discursos a contextos específicos y de la capacidad que tiene el futuro docente de elaborar explicaciones que sean comprensibles, didácticas y pertinentes (Jiménez et al., 2024).

Desde la perspectiva argumentativa incluso, la expresión oral también posee una función muy importante en la gestión de la clase y resolución de situaciones didácticas complejas. La capacidad de argumentar, de hacer preguntas significativas y de regular la interacción verbal permite al futuro docente mantener su autoridad pedagógica, propiciar el pensamiento crítico y facilitar procesos de aprendizaje, activos y participativos (Gràcia et al., 2017).

**Lectura académica y comprensión crítica**

La lectura académica es considerada como uno de los ejes centrales para la comprensión teórica y la construcción de conocimiento pedagógico en la formación del profesorado. A través de la lectura crítica, el futuro profesorado puede acercarse a marcos conceptuales, modelos didácticos y evidencias empíricas que fundamentan la planificación, la implementación y la evaluación del desarrollo de su práctica preprofesional (Morales et al., 2024).

De este modo, la comprensión crítica del texto académico también permite la toma de decisiones pedagógicas fundamentadas. Para ello analiza distintas miradas teóricas, contrasta enfoques y contextualiza propuestas educativas y si interpretamos la lectura como una práctica interpretativa de los textos académicos, esto ya no se traduce solo en adquisición de información, sino que esta práctica de lectura va fortaleciendo la autonomía intelectual y el juicio profesional del docente en formación (Sologuren & Castillo, 2020).

**Escritura académica y práctica reflexiva**

La escritura académica es un instrumento clave en la sistematización de la experiencia formativa y la práctica reflexiva. En el marco de la práctica preprofesional, la producción escrita en la forma de informes, cuadernos de clase, diarios reflexivos y planificaciones, da pie al futuro docente para analizar su actuación, explicar sus decisiones pedagógicas y establecer estrategias entre la teoría y la práctica (Dutra et al., 2019).

Además, la escritura si está favorecida y legitimada, se convierte en un instrumento evaluador y formador, en tanto que permite realizar procesos de autoevaluación, de evaluación y de retroalimentación que favorecen el desarrollo profesional. En tanto práctica discursiva, la escritura académica ejerce además una función de afianzamiento del pensamiento crítico y de la argumentación, constituyéndose en un recurso para la construcción del conocimiento pedagógico y la mejora continua de la tarea docente (Giraldo-Gaviria, 2023).


CC BY NC SA

## METODOLOGÍA

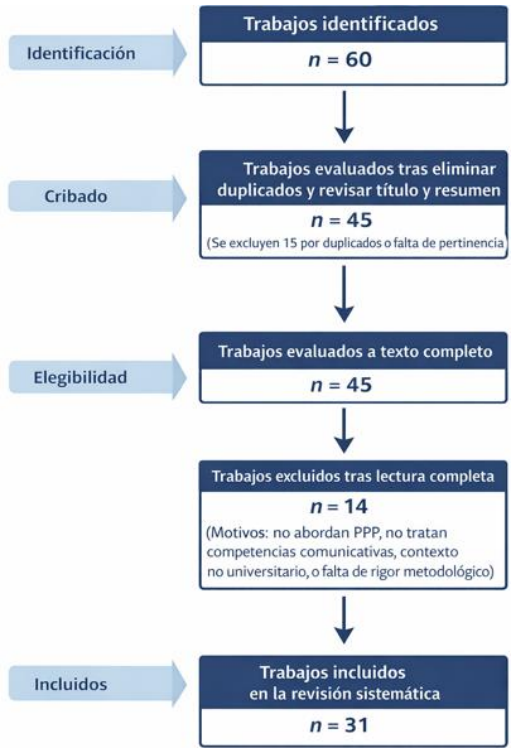
El estudio se desarrolló bajo un diseño de revisión sistemática de la literatura, orientado a identificar, analizar y sintetizar evidencia científica sobre la influencia de la escucha activa, la expresión oral, la lectura y la escritura en la práctica preprofesional docente. Este enfoque permite integrar resultados empíricos y desarrollos teóricos dispersos, garantizando una visión comprensiva, crítica y actualizada del fenómeno estudiado. La revisión se condujo siguiendo el protocolo PRISMA, el cual estructura el proceso de búsqueda, selección y análisis de los estudios mediante criterios explícitos y reproducibles. Este marco metodológico asegura transparencia en la toma de decisiones, control de sesgos y trazabilidad del corpus documental analizado.

Las fuentes de información incluyeron bases de datos académicas de alto impacto y reconocimiento internacional en educación y ciencias sociales, tales como Scopus, Web of Science, ERIC, Scielo y Google Scholar, seleccionadas por su cobertura temática, calidad editorial y relevancia para estudios en formación docente y competencias comunicativas. La estrategia de búsqueda se construyó mediante descriptores controlados y palabras clave en inglés y español, relacionados con communicative competencies, active listening, oral expression, academic reading, academic writing y pre-service teacher training. Se emplearon operadores booleanos (AND, OR) y ecuaciones de búsqueda adaptadas a cada base de datos, con el fin de optimizar la recuperación de estudios pertinentes y reducir resultados irrelevantes.

Los criterios de inclusión consideraron artículos revisados por pares, publicados entre 2015 y 2025, en inglés o español, enfocados en educación superior o formación inicial docente, y con abordajes cualitativos, cuantitativos o mixtos. Se excluyeron documentos duplicados, literatura gris, estudios fuera del ámbito educativo o que no analizaran explícitamente las competencias comunicativas objeto de estudio. El proceso de selección se desarrolló en cuatro fases: identificación de registros, cribado por título y resumen, evaluación de elegibilidad mediante lectura a texto completo e inclusión final de los estudios seleccionados. Este procedimiento permitió depurar progresivamente el corpus y garantizar la calidad y pertinencia de la evidencia analizada.

El análisis de la información se realizó mediante categorización temática, comparando enfoques teóricos, diseños metodológicos y principales hallazgos. La síntesis crítica permitió identificar patrones, divergencias y vacíos de investigación, articulando los resultados en función de las competencias comunicativas y su impacto en la práctica preprofesional docente.

**Figura 1**
*Diagrama PRISMA*




## RESULTADOS

### Caracterización de los estudios seleccionados

De acuerdo con el protocolo metodológico establecido se organizaron sistemáticamente 20 estudios empíricos y de revisión de competencias comunicativas (escucha activa, expresión oral, lectura académica/crítica y escritura académica/reflectiva) en la formación inicial docente y/o en práctica preprofesional.

Distribución temporal (2018-2025): se presenta la concentración creciente desde el año 2020, con la aparición del dato significativo del aumento progresivo 2023-2025 sobre escritura reflexiva, identidad profesional y desempeño comunicativo en las instancias de práctica. Cobertura geográfica: privilegian los estudios realizados en Europa y América Latina, con inclusión de Asia y contextos EFL. Enfoques metodológicos: Cualitativos: estudios basados en diarios/portafolios, narrativas, el análisis temático y las experiencias de practicum. Cuantitativos: encuestas, escalas de autopercepción y medición de competencias comunicativas. Mixtos: énfasis en evaluaciones de la escritura reflexiva combinando el análisis cualitativo y las herramientas computacionales. Revisiones (sistemáticas/escopos): mapeo de los focos emergentes de práctica y las competencias asociadas al desempeño profesional.

**Tabla 1**

*Matriz de síntesis: estudios incluidos (n = 20)*

| N | Estudio (año) | País/Contexto | Enfoque metodológico | Competencia(s) foco | Hallazgo clave |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | (Díez et al., 2018) | España | Empírico (formación inicial) | Lectura–escritura | Persisten preconcepciones y vacíos didácticos que se trasladan a desempeño en prácticas e informes. |
| 2 | (Dutra et al., 2019) | Brasil | Cualitativo | Escritura reflexiva | La escritura (ensayo/registro) opera como dispositivo de reflexividad y mejora de decisiones pedagógicas. |
| 3 | (Pino & Goenechea, 2020) | España | Empírico | Lectura crítica | La literacidad crítica fortalece juicio profesional y lectura del contexto escolar (base para PPP). |
| 4 | (Sologuren & Castillo, 2020) | Chile/ España | Teórico–analítico | Lectura académica | Comprender géneros disciplinares es condición para planificar, argumentar y sostener decisiones en PPP. |
| 5 | (Ferrada & Del Pino, 2020) | Contextos de diversidad lingüística | Empírico | Competencia comunicativa (integral) | La competencia comunicativa se expresa como requisito transversal para intervención pedagógica situada. |
| 6 | (Castillo-Martínez & Ramírez-Montoya, 2021) | Multi país | Revisión sistemática | Lectura–escritura académica | La lectura-escritura se vincula a competencias de investigación que sostienen desempeño reflexivo en PPP. |
| 7 | (Altuna et al., 2021) | España | Empírico | Escucha/diálogo profesional | La “voz” (escucha de actores) se asocia a desempeño profesional y comprensión del campo educativo. |
| 8 | (Norambuena et al., 2022) | Chile | Cualitativo | Interacción/escucha–reflexión | La escuela como espacio de devenir docente: feedback y diálogo condicionan aprendizaje en PPP. |
| 9 | (Sánchez-Tarazaga & Manso, 2022) | España | Revisión/análisis | Perfil competencial docente | Evidencia brechas entre perfil esperado y formación real; comunicación aparece como competencia estructural. |
| 10 | (Zhang et al., 2023) | Multi país (muestra de formación docente) | Mixto (contenido + lingüística computacional) | Escritura reflexiva | Predomina escritura de baja profundidad; niveles altos correlacionan con mayor lenguaje cognitivo-afectivo. |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11 | (Chen et al., 2023) | EE. UU./China | Longitudinal narrativo | Lectura–escritura académica | La alfabetización académica contribuye a identidad "docente-investigador"; se reportan vacíos de literacidad micropolítica. |
| 12 | (Jaca & Javines, 2020) | Filipinas | Mixto (encuesta + observación + focus group) | Expresión oral (aula) | En práctica docente se detectan carencias en oralidad para interacción de aula; se propone módulo remedial específico. |
| 13 | (Almutawa & Alfahid, 2024) | Kuwait (EFL practicum) | Cualitativo (caso) | Escritura (diario reflexivo) | El diario reflexivo mejora análisis de experiencias de practicum y autorregulación; requiere andamiaje docente. |
| 14 | (Reiban et al., 2024) | Ecuador | Empírico (evaluación de practicum) | Comunicación/competencias en PPP | La implementación del practicum evidencia necesidades de acompañamiento y criterios de evaluación del desempeño. |
| 15 | (Latva-aho et al., 2024) | Finlandia | Empírico | Observación/explicación (comunicación pedagógica) | Se distinguen formas de observar y apoyar aprendizaje; la comunicación pedagógica condiciona intervención en práctica. |
| 16 | (Brunker, 2025) | Contexto anglófono | Diseño educativo | Escritura reflexiva | Un andamiaje explícito mejora la reflexión crítica en escritos de practicantes; fortalece el puente teoría–práctica. |
| 17 | (R. García et al., 2025) | Contexto europeo | Empírico | Comunicación + pensamiento crítico | Comunicación se integra a "core practices" y a la pericia adaptativa; se asocia a toma de decisiones en aula. Tandf Online |
| 18 | (Risan & Shavard, 2025) | Multi país | Scoping review | Evaluación en formación inicial | Mapea cómo se evalúa al practicante; reporta heterogeneidad de instrumentos y baja comparabilidad. |
| 19 | (Martel & Jourdenais, 2025) | Multi país | Revisión sistemática (2010–2020) | Prácticas comunicativas del practicum | Identifica focos curriculares del practicum y carencias de investigación sobre actividades concretas y su impacto. |
| 20 | (Punongbayan et al., 2025) | Filipinas | Cuantitativo (encuesta) | Oral + escrita (comunicación) | La escucha activa y oralidad son valoradas, pero persisten retos; se recomienda módulo de fortalecimiento comunicativo. |

**Tendencias temáticas identificadas**

Del análisis comparativo emergen cinco tendencias recurrentes:

- **La comunicación como competencia transversal de desempeño en PPP:** la competencia comunicativa no es "complementaria", sino todo lo contrario, estructural para poder gestionar la forma de interactuar, la forma de dar explicaciones, la forma de dar feedback, la forma de construir climas dialógicos a lo largo de la práctica (R. García et al., 2025).
- **Oralidad para la gestión del aula y la autoridad pedagógica:** la oralidad se asocia a claridad expositiva, argumentación y regulación de la interacción; en contextos EFL aparece una brecha particularmente perceptible durante el acto de la práctica docente (Jaca & Javines, 2020).
- **Lectura académica/crítica como base de decisión pedagógica:** releer géneros disciplinares y contrastar enfoques sostiene planificación, selección de estrategias y fundamentación de la intervención; se reporta alto grado de fragmentación del abordaje en la literatura (Ponce & Gómez, 2022).
- **Escritura reflexiva como mecanismo de articulación teoría–práctica:** diarios, portafolios y ensayos aparecen como tecnología formativa para sistematizar experiencia, justificar decisiones y producir mejora continua; sin andamiaje, predomina reflexión superficial (Zhang et al., 2023).
- **Evaluación y acompañamiento del practicum: foco emergente:** revisiones recientes muestran heterogeneidad de instrumentos de evaluación, baja trazabilidad de la evidencia y limitaciones para comparar resultados entre programas (Risan & Shavard, 2025).

**Relación entre competencias comunicativas y práctica preprofesional**

Para sintetizar, a través de la literatura revisada se puede manifestar que la conexión ligada entre competencias comunicativas y PPP se desarrolla estructuralmente como una secuencia de funcionamiento:

- **Escucha activa:** permite lectura del aula (necesidades, saberes previos, emociones), mejora la calidad del feedback y potencia la mediación pedagógica; funciona como condición para la reflexión situada en el momento de la práctica (Castillo-Martínez & Ramírez-Montoya, 2021).
- **Expresión oral:** sostiene la intervención didáctica (explicaciones, consignas, preguntas, argumentación) y el control de interacciones, en especial bajo presión de aula (gestión del tiempo, disciplina, clima) (Almutawa & Alfahid, 2024).
- **Lectura académica/crítica:** permite seleccionar marcos de referencia y evidencias para planificar y justificar decisiones; su debilidad se traduce en una práctica instrumental y poco problematizadora (Brunker, 2025).
- **Escritura académica/reflectiva:** convierte la experiencia en conocimiento profesional (sistematiza, argumenta, evalúa y proyecta mejora); sin criterios explícitos de calidad se estabiliza en niveles descriptivos (Latva-aho et al., 2024).

En conjunto, los estudios indican que la PPP desempeña su labor como un escenario de prueba donde las competencias comunicativas dejan de ser "habilidades académicas" y se convierten en condiciones de desempeño profesional, modificando la calidad de la intervención, reflexividad e identidad docente emergente.

**Modelos y enfoques predominantes**

Cuatro familias de los enfoques explicativos/operativos:

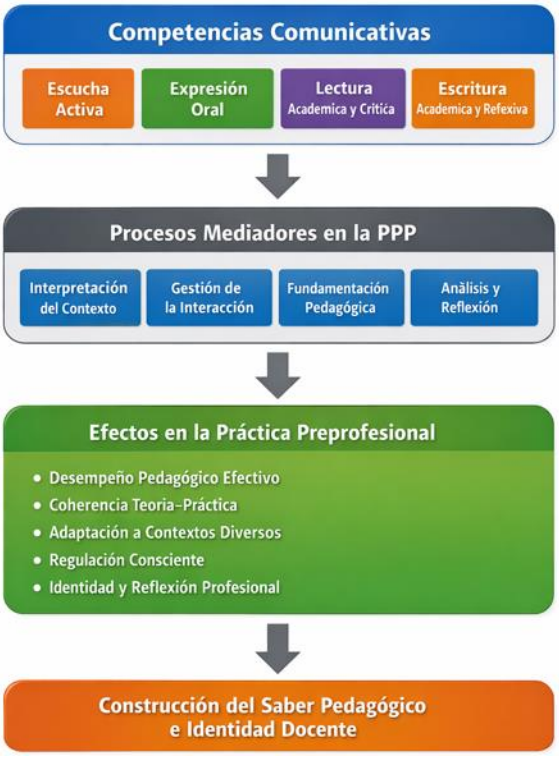
- **Sociocultural y discursivo:** comunicación como práctica situada; importancia del diálogo y mediación/mediación/comunidad de práctica (Chen et al., 2023).
- **Reflexividad profesional:** escritura/portafolio como dispositivo de reflexión y mejora; atención a los niveles de reflexividad y los andamiajes (Zhang et al., 2023).
- **Competencial-instrumental:** medida de escalas/autopercepciones y diseño de módulos de fortalecimiento comunicativo (más frecuente en oralidad) (Punongbayan et al., 2025).
- **Evaluación del practicum assessment:** interés por los criterios, la consistencia y la comparabilidad de evidencias de la práctica en la práctica (Tardif & Nunez, 2018).

**Brechas y limitaciones detectadas en la literatura**

La síntesis pone de manifiesto cinco relevantes brechas:

- **Fragmentación por competencia:** abunda la literatura que investiga una competencia aislada (ej. escritura reflexiva; oralidad) mientras faltan investigaciones que exploren la articulación integral de escucha–oralidad–lectura–escritura (Almutawa & Alfahid, 2024).
- **Déficit de comparabilidad:** la diversidad de instrumentos, criterios y unidades de análisis en practicum restringe poderosas meta-inferencias (Risan & Shavard, 2025).
- **Predominio de autoinforme:** muchas de las mediciones dependen de la percepción de los sujetos que no triangulamos con el cumplimiento observado (microanálisis de interacción; rúbricas estandarizadas; productos escritos) (Punongbayan et al., 2025).
- **Reflexión superficial como patrón:** en escritura reflexiva el nivel descriptivo es predominante; carecemos de estrategias institucionales mantenidas para elevar la reflexión crítica (Zhang et al., 2023).
- **Insuficiente contextualización regional en educación superior:** pese a las contribuciones latinoamericanas, queda aún mucha evidencia comparativa y situada por suministrarse sobre PPP en programas de formación docente y en condiciones de desigualdad y diversidad lingüística (Reiban et al., 2024).

**Figura 2**
Mapa de síntesis: Relación funcional entre competencias comunicativas y práctica preprofesional docente




Retomando de manera conjunta los 20 estudios, estos, de una misma voz, confluyen en que la práctica preprofesional docente no sólo "pone en práctica" competencias comunicativas desarrolladas porque además revela, tensa y consolida competencias como condiciones de desempeño en incumbencias profesionales.

Cuando las competencias se desarrollan de modo integrado y mediado (andamiajes de escritura reflexiva, entrenamiento situado de oralidad y escucha, lectura disciplinar guiada y una evaluación en la que se sostenga aquello que se practica en el practicum), se evidencia un desarrollo del futuro docente para realizar lectura del contexto, llevar a cabo decisiones pedagógicas fundamentadas, regular la interacción, argumentar la práctica y convertir la experiencia en conocimiento profesional.

Por otro lado, también existe otra línea que proclama limitaciones que persisten, como la fragmentación temática, la tendencia hacia la preeminencia del autoinforme, la heterogeneidad evaluativa o la escasa comparabilidad internacional, limitaciones que acaban limitando la construcción de conclusiones universalizables y que siguen reafirmando la necesidad de diseños más integrales, observacionales y longitudinales, y esto sobre todo en educación superior y contextos latinoamericanos.

## DISCUSIÓN

Los hallazgos de los resultados de la revisión sistemática permiten entender, a partir de una lectura crítica, que las competencias comunicativas de escucha activan, expresión oral, lectura académica y escritura reflexiva no se convierten en habilidades complementarias en el proceso de formación inicial docente, sino que funcionan como condiciones estructurales del desempeño en la práctica preprofesional. En línea con lo anterior, los estudios incluidos en la revisión demuestran que tales competencias se ponen en marcha y se resignifican en las condiciones del practicum, en el que el futuro docente debe interpretar el aula, tomar decisiones pedagógicas argumentadas, regular la interacción y transformar la experiencia en conocimientos profesionales (Altuna et al., 2021; Norambuena et al., 2022; García et al., 2025).

Por el contrario, dado que la atención a estas competencias se ha analizado como una actividad fragmentada en las prácticas preprofesionales, la revisión ofrece evidencias de que su desarrollo conjunto es clave para una práctica preprofesional reflexionada y situada. Las investigaciones centradas en la lectura y escritura académica muestran que las debilidades en literacidad crítica se traducen en prácticas menos instrumentales y poco problematizadoras, las que limitan al estudiante en su capacidad para justificar pedagógicamente las decisiones durante la práctica (Díez et al., 2018; Sologuren & Castillo, 2020; Castillo-Martínez & Ramírez-Montoya, 2021). En paralelo, los estudios sobre escritura reflexiva presentan coincidencias, ya que, sin andamiajes de forma explícita, la reflexión tiende a quedar en niveles descriptivos y, en consecuencia, perder su potencial conductor (Dutra et al., 2019; Zhang et al., 2023; Brunker, 2025).

De este modo, en lo que respecta a la oralidad y la escucha activa, los resultados avalan su importancia en la gestión del aula, la construcción de la autoridad pedagógica y la mediación de los aprendizajes; la oralidad está asociada a la claridad expositiva, a la argumentación y a la regulación de la interacción, en contextos de práctica con un tiempo limitado y con grupos de alumnado heterogéneos (Jaca & Javines, 2020; Jiménez et al., 2024; Punongbayan et al., 2025) y, a su vez, la escucha activa se revela como una competencia fundamental para dar respuesta a las demandas del alumnado, para capitalizar la retroalimentación como parte del proceso de la enseñanza y para sostener procesos reflexivos de la práctica (Altuna et al., 2021; Norambuena et al., 2022).

Desde un punto de vista pedagógico, estos resultados llevan a cabo la necesidad de replantear la iniciación a la docencia no solo en términos de hacemos cursos aislados sobre el lenguaje o comunicación. Tal como apunta la literatura analizada, es conveniente llegar a la idea de que el desarrollo de competencias comunicativas se integre en el currículo del practicum mediante dispositivos formativos concretos: diarios reflexivos guiados, portafolios con criterios de calidad explícitos, el entrenamiento situado de la oralidad, y estrategias de lectura disciplinar orientadas a la toma de decisiones pedagógicas (Pino & Goenechea, 2020; Almutawa & Alfahid, 2024; Latva-aho et al., 2024) con el que reforzar el vínculo entre la teoría y la práctica y contribuir en la construcción de una identidad docente reflexiva.

En relación con la pertinencia institucional y curricular, los estudios revisados ilustran distancias entre el perfil competencial que se espera del profesorado y el específico contexto de la formación en educación superior. Se observa una alta heterogeneidad en los criterios de evaluación del practicum, predominancia de instrumentos de autoinforme y escasa comparabilidad entre programas, lo cual limita la trazabilidad del nivel de desarrollo competencial del alumnado (Sánchez-Tarazaga & Manso, 2022; Risan & Shavard, 2025).

En contextos latinoamericanos, estas limitaciones de estudio se intensifican por la heterogeneidad territorial, lingüística e institucional, lo cual propugna la necesidad de disponer de más marcos curriculares coherentes y contextualizados (Reiban et al., 2024). Finalmente, la revisión presenta limitaciones derivadas del propio corpus analizado. Predomina la investigación centrada en competencias individuales con escasos estudios que aborden su articulación integral; además, comprobamos la escasa presencia de diseños longitudinales y observacionales que permitan abordar el análisis de la evolución del desempeño comunicativo vinculado a lo largo de la práctica preprofesional (Martel & Jourdenais, 2025; Risan & Shavard, 2025). Tales limitaciones abren oportunidades evidentes para futuras investigaciones dirigidas al diseño de modelos integrados de formación comunicativa, al desarrollo de instrumentos de evaluación más consistentes y al estudio comparado de los programas de formación docente en distintos contextos institucionales y regionales.

## CONCLUSIONES

Después de la revisión sistemática, se afirma que las competencias comunicativas escuchan activa, expresión oral, lectura académica y escritura reflexiva son requisitos estructurales del trabajo de la práctica preprofesional docente y no competencias instrumentales adquiridas de manera independiente. Los estudios revisados coinciden en que dichas competencias se desarrollan, se tensionan y se consolidan en el practicum, así como en su efecto directo en la habilidad del futuro docente para desarrollar la contextualización del aula, regular la relación pedagógica y tomar decisiones (Altuna et al., 2021; Norambuena et al., 2022; García et al., 2025).

Sobre la escucha activa y la expresión oral, la evidencia muestra cómo estas competencias son centrales para la mediación pedagógica, para gestionar el aula y la construcción de la autoridad docente. La insuficiencia en su desarrollo implica una disminución en la calidad del feedback, la calidad de la participación del estudiantado y la regulación de situaciones didácticas complejas, priorizando contextos de práctica donde se dan situaciones de presión y diversidad (Jaca & Javines, 2020; Jiménez et al., 2024; Punongbayan et al., 2025).

En relación con las lecturas académicas y la escritura reflexiva se ha identificado que ambas competencias ocupan una función tractora en la articulación entre teoría-práctica, ya que la lectura crítica es capaz de sustentar la planificación y justificar por qué pedagógicamente, mientras que la escritura académica da la oportunidad a transformar la propia experiencia de práctica en un conocimiento profesional. Sin embargo, sin andamiajes formativos explícitos, la reflexión se

estabiliza, conduciendo más a niveles descriptivos que a generar un potencial dar lugar al desarrollo del pensamiento crítico y la mejora continua (Díez et al., 2018; Dutra et al., 2019; Zhang et al., 2023; Brunker, 2025).

Desde la vertiente institucional y curricular, los resultados han evidenciado una desarticulación entre el perfil competencial esperado y el que se expresa a través de los dispositivos formativos y evaluadores reales del practicum. La heterogeneidad de criterios, la preeminencia del autoinforme y la escasa posibilidad de comparación entre programas hacen que la trazabilidad del desarrollo de las competencias comunicativas en la formación inicial docente sea un problema para abordar por las instituciones de educación superior (Sánchez-Tarazaga & Manso, 2022; Risan & Shavard, 2025; Reiban et al., 2024).

Finalmente, la revisión ha puesto de manifiesto la necesidad de avanzar hacia enfoques integrados y longitudinales de la investigación para abordar la fragmentación por competencias de cara a la interrelación entre competencias en las prácticas reales de la preprofesionalidad. La línea prioritaria detectada es la de dar forma a diseños de modelos de formación y evaluación en los que se integran la escucha, la oralidad, la lectura y la escritura como un sistema funcional para el desempeño docente, cada vez con mayor pertinencia considerando el contexto latinoamericano de la educación superior, en el que la evidencia comparativa sigue siendo muy tibia (Martel & Jourdenais, 2025; Risan & Shavard, 2025).

## REFERENCIAS

Almutawa, H., & Alfahid, M. (2024). Reflective Journal Writing: EFL Pre-Service Teachers' Perceptions during Practicum. *Language Teaching Research Quarterly*, *45*, 140-156. https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.45.08

Altuna, J., Cruz, E., Aierbe, A., Madinabeitia, A., & Marko, I. (2021). Estudio de los espacios profesionales actuales de la Pedagogía: La voz del alumnado y de los profesionales. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *33*(2), 195-215. https://doi.org/10.14201/teri.23714

Brunker, N. (2025). Developing pre-service teachers' critically reflective practice through a writing scaffold of sequenced vignettes. *Teaching Education*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2025.2536829

Castillo-Martínez, I., & Ramírez-Montoya, M. (2021). Research Competencies to Develop Academic Reading and Writing: A Systematic Literature Review. *Frontiers in Education*, *5*. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.576961

Castro-Pérez, R. (2025). La identidad profesional del docente en la era de la inteligencia artificial: Desafíos y resignificaciones en el contexto latinoamericano. *Desde el Sur*, *17*(2), e0018-e0018. https://doi.org/10.21142/DES-1702-2025-0018

Chen, M., Zhang, W., & Zheng, Q. (2023). Academic literacy development and professional identity construction in non-native English-speaking novice English language teachers. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190312

Contreras, O., González-Martí, I., & Gil-Madrona, P. (2019). La dificultad de la implementación de una enseñanza por competencias en España. *Education Policy Analysis Archives*, *27*, 121-121. https://doi.org/10.14507/epaa.27.4053

Díez, A., Güemes, L., & Molina, M. (2018). Preconceptos y enseñanza de la escritura y la lectura en la formación inicial de los estudiantes de Magisterio. *Investigaciones Sobre Lectura*, *9*. https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi9.11102

Dutra, M., Batista, E., & Therrien, J. (2019). A ESCRITA COMO ATO REFLEXIVO: O ensaio como dispositivo pedagógico na formação docente. *Cadernos de Pesquisa*, 9-28. https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2p9-28

Ferrada, D., & Del Pino, M. (2020). Communicative competences required in initial teacher training for primary school teachers of Spanish language in contexts of linguistic diversity. *International Multilingual Research Journal*, *14*(1), 76-92. https://doi.org/10.1080/19313152.2019.1653156

García, R., Meneses, A., Veas, M., Alvares, D., Arriagada, S., & Nussbaum, M. (2025). The role of core practices, critical thinking and communication skills in the development of teacher adaptive expertise. *Technology, Pedagogy and Education*. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1475939X.2025.2553581

García, V. M., Méndez, V. G., & Chacón, J. P. (2023). Formación y competencia digital del profesorado de Educación Secundaria en España. *Texto Livre*, *16*, e44851. https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.44851

Giraldo-Gaviria, D. M. (2023). El prisma de la escritura académica: La producción textual en el contexto de la profesionalización docente. *Sophia*, *19*(1). https://doi.org/10.18634/sophiaj.19v.1i.1202

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., & Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada/Spanish Journal of Applied Linguistics*, *30*(1), 188-209. https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra

Jaca, C., & Javines, F. (2020). Oral Communication Needs of Pre-Service Teachers in Practice Teaching. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, *1*(1), 67-73. https://doi.org/10.47175/rielsj.v1i1.31

Jiménez, M., Vásquez, G., Fuentes, S., Perea, I., Gómez, U., Campo, S., Daza, M., Villamizar, A., & Ruiz, O. (2024). Emotional Intelligence and Oral Expression in Pedagogical Practices: A Systematic Literature Review. *Journal of Posthumanism*, *4*(1), 99-106. https://doi.org/10.63332/joph.v4i1.2331

Latva-aho, J., Näykki, P., Pyykkönen, S., Laitinen-Väänänen, S., Hirsto, L., & Veermans, M. (2024). Pre-service teachers' ways of understanding, observing, and supporting self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, *149*, 104719. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104719

Martel, J., & Jourdenais, R. (2025). Practicum in Language Teacher Education. En *Handbook of Language Teacher Education* (pp. 329-350). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-47310-4_13

Medeiros, F. (2020). DIMENSÃO SOCIOPROFISSIONAL DA FORMAÇÃO DOCENTE: APORTES TEÓRICOS E PROPOSIÇÕES. *Cadernos de Pesquisa*, *50*, 294-315. https://doi.org/10.1590/198053146796

Morales, I., Deyanira, M., & Doria, R. (2024). Programa Interdisciplinar de Reflexión, Formación, Acción para la Enseñanza de la Lectura Crítica. *Qualitative Research in Education*, *13*(3), 165-182. https://doi.org/10.17583/qre.10461

Norambuena, S. P., Aburto, R., Poblete-Valderrama, F., & Aguayo, O. (2022). La escuela como espacio para convertirse en profesor: Experiencias de docentes de Educación Física en formación (The school as a space to become a teacher: Experiences of Physical Education teachers in training). *Retos*, *43*, 27-35. https://doi.org/10.47197/retos.v43i0.88345

Pino, M., & Goenechea, C. (2020). Literacidad crítica y medios de comunicación: El profesorado en formación ante el discurso del odio. *Investigaciones Sobre Lectura*, *14*, 181-212. https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12239

Ponce, A., & Gómez, M. (2022). Dificultades y Propuestas para el Maestro Ideal del Siglo XXI: Un Modelo desde la Teoría Fundamentada. *Qualitative Research in Education*, *11*(1), 01-28. https://doi.org/10.17583/qre.8865

Punongbayan, E., Andino, R., Atienza, H., & Baral, V. (2025). Communication Skills and Challenges of Pre-Service Teachers: A Basis for Developing a Communication Skills Enhancement Module. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, *IX*, 3201-3210. https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.906000235

Reiban, D., Fajardo, I., Saldaña, P., & Cando, J. (2024). Pre-service Teaching Practicum in Ecuador: An Assessment from the Educational Actors' Perspective. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *23*(8). https://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/10890

Risan, M., & Shavard, G. (2025). A systematic scoping review of empirical research on assessment practices in initial teacher education. *International Journal of Educational Research*, *133*, 102753. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102753

Sánchez-Tarazaga, L., & Manso, J. (2022). Las competencias del profesorado de educación secundaria en España: Evolución del perfil docente en la formación inicial. *Education Policy Analysis Archives*, *30*, (8)-(8). https://doi.org/10.14507/epaa.30.5831

Sologuren, E., & Castillo, M. (2020). Lectura en y a través de las disciplinas: La comprensión de géneros académicos escritos. Una exploración al ámbito desde algunas teorías y modelos de comprensión del discurso escrito. *Investigaciones Sobre Lectura*, *14*, 42-74. https://doi.org/10.24310/isl.vi14.12233

Tardif, M., & Nunez, J. (2018). La noción de "profesional reflexivo" en educación: Actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, *48*, 388-411. https://doi.org/10.1590/198053145271

Zhang, C., Schießl, J., Plößl, L., Hofmann, F., & Gläser-Zikuda, M. (2023). Evaluating Reflective Writing in Pre-Service Teachers: The Potential of a Mixed-Methods Approach. *Education Sciences*, *13*(12), 1213. https://doi.org/10.3390/educsci13121213