

Revisión sistemática de la competencia comunicativa en educación: estrategias, factores limitantes y el rol de la tecnología

Systematic review of communicative competence in education:
strategies, limiting factors and the role of technology

Recibido: 18/04/2025 - Aceptado: 13/08/2025

Manuel José Esquivel Rosado

<https://orcid.org/0009-0001-5015-8039>

axell920@yahoo.es

Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú

Deysi Josselyn Jimenez Saavedra

<https://orcid.org/0000-0003-0889-1330>

josselyn137@gmail.com

Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú

Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo

<https://orcid.org/0000-0003-2356-9323>

diemy216@gmail.com

Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú

Resumen

La competencia comunicativa es fundamental para el desarrollo profesional, académico y personal, aunque su adquisición presenta múltiples desafíos. De allí que, este artículo examina el desarrollo de dicha competencia en el ámbito educativo, enfocándose en las estrategias empleadas, los factores que la dificultan y el papel que desempeña la tecnología en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Mediante una revisión sistemática basada en la metodología PRISMA, se seleccionaron 60 artículos de la base de datos Scopus. Los resultados evidencian que la combinación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos y el debate, junto con el uso de inteligencia artificial y plataformas digitales, contribuye significativamente a mejorar la expresión oral y escrita. No obstante, persisten limitaciones derivadas de la insuficiente formación docente y la excesiva dependencia de las herramientas tecnológicas, lo cual restringe la efectividad del proceso. En conclusión, se destaca que el éxito radica en encontrar un equilibrio adecuado entre el uso de tecnología y la aplicación de estrategias pedagógicas, facilitando así la promoción de la autonomía y la interacción significativa entre los estudiantes.

Palabras clave: competencia comunicativa, educación, tecnología.

Abstract

Communicative competence is essential for professional, academic, and personal development, although its acquisition presents multiple challenges. Therefore, this article examines the development of this competence in education, focusing on the strategies employed, the factors that hinder it, and the role that technology plays in the teaching-learning process. Through a systematic review based on the PRISMA methodology, 60 articles were selected from the Scopus database. The results show that the combination of active methodologies, such as project-based learning and debate, along with the use of artificial intelligence and digital platforms, contributes significantly to improving oral and written expression. However, limitations persist due to insufficient teacher training and excessive reliance on technological tools, which restrict the effectiveness of the process. In conclusion, it is emphasized that success lies in finding an appropriate balance between the use of technology and the application of pedagogical strategies, thus facilitating the promotion of autonomy and meaningful interaction among students.

Keywords: communicative competence, education, technology.

Introducción

El desarrollo de la competencia comunicativa constituye un eje transversal en la formación educativa, ya que permite a los estudiantes expresarse con claridad e interactuar de manera crítica con su entorno. En un contexto globalizado, donde predominan los entornos digitales y la información fluye constantemente, la capacidad para comunicarse eficazmente se ha convertido en una competencia esencial para el desempeño académico, profesional y ciudadano. En este sentido, el uso adecuado de estrategias conversacionales, recursos no verbales y paraverbales, así como el conocimiento de las reglas y modos de cortesía en distintos contextos socioculturales, resulta fundamental para el desarrollo de la comunicación oral y escrita. Por ello, la competencia comunicativa no solo es una herramienta clave para la construcción de identidades y el crecimiento personal, sino que también se adapta dinámicamente a las nuevas tecnologías y a los formatos emergentes de comunicación (Minedu, 2016).

Etimológicamente, el término competencia proviene del latín *competentia*, que alude a la capacidad para cumplir eficazmente con una tarea o función. Por su parte, comunicativa deriva de *communicatīvus*, relacionado con la acción de compartir significados dentro de una comunidad lingüística (Real Academia Española, 2024). En el ámbito educativo contemporáneo, la competencia comunicativa se entiende como la habilidad para construir, interpretar y transmitir mensajes de forma clara, pertinente y eficaz, tanto de manera oral como escrita, en función del contexto sociocultural.

A pesar de su relevancia, diversos estudios señalan deficiencias persistentes en el desarrollo de esta competencia, especialmente en la comprensión lectora, la producción escrita y la expresión oral dentro de entornos escolares y universitarios (Chaparro, 2022; Misari, 2023). Estas dificultades se relacionan con la carencia de formación en oratoria —que genera inseguridad al hablar en público— y con la creciente brecha frente a las demandas comunicativas del entorno académico. Además, inciden factores como la utilización de metodologías tradicionales centradas en la memorización, la escasa atención a los distintos estilos de aprendizaje y el empleo cada vez más instrumental de herramientas tecnológicas en el aula (Hymes, 1972; Castells, 2009).

Como consecuencia, se observa una capacidad limitada para argumentar, dialogar o redactar textos coherentes, lo que impacta negativamente el aprendizaje autónomo, el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes. Esta complejidad también se refleja en los procesos de evaluación, que requieren instrumentos capaces de valorar la adecuación del lenguaje al contexto (Canale & Swain, 1980). Ante este panorama, resulta necesaria una revisión sistemática que permita comprender en mayor profundidad las estrategias educativas, los factores limitantes y el papel de la tecnología en el fortalecimiento de esta competencia.

En consecuencia, el presente estudio tiene como objetivo analizar el desarrollo de la competencia comunicativa en contextos educativos mediante una revisión sistemática de la literatura científica reciente. De este modo, el problema que aborda el artículo es: ¿cuáles son las estrategias más efectivas, los principales factores limitantes y el rol que cumple la tecnología en el desarrollo de la competencia comunicativa en el ámbito educativo actual? Para ello, se plantean tres objetivos específicos: (1) identificar las estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de la oralidad y la escritura; (2) analizar los factores que obstaculizan la consolidación de esta competencia en los estudiantes; y (3) examinar el papel de las herramientas tecnológicas en la mejora de las prácticas comunicativas.

Metodología

La presente investigación siguió un enfoque de revisión sistemática, orientado por los lineamientos establecidos en el modelo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Moher et al., 2009). A continuación, se describen detalladamente los pasos realizados para la búsqueda, selección y análisis de los estudios incluidos en la revisión.

Para la búsqueda de información se utilizó la base de datos Scopus, reconocida por su amplia cobertura de revistas indexadas y su relevancia en el ámbito educativo. Se aplicaron operadores booleanos tanto en inglés como en español, conformando términos de búsqueda como: ("competencias comunicativas" OR "habilidades comunicativas" OR "comunicación académica") AND ("educación" OR "enseñanza" OR "aprendizaje") y ("communication competence" OR "communicative skills" OR "academic communication") AND ("education" OR "teaching" OR "learning"). Además, se establecieron filtros para considerar únicamente artículos publicados entre 2015 y 2025, en revistas académicas con acceso abierto o híbrido.

Los criterios de inclusión fueron los siguientes: (1) publicaciones realizadas entre 2015 y 2025; (2) artículos revisados por pares e indexados en Scopus; (3) investigaciones centradas en el desarrollo, análisis o impacto de las competencias comunicativas en el ámbito educativo; y (4) artículos escritos en inglés o español.

Por otro lado, se excluyeron: (1) trabajos duplicados; (2) documentos de coloquios, apartados de libros y reportes corporativos; y (3) estudios que no abordaban de manera explícita la competencia comunicativa en contextos educativos.

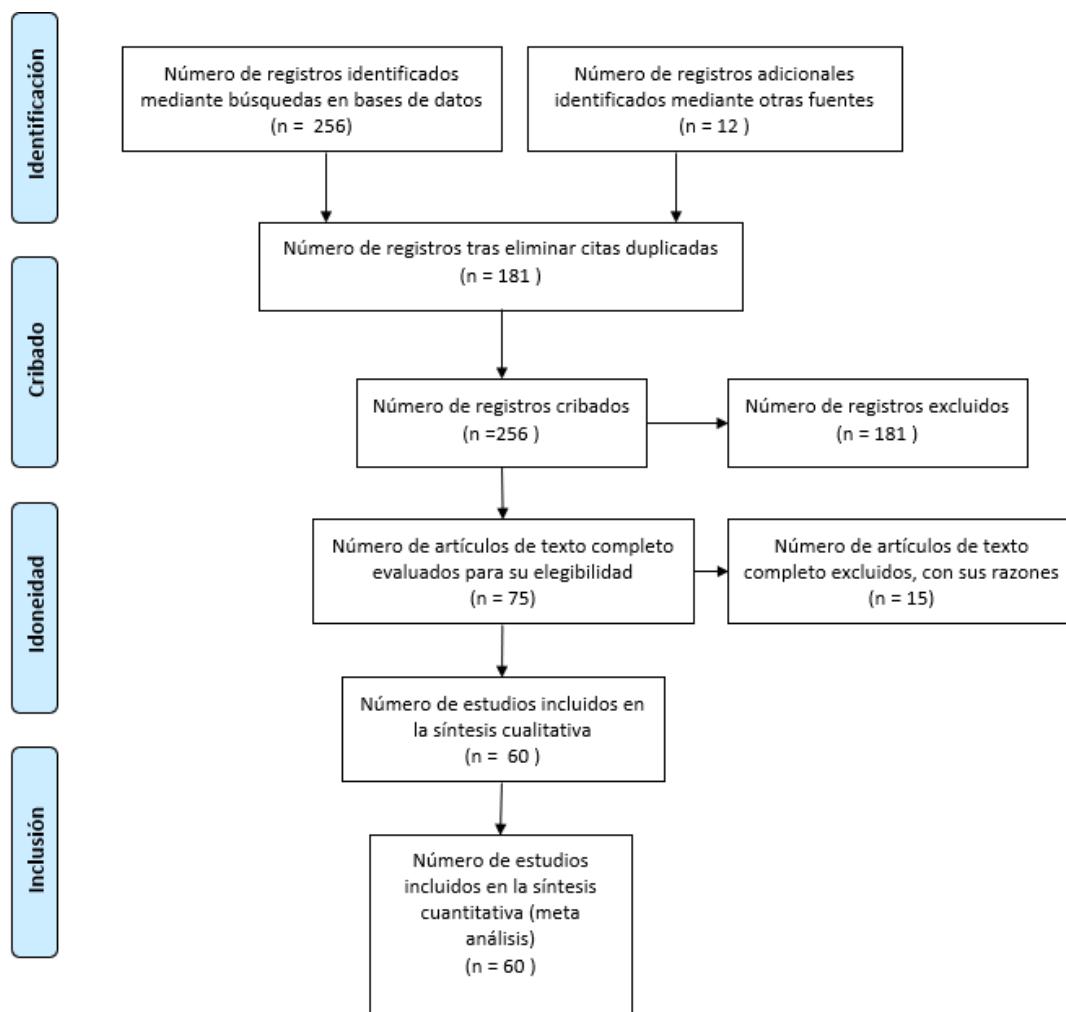
El proceso de selección se estructuró en cuatro etapas conforme al diagrama de flujo PRISMA:

1. **Identificación:** se recuperaron 256 registros mediante los términos definidos en la base de datos, además de 12 artículos adicionales provenientes de otras fuentes.
2. **Cribado o depuración:** se eliminaron los duplicados, sin que fuera necesaria exclusión adicional en esta etapa.
3. **Evaluación de títulos y resúmenes:** se examinaron 256 títulos y resúmenes, descartando 181 estudios que no cumplían con los criterios de inclusión.
4. **Revisión de textos completos:** se analizaron 75 artículos completos, de los cuales se excluyeron 16 porque no abordaban directamente la competencia comunicativa en contextos educativos. Finalmente, se seleccionaron 60 estudios para el análisis pertinente. En caso de discrepancias entre los miembros del equipo de investigación, estas se resolvieron mediante consenso o mediación.

Para garantizar la calidad metodológica de los artículos seleccionados, se aplicó la herramienta CASP para revisiones sistemáticas, evaluando criterios tales como la claridad de los objetivos, la validez interna y la relevancia del estudio.

Figura 1

Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios incluidos en la revisión sistemática



Es importante destacar que los datos fueron analizados mediante un enfoque narrativo y temático, lo que facilitó la identificación de patrones recurrentes y tendencias significativas en relación con los objetivos del estudio. Durante todo el proceso de investigación se respetaron cuidadosamente los derechos de autor de las publicaciones revisadas, además de garantizarse la transparencia en la selección de los estudios incluidos. Cabe señalar que el equipo de investigación no estableció contacto directo con los autores para solicitar información adicional. Entre las principales limitaciones del estudio, se encuentran posibles sesgos idiomáticos derivados de la consideración exclusiva de artículos en inglés y español, así como restricciones en la cobertura debido al uso limitado únicamente a la base de datos Scopus.

Resultados y discusión

Identificación de estrategias pedagógicas para el desarrollo de la oralidad y la escritura

La competencia comunicativa oral es una variable multidimensional compuesta por tres elementos fundamentales: a) la competencia lingüística, que abarca aspectos como la gramática, la pronunciación y la fluidez al comunicarse; b) la competencia sociolingüística, relacionada con la adecuación cultural y el contexto social en el que se desenvuelve el sujeto; y c) la competencia pragmática, que se refiere al discurso considerado en la interacción con el entorno (Stankova et al., 2022; Neira-Piñeiro et al., 2018; Vicens et al., 2024).

Además, la competencia estratégica desempeña un papel crucial en la comunicación, ya que se manifiesta cuando el individuo enfrenta dificultades comunicativas y ajusta su discurso de manera inmediata, apoyándose en sus conocimientos previos y en la rapidez del procesamiento lingüístico (Tareva & Tarev, 2018).

En contextos bilingües, la capacidad de adaptación comunicativa es mayor en hablantes expuestos frecuentemente a diferentes entornos lingüísticos (Saeed et al., 2024; Turabay et al., 2023; Krish & May, 2020); esta habilidad está influenciada significativamente por la autoestima y la autoeficacia comunicativa (Kentmen et al., 2023; Leinonen et al., 2023). Por el contrario, quienes tienen menos exposición a la oralidad desarrollan barreras comunicativas más pronunciadas (Durán, 2018; Kuswari et al., 2022).

Entre las estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de la oralidad destacan: (a) la indagación dialógica y las tareas multimodales, que promueven la fluidez y la capacidad argumentativa en los estudiantes (Lai, 2024; Ahmad, 2023); (b) la reformulación y la retroalimentación, que contribuyen a mejorar la producción oral (Noviyenty et al., 2022). En educación infantil, técnicas como el *digital storytelling*, los trabalenguas y la dramatización potencian la expresividad oral (Del Moral Pérez et al., 2023; Chabert, 2021; Turko et al., 2022), mientras que la asamblea escolar y el teatro fomentan la espontaneidad y el dominio del lenguaje desde las primeras edades (Fallarino et al., 2020; García-Martínez et al., 2020; Misari, 2023).

En el nivel universitario, se recomiendan estrategias metacognitivas para mejorar la producción oral en entornos bilingües (Halali et al., 2022; Estremera & Gilbas, 2022; Durán, 2018), así como el empleo de debates y simulaciones de negociación, prácticas reconocidas por su eficacia (Sánchez et al., 2023; Sánchez & Pascual, 2021; Kyrychenko et al., 2021).

La competencia oral se ha visto beneficiada por el avance tecnológico (Zhibek et al., 2020); no obstante, el auge de plataformas digitales ha reducido la complejidad discursiva de las interacciones. El uso excesivo de WhatsApp y redes sociales ha promovido una comunicación breve y menos estructurada (Rahman & Razali, 2024; Pérez, 2024; Casillas-Martín et al., 2021; Lara et al., 2021), alterando la gramática y la incorporación de palabras informales que después impactan en la redacción formal académica.

En cuanto a la enseñanza de idiomas, la inteligencia artificial puede complementar el aprendizaje oral mediante la simulación de conversaciones, si bien la interacción humana sigue siendo insustituible (Misari, 2023; García-Martínez et al., 2020). Por tanto, la tecnología debe usarse como un recurso de apoyo, sin reemplazar el diálogo directo y presencial (Sánchez et al., 2023; Ivashkevych & Prymachok, 2020; Krish & May, 2020).

Este desarrollo oral también está influenciado por factores emocionales y socioculturales (Leinonen et al., 2023; Ivashkevych & Prymachok, 2020; Kentmen et al., 2023). La confianza al comunicarse está estrechamente vinculada con la autoestima y la percepción de autoeficacia, mientras que el trasfondo cultural afecta tanto la estructura discursiva como la disposición para interactuar oralmente (Saeed et al., 2024; Turabay et al., 2023). Desde una mirada educativa, la falta de oportunidades para la interacción oral en el aula limita la fluidez y coherencia del discurso (Peris et al., 2024; Horváthová & Galbová, 2022; García-Martínez et al., 2020).

El enfoque pedagógico tradicional suele privilegiar la precisión gramatical por encima de la interacción significativa real, lo que obstaculiza el desarrollo de la competencia comunicativa oral en situaciones auténticas (Tareva & Tarev, 2018; Kyrychenko et al., 2021; Kuswari et al., 2022). Por ello, para una evaluación pertinente de la oralidad se proponen: (a) evaluaciones basadas en tareas auténticas, como presentaciones orales y análisis

de discursos, que fortalezcan la competencia (Gali et al., 2019; Lara et al., 2021; Sánchez et al., 2023); (b) la implementación de rúbricas detalladas que contemplen criterios de fluidez, coherencia y adecuación pragmática (Durán, 2018; Misari, 2023; García-Martínez et al., 2020); (c) adaptaciones para estudiantes con dificultades en la expresión oral, que incluyan usos de grabaciones y autoevaluación (Krish & May, 2020); y (d) modelos de evaluación formativa basados en retroalimentación constante y observación progresiva de mejoras (Leinonen et al., 2023; Ivashkevych & Prymachok, 2020; Lara et al., 2021).

Respecto a la competencia comunicativa escrita, esta ha sido priorizada históricamente en la formación inicial de los estudiantes, sustentándose en tres perspectivas: a) lingüística (gramática y sintaxis); b) textual (coherencia y cohesión); y c) pragmática (adecuación al contexto) (Stankova et al., 2022; Vicens et al., 2024), las cuales, combinadas, permiten redactar textos con fluidez y coherencia. Los docentes han aplicado diversas estrategias metacognitivas autorreguladoras para planificar, estructurar, revisar y editar textos (Halali et al., 2022; Kyrpychenko et al., 2021).

El bilingüismo ejerce una influencia positiva en esta competencia, facilitando la transferencia lingüística entre la lengua materna y la segunda lengua (Saeed et al., 2024; Krish & May, 2020). Asimismo, autores como Kentmen et al. (2023), Misari (2023) y García-Martínez et al. (2020) subrayan la importancia de la instrucción explícita en géneros discursivos y registros textuales. En consecuencia, para responder a las demandas educativas contemporáneas, se propone integrar la escritura académica, argumentativa y creativa en el currículo (Bykova et al., 2018; Naviy et al., 2020; Keshmirshekan, 2019). En este sentido, el *storytelling* digital emerge como una estrategia que mejora tanto la creatividad como la estructuración textual (Del Moral Pérez et al., 2023; Turko et al., 2022; Chabert, 2021).

En la educación superior, se recomienda la implementación de estrategias metacognitivas como la autoedición y la escritura colaborativa (Estremera & Gilbas, 2022; Durán, 2018; Sánchez et al., 2023). La retroalimentación entre pares es fundamental para la mejora de la calidad textual, ya que propicia un análisis y una revisión reflexiva del trabajo escrito (Gali et al., 2019; Bykova et al., 2018; Noviyenty et al., 2022).

En el contexto de la enseñanza del inglés, Lee (2022), Kuswari et al. (2022) y Rahman & Razali (2024) destacan el uso de organizadores gráficos y esquemas argumentativos como herramientas que mejoran la producción escrita al favorecer la síntesis y el resumen de información. En paralelo, Zhibek et al. (2020) y Lara et al. (2021) coinciden en que los mapas conceptuales facilitan la organización del discurso escrito.

El papel de la tecnología en la escritura ha sido objeto de amplio debate. Por un lado, la dependencia en correctores automáticos ha generado preocupación respecto a la autonomía en la producción textual y la creatividad comunicativa (Casillas-Martín et al., 2021; Pérez, 2024; Misari, 2023). Por otro lado, Lara et al. (2021), Latygina et al. (2022) y Sánchez & Pascual (2021) sostienen que la implementación de objetivos pedagógicos claros en plataformas interactivas como blogs y wikis ha mejorado significativamente la escritura colaborativa. Es pertinente complementar la corrección automática con revisiones manuales durante el uso de inteligencia artificial (Ivashkevych & Prymachok, 2020; Peris et al., 2024).

Desde un enfoque innovador, se propone integrar las herramientas digitales en la enseñanza de la escritura de manera estructurada, organizada y analítica, evitando que la tecnología sustituya la reflexión crítica en el proceso redaccional (Gutiérrez Cáceres, 2024; Yarullina y Fakhretdinov, 2015; Klimova et al., 2019). Al fin y al cabo, la escritura depende no solo del conocimiento lingüístico, sino también de factores emocionales y culturales. La confianza y la seguridad en la escritura están vinculadas con la autoeficacia y la motivación académica (Leinonen et al., 2023; Ivashkevych y Prymachok, 2020; Kentmen et al., 2023).

Por último, Saeed et al. (2024), Turabay et al. (2023) y García-Martínez et al. (2020) señalan que la cultura influye en la organización discursiva, evidenciando que la estructuración de la información varía según el contexto sociocultural. De igual forma, Klimova et al. (2019), Kuswari et al. (2022) y Lara et al. (2021) resaltan que la exposición a modelos textuales diversos favorece la capacidad para adaptarse a distintos géneros discursivos. Bajo una mirada inclusiva, Tsai (2022), Gutiérrez (2024) y Yarullina & Fakhretdinov (2015) enfatizan la importancia de implementar estrategias diferenciadas para enseñar la escritura a estudiantes con dificultades de aprendizaje, ajustando el proceso a sus necesidades específicas.

La evaluación de la competencia comunicativa escrita representa un reto. Tradicionalmente, los enfoques han priorizado la corrección gramatical sobre aspectos textuales (Tareva & Tarev, 2018; Kyrpychenko et al., 2021; Kuswari et al., 2022). Sin embargo, cuando las rúbricas consideran criterios como fluidez, organización y adecuación discursiva (Gali et al., 2019; Lara et al., 2021; Sánchez et al., 2023), se facilita una retroalimentación constante que impulsa el progreso en la escritura (Krish & May, 2020; Halali et al., 2022). Además, enfoques innovadores que combinan la autoevaluación con la corrección entre pares promueven la autonomía en este proceso (Leinonen et al., 2023; Ivashkevych & Prymachok, 2020; Peris et al., 2024).

Análisis de los factores que limitan la consolidación de la competencia comunicativa en los estudiantes

Diversos estudios señalan que la competencia comunicativa se ve significativamente afectada por factores emocionales como la ansiedad, el temor al error y una baja autoestima lingüística, los cuales inciden negativamente en la seguridad para hablar, limitando la fluidez, la pronunciación y la espontaneidad en situaciones orales (Stankova et al., 2022; Halali et al., 2022; Estremera & Gilbas, 2022). Estas emociones generan inseguridad, que a su vez obstaculiza el desarrollo adecuado de la oralidad.

Desde una perspectiva neuroeducativa, la memoria de trabajo y el procesamiento cognitivo juegan un papel crucial en la producción oral (Kyrpychenko et al., 2021; Keshmirshekan, 2019). A esto se suma la importancia de la comunicación no verbal, ya que deficiencias en el uso del lenguaje corporal y la prosodia afectan la comprensión y construcción efectiva de mensajes (Mlekuz, 2019; Yarullina & Fakhretdinov, 2015).

Asimismo, el aprendizaje de una segunda lengua genera limitaciones, puesto que la interferencia del idioma materno puede provocar confusión en la redacción y coherencia del discurso oral (Krish & May, 2020; Noviyenty et al., 2022; Rahman & Razali, 2024). Esta situación se agrava cuando en el entorno predomina la comunicación escrita, restringiendo la práctica oral (Leinonen et al., 2023; Saeed et al., 2024; Turabay et al., 2023). Por otro lado, las metodologías tradicionales tienden a enfocarse en la memorización, la gramática y la escritura, descuidando la interacción oral, elemento clave para alcanzar una comunicación fluida (Vicens et al., 2024; Latygina et al., 2022; Durán, 2018).

Además, Ahmad (2023), Guzmán-Simón et al. (2020) y Kuswari et al. (2022) señalan que los materiales didácticos suelen carecer de actividades que fomenten la expresión verbal espontánea, limitando así la comunicación auténtica de los estudiantes. En este sentido, la penalización de errores orales en el aula incrementa la ansiedad y disminuye la disposición a participar activamente (Gutiérrez, 2024; Peris et al., 2024; Horváthová & Galbová, 2022). De igual forma, el papel del docente resulta decisivo: la ausencia de estrategias efectivas y el escaso acompañamiento y retroalimentación restringen las oportunidades para la práctica comunicativa efectiva (García-Martínez et al., 2020; Sánchez & Pascual, 2021; Tareva & Tarev, 2018).

En cuanto a la tecnología, aunque esta ha cobrado gran relevancia en el ámbito educativo y contribuye al desarrollo de la comunicación escrita mediante la gran cantidad de mensajes intercambiados (Pérez, 2024; Casillas-Martín et al., 2021; Zhibek et al., 2020), su insuficiente disponibilidad en ciertos contextos limita el desarrollo global de la competencia comunicativa (Del Moral Pérez et al., 2023; Chabert, 2021; Misari, 2023). Sin embargo, diversas estrategias tecnológicas como conferencias virtuales, simulaciones, foros y podcasts han demostrado ser efectivas para reforzar la oralidad y fortalecer la confianza en la interacción (Lara et al., 2021; Sánchez et al., 2023; Ivashkevych & Prymachok, 2020). En este contexto, los asistentes virtuales facilitan la interacción mediante mensajes escritos y orales, si bien nunca deben reemplazar la comunicación humana directa, donde el lenguaje gestual y la prosodia son elementos insustituibles (Klimova et al., 2019; Lara et al., 2021; Sánchez y Pascual, 2021).

El entorno familiar desempeña un papel crucial en el desarrollo de la oralidad; una falta de estímulos comunicativos en casa puede convertirse en una barrera que se refleja posteriormente en el ámbito escolar (Turabay et al., 2023; Tsai, 2022; Turko et al., 2022). Además, en algunas instituciones educativas, la enseñanza en los primeros años se centra principalmente en la escritura, relegando la oralidad (Mlekuz, 2019; Nyamayedenga & de Jager, 2020; Durán, 2018). En este sentido, se reafirma la necesidad de fomentar el contexto sociocultural y familiar desde edades tempranas, especialmente en entornos bilingües, dado que la ansiedad por hablar un segundo idioma puede generar bloqueos comunicativos en los estudiantes (Kentmen et al., 2023; García-Martínez et al., 2020; Kuswari et al., 2022).

Por otro lado, la limitada formación docente en estrategias para el desarrollo de la oralidad representa una barrera importante. Por ello, se hace imprescindible incorporar metodologías activas y evaluaciones auténticas que promuevan el uso del lenguaje oral en situaciones reales (Vicens et al., 2024; Neira-Piñeiro et al., 2018; Fallarino et al., 2020). Esto demanda una capacitación continua orientada a integrar metodologías que fomenten la práctica comunicativa en contextos cotidianos (Kentmen et al., 2023; Tareva & Tarev, 2018; Kuswari et al., 2022).

Finalmente, en el proceso evaluativo persiste la preferencia por valorar la gramática sobre la capacidad comunicativa. Sin embargo, ambos componentes son esenciales para evaluar la competencia oral con mayor objetividad y equidad (Gali et al., 2019; Kyrpychenko et al., 2021; Keshmirshekan, 2019). Asimismo, Aznárez & Huárriz (2023), Misari (2023) y Lara et al. (2021) destacan que el proceso de retroalimentación requiere mejoras, pues los estudiantes necesitan que las rúbricas incluyan comentarios y sugerencias para potenciar su desempeño oral. En consecuencia, Peris et al. (2024), Ivashkevych & Prymachok (2020) y Sánchez et al. (2023) proponen una evaluación integral que combine autoevaluación, coevaluación y rúbricas formativas, orientadas al fortalecimiento progresivo de la competencia comunicativa oral.

Análisis del rol de las herramientas tecnológicas en la mejora de las prácticas comunicativas

Las herramientas digitales han transformado significativamente la enseñanza de la competencia comunicativa oral, al facilitar el desarrollo de habilidades en entornos interactivos como Google Classroom, Moodle o Microsoft Teams. Estas plataformas han optimizado la labor docente y promovido un aprendizaje más autónomo y participativo (Stankova et al., 2022; Del Moral Pérez et al., 2023; Ahmad, 2023).

Además, el uso de simulaciones y entornos virtuales ha permitido a los estudiantes experimentar situaciones comunicativas reales, brindándoles oportunidades para practicar la oralidad tanto en contextos formales como informales (Casillas-Martín et al., 2021; Pérez, 2024; Ivashkevych & Prymachok, 2020). En paralelo, el aprendizaje adaptativo, impulsado por tecnologías como la inteligencia artificial, posibilita la personalización de la enseñanza oral y escrita, ajustando los ejercicios según el progreso individual y favoreciendo un aprendizaje más eficiente (Saeed et al., 2024; Tareva & Tarev, 2018; Gali et al., 2019).

Asimismo, la tecnología ha contribuido a democratizar el acceso a contextos bilingües, facilitando el desarrollo de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras. Programas de inmersión digital han potenciado la interacción con hablantes nativos, mientras que el software de reconocimiento de voz ha mejorado la pronunciación y la fluidez verbal (Krish & May, 2020; Zhibek et al., 2022; Turabay et al., 2023; Latygina et al., 2022). De manera complementaria, el uso de pódcast y narrativas digitales fortalece la seguridad al hablar en público y contribuye a una mejor estructuración del discurso oral (Aznárez & Huárriz, 2023; Sánchez et al., 2023; Lara et al., 2021).

Por otra parte, plataformas digitales lúdicas como Kahoot o Quizlet han demostrado ser estrategias eficaces para estimular la competencia comunicativa. Mediante juegos interactivos, desafíos y retroalimentación inmediata, estas herramientas fomentan el desarrollo del vocabulario y la expresión oral y escrita, creando entornos de aprendizaje motivadores para los estudiantes (Dwijayani & Musigrungsi, 2022; Gutiérrez, 2024; Yarullina & Fakhretdinov, 2015).

En el ámbito de la educación inclusiva, las herramientas de comunicación aumentativa y alternativa juegan un papel fundamental en el desarrollo de la competencia oral de estudiantes con necesidades especiales. Estas tecnologías favorecen la participación activa, fortalecen la interacción verbal y reducen barreras comunicativas, promoviendo ambientes de aprendizaje más inclusivos y equitativos. Además, se ha comprobado que la combinación de recursos visuales y auditivos mejora considerablemente la comprensión y la expresión oral en estos contextos (Tsai, 2022; Turko et al., 2022; Keshmirshekan, 2019; Sánchez & Pascual, 2021; Klimova et al., 2019; Nyamayedenga & de Jager, 2020).

El uso de inteligencia artificial (IA) se ha consolidado como una herramienta clave para proporcionar retroalimentación automatizada sobre la escritura y la pronunciación. Sin embargo, los estudios coinciden en que esta retroalimentación debe complementarse con evaluaciones humanas críticas y formativas para asegurar el desarrollo auténtico de las habilidades comunicativas (Pérez, 2024; Sánchez et al., 2023; Guzmán-Simón et al., 2020; Misari, 2023; García-Martínez et al., 2020).

A pesar de sus múltiples beneficios, las herramientas digitales enfrentan limitaciones estructurales importantes, tales como el escaso equipamiento, la baja conectividad y la falta de formación docente, especialmente en zonas rurales (Chabert, 2021; García-Martínez et al., 2020; Durán, 2018). Además, muchas plataformas no están diseñadas para favorecer interacciones comunicativas reales, lo que puede restringir la espontaneidad y la fluidez en la producción oral (Leinonen et al., 2023; Montes, 2020; Keshmirshekan, 2019).

En este marco, resulta fundamental incorporar en la formación docente módulos orientados hacia la alfabetización digital y estrategias para enseñar la competencia comunicativa oral mediante tecnologías. Estas herramientas deben entenderse como un complemento a la enseñanza tradicional, sin reemplazar la interacción humana directa, que sigue siendo indispensable para el desarrollo integral de la oralidad (Neira-Piñeiro et al., 2018; Peris et al., 2024; Tareva & Tarev, 2018; Montes, 2020; Gutiérrez, 2024; Sánchez et al., 2023).

Conclusiones

La competencia comunicativa, en constante transformación debido a las exigencias del entorno global, requiere no solo precisión lingüística, sino también confianza, creatividad y seguridad para expresarse tanto oral como por escrito. Sin embargo, factores como la ansiedad y el miedo al fracaso limitan la fluidez y espontaneidad de los estudiantes, afectando su desempeño en la interacción diaria. Las dificultades en la lectura y escritura para comprender y realizar tareas académicas restringen su desarrollo, impactando negativamente en su rendimiento académico y en su capacidad de interacción social. Además, la brecha digital y las condiciones socioculturales agravan estas dificultades al restringir el acceso a recursos tecnológicos que facilitan la expresión comunicativa.

La revisión sistemática llevada a cabo bajo el protocolo PRISMA permitió consolidar un análisis de 60 estudios publicados entre 2015 y 2025, evidenciando patrones significativos en el desarrollo de la competencia

comunicativa en entornos educativos. Los hallazgos revelan que esta competencia es un constructo multidimensional influenciado por variables pedagógicas, cognitivas, tecnológicas y socioculturales. Su desarrollo efectivo depende de la implementación de estrategias institucionales activas, como el aprendizaje basado en proyectos, la metacognición guiada y la retroalimentación entre pares, las cuales fortalecen la producción oral y escrita en diversos niveles educativos.

En este marco, las tecnologías ofrecen oportunidades destacables para potenciar la competencia comunicativa. Herramientas digitales como pódfcast, simulaciones, videoconferencias y software de reconocimiento de voz permiten personalizar el aprendizaje, mejorar la fluidez y generar escenarios de interacción real. No obstante, su uso eficaz requiere una alfabetización digital docente adecuada que garantice la inclusión de estrategias pedagógicas diversas y adaptativas.

El fortalecimiento de esta competencia demanda acciones integrales que combinen estrategias activas institucionales, el rediseño de instrumentos evaluativos que valoren el desempeño comunicativo real, y una alfabetización digital docente que promueva el uso crítico de la tecnología como recurso didáctico, sin sustituir la interacción humana.

Frente a estos desafíos, el sistema educativo debe fomentar la autonomía, la reflexión, el pensamiento crítico y la interacción significativa, promoviendo un uso ético y formativo de la tecnología. Asimismo, el acompañamiento emocional al estudiante resulta fundamental para crear ambientes seguros que impulsen su participación comunicativa.

En el marco del desarrollo de las competencias comunicativas, se destaca la necesidad de continuar explorando enfoques pedagógicos, tecnológicos y socioemocionales que respondan a los retos actuales de la educación. La transformación de los entornos de aprendizaje y la diversidad de contextos socioculturales exigen investigaciones que profundicen en las dinámicas que potencian o limitan la expresión oral y escrita de los estudiantes. En este sentido, se plantea como línea futura diseñar y validar instrumentos para mejorar el progreso de la competencia comunicativa en entornos virtuales de aprendizaje a distintos niveles educativos.

No obstante, se identificaron restricciones estructurales que dificultan su consolidación, tales como la insuficiente formación docente en didácticas comunicativas, el predominio de modelos evaluativos centrados en la corrección formal más que en el desempeño discursivo y el uso indiscriminado de tecnologías que simplifican el lenguaje y disminuyen la interacción significativa. Además, factores como la ansiedad comunicativa, la falta de dominio pragmático y la brecha digital impactan críticamente en la calidad del proceso comunicativo.

En cuanto al componente tecnológico, se reconoce su potencial como mediador didáctico en entornos virtuales, simulaciones, herramientas de retroalimentación automática y sistemas adaptativos basados en inteligencia artificial. Sin embargo, su efecto depende directamente del diseño instruccional, la accesibilidad y los criterios evaluativos que se implementen. La evidencia respalda la tecnología como un complemento, pero no como sustituto, de la interacción pedagógica directa.

Finalmente, el fortalecimiento de la competencia comunicativa exige políticas formativas orientadas a capacitar a los docentes en metodologías interactivas, el rediseño de instrumentos evaluativos que integren dimensiones lingüísticas, discursivas y emocionales, y el uso estratégico de tecnologías emergentes alineadas a objetivos educativos. Por ello, se propone como prioridad de investigación el diseño de modelos híbridos que integren inteligencia artificial y mediación docente, orientados a brindar retroalimentación personalizada del desempeño comunicativo en entornos multilingües y con alta vulnerabilidad digital.

Referencias

- Ahmad Musa, H. I. (2023). Dialogic inquiry: A tool for developing oral communicative competence and increasing the willingness to communicate among EFL learners. *World Journal of English Language*, 13(2), 278-287. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p278>
- Alkhirbash, A. (2023). Impediments to the application of communicative approach: Survey among Saudi university teachers. *Theory and Practice in Language Studies*, 13(5). <https://doi.org/10.17507/tpls.1305.27>
- Area Moreira, M., Bethencourt-Aguilar, A., & Martín-Gómez, S. (2023). HyFlex: Enseñar y aprender de modo híbrido y flexible en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 26(1), 141–161. <https://doi.org/10.5944/ried.26.1.34023>
- Assanova, A., Uzakbayeva, S., Abeltayeva, J., Zhaxylikova, K., & Ibraeva, G. (2023). On philosophical and other issues in foreign language education. *XLinguae*, 16(3). <https://doi.org/10.18355/XL.2023.16.03.11>
- Aznárez Mauleón, M., & Huárriz Gúrpide, M. (2023). El pódfcast de entrevistas: efectos de una secuencia didáctica competencial en la producción oral y escrita del alumnado. *Aula Abierta*, 52(4), 325–331. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.4.2023.325-331>

- Bykova, S. S., Kuvaldina, E. A., Mashkovtseva, L. M., & Malova, T. V. (2018). Aplicación de las ideas de la enseñanza evolutiva en las clases de lenguas extranjeras para desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. *Revista Europea de Educación Contemporánea*, 7(2), 275-285. <https://doi.org/10.13187/ejced.2018.2.275>
- Caligaris, M. G., Schivo, M. E., & Romiti, M. R. (2019). Communication competence in mathematics: Analysis of the evolution of calculus student skills throughout their freshmen year. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(4). <https://doi.org/10.26803/ijter.18.4.3>
- Campos, V. M., & Muñoz, F. J. R. (2023). Design and piloting of a proposal for intervention with educational robotics for the development of lexical relationships in early childhood education. *Smart Learning Environments*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00226-0>
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47. <https://doi.org/10.1093/applin/l.1.1>
- Casillas-Martín, S., Cabezas-González, M., & García-Valcárcel-Muñoz-Repiso, A. (2021). Influencia del uso de WhatsApp y correo electrónico en la competencia digital en el área de comunicación. *Estudios Sobre Educación*, 41, 227-249. <https://doi.org/10.15581/004.41.006>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- Chabert, A. (2021). Account of a foretold death: Analysing the response to the pandemic in Spanish schools. *Journal of Language and Education*, 7(4), 42-52. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11677>
- Chaparro, S. (2022). Competencia comunicativa, oral y escrita, en estudiantes de ciencias de la salud de una universidad de Bogotá D. C., Colombia. *Educar*, 58(2), 501-516. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1502>
- Del Moral Pérez, M. E., Villalustre Martínez, L., & Neira Piñeiro, M. R. (2017). Competencias comunicativas y digitales impulsadas en escuelas rurales con narración digital. *Aula Abierta*, 45(1), 15-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.45.1.2017.15-24>
- De-La-Peña, C., & Chaves-Yuste, B. (2024). Social networks as a new scenario for EFL speaking development. *International Journal of Interdisciplinary Educational Studies*, 19(2). <http://dx.doi.org/10.18848/2327-011X/CGP/v19i02/45-67>
- Demir, S., & Kiran, E. Ü. (2016). Un análisis de la sensibilidad intercultural y los niveles de etnocentrismo de los candidatos a docentes. *Anthropologist*, 25(1-2). <https://doi.org/10.17679/inuefd.354129>
- Durán Martínez, R. (2018). Un análisis comparativo de la percepción de los docentes sobre la competencia digital en educación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 865-880. <https://doi.org/10.5209/RCED.54066>
- Dwijayani, I., & Musigrungsi, S. (2022). Investigating speaking tasks in relation to communicative goals: Possibilities and obstacles. *Studies in English Language and Education*, 9(2), 501-520. <https://doi.org/10.24815/siele.v9i2.23566>
- Estremera, M., & Gilbas, S. (2022). Written and oral codeswitching prevalence: Functions and attitudes in bilingual classrooms. *Advanced Education*, 9(20), 97-107. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.257173>
- Fabregat Barrios, S., & Jodar Jurado, R. (2024). The keys to developing communicative competence as a school project: A qualitative view from teachers' beliefs. *Education Sciences*, 14(1). <https://doi.org/10.3390/educsci14010027>
- Fakhretdinov, R. M., & Yarullina, F. I. (2015). The role of the educational discussion in the development of communicative competence of students. *Journal of Sustainable Development*, 8(4), 45-52. <https://doi.org/10.5539/jsd.v8n4p45>
- Fallarino, N., Leite Méndez, A. E., & Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en educación infantil y primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación*, 31(3), 319-328. <https://doi.org/10.5209/rced.63349>
- Gali, V., Fakhrutdinova, A. V., & Gali, A. I. (2019). Foreign language teaching to linguistically gifted students: Communicative competence. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 7(4), 394-398. <https://doi.org/10.18510/hssr.2019.7452>
- García-Martínez, I., Sierra-Arizmendiarieta, B., Quijano-López, R., & Pérez-Ferra, M. (2020). La competencia comunicativa en estudiantes de los grados de Maestro: Una revisión sistemática. *Publicaciones*, 50(3), 19-36. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i3.15744>
- Ginaya, G., Somawati, N. P., Aryana, I. N. R., & Putra, I. M. A. (2019). Improving students' communicative competence through inductive method using authentic materials. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(5). <http://dx.doi.org/10.31940/soshum.v8i1.776>
- Gutiérrez Cáceres, R. (2024). Segmentación en palabras de textos escritos por alumnos de primer curso de Educación Primaria: Un estudio en el contexto español. *Revista Complutense de Educación*, 35(4), 685-695. <https://doi.org/10.5209/rced.86118>

- Guzmán-Simón, F., Torres-Gordillo, J. J., & Caballero, K. (2020). Understanding assessment processes for communicative competence through an analysis of teachers' reported practice. *Education Sciences*, 10(4), 116. <https://doi.org/10.3390/educsci10040116>
- Halali, A. A. S., Ismail, L., Samad, A. A., Razali, A. B., & Noordin, N. (2023). Escucha académica e interacción en aulas universitarias internacionales: Exploración de la participación estudiantil. *Revista Internacional de Aprendizaje, Enseñanza e Investigación Educativa*, 21, 152-172. <https://doi.org/10.26803/ijter.21.11.9>
- Hatipoğlu, Ç., & Daşkın, N. C. (2020). A proverb in need is a proverb indeed: Proverbs, textbooks and communicative language ability. *South African Journal of Education*, 40(1). <http://dx.doi.org/10.15700/saje.v40n1a1664>
- Horváthová, B., & Galbová, M. (2022). An investigation of talk as interaction at lower-secondary schools in Slovakia. *International Journal of Instruction*, 15(4), 595-612. <https://doi.org/10.29333/iji.2022.15432a>
- Hymes, D. (1972). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 1(1), 1–14. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Ivashkevych, E., & Prymachok, L. (2020). Psycholinguistic peculiarities of the development of communicative competence of teachers of secondary schools. *Psycholinguistics*, 27(1), 95-121. <https://doi.org/10.31470/2309-1797-2020-27-1-95-121>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). Una historia de éxito en psicología educativa: Teoría de la interdependencia social y aprendizaje cooperativo. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Karabulatova, I. S., Aipova, A. K., Butt, S. M., & Amirdou, S. (2021). Linguocognitive conflict of digital and pre-digital thinking in online educational discourse during the pandemic: Social danger or a new challenge? *Journal of Siberian Federal University - Humanities and Social Sciences*, 14(10). <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-0836>
- Kentmen, H., Debreli, E., & Yavuz, M. A. (2023). Assessing tertiary Turkish EFL learners' pragmatic competence regarding speech acts and conversational implicatures. *Sustainability*, 15(4), 3800. <https://doi.org/10.3390/su15043800>
- Keshmirshekan, M. H. (2019). Improving upper-intermediate EFL learners' communicative competence through authentic materials. *Theory and Practice in Language Studies*, 9(8), 956-964. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0908.10>
- Klimova, I. I., Klimova, G. V., & Dubinka, S. A. (2019). Students' communicative competence in the context of intercultural business communication. *XLinguae*, 12(1), 207-218. <http://dx.doi.org/10.18355/XL.2019.12.01.16>
- Krish, P., & May, O. C. (2020). A case study of L1 interference in speech acts among Chinese L2 students. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 26(1), 106-118. <http://doi.org/10.17576/3L-2020-2601-08>
- Kuswari, S., Rahman, A., & Razali, F. (2022). La eficacia de los organizadores gráficos en la escritura en inglés como lengua extranjera: Una revisión sistemática. *TESOL Quarterly*, 56(1), 43-54. <https://doi.org/10.21831/cp.v41i1.46170>
- Kyrpychenko, O., Pushchyna, I., Kichuk, Y., Shevchenko, N., Luchaninova, O., & Koval, V. (2021). Communicative competence development in teaching professional discourse in educational establishments. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 13(4), 16–27. <https://doi.org/10.5815/ijmeics.2021.04.02>
- Lai, C.-J. (2024). Examining the impact of multimodal task design on English oral communicative competence in fourth-grade content-language integrated social studies: A quasi-experimental study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1), 1-27. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00289-7>
- Lara, S., González-Torres, M. C., Ibarrola-García, S., & Zúñiga, A. (2021). Fostering communicative competence and motivation through Comunicarte program. *Sustainability*, 13(5), 2600. <https://doi.org/10.3390/su13052600>
- Larsen-Freeman, D. (2023). Complex dynamic systems theory: A webinar with Diane Larsen-Freeman. *Language Teaching*, 56, 402-419. <https://doi.org/10.1017/S0261444822000362>
- Latygina, N. A., Yuvkovetska, Y. O., Dubinina, O. V., Kokhan, O. M., & Mykhailova, N. O. (2022). The ways of developing basic competences in the study of foreign languages through interactive methods. *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(1), 1-14. <https://doi.org/10.5430/jct.v11n1p1>
- Lee, E. J. (2022). Analysis of change in relationship between communication and social competence: Comparison of children and adolescents by grade level. *Communication Sciences & Disorders*, 27(1), 70–85. <https://doi.org/10.12963/csd.22872>

- Leggart, P., Aberšek, M. K., & Kerneža, M. (2022). Desarrollo de la competencia comunicativa en entornos de aprendizaje digitales para estudiantes de ciencias de primaria. *Journal of Baltic Science Education*, 21(5). <https://doi.org/10.33225/jbse/22.21.836>
- Leinonen, L., Kaittila, A., Alin, M., Vornanen, R., Karukivi, M., Kraav, S.-L., & Anis, M. (2023). Elementos de la competencia comunicativa en el encuentro con adolescentes traumatizados en cuidados sustitutos. *Young*, 31(4), 70-85. <https://doi.org/10.1177/11033088231171276>
- Leria Dulcic, F. J., Sasso Orellana, P. E., Acosta Peña, R. N., Pizarro Morales, M., & Avila Avila, M. Y. (2024). Transformaciones progresivas de la competencia socio-afectiva escrita en estudiantes de educación para la primera infancia. *Aula Abierta*, 53(2), 107–117. <https://doi.org/10.17811/rifie.19497>
- Litvinova, T., Andriutsa, N., & Movchun, V. (2021). Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de los estudiantes a través del aprendizaje en línea. *Revista Internacional de Tecnologías Emergentes en el Aprendizaje*, 16(8). <https://doi.org/10.3991/jet.v16i08.18947>
- Ministerio de Educación del Perú (Minedu). (2016). *Curriculo Nacional de la Educación Básica*. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Misari, A. (2023). Comprensión lectora y su relación con los niveles de competencia comunicativa. *Lengua y Sociedad*, 22(1), 535-555. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23664>
- Mlekuz, M. M. (2019). Competencia comunicativa en escuelas con esloveno como segunda lengua. Tratados y documentos. *Revista de Estudios Étnicos*, 83, 67-82. <https://doi.org/10.36144/RiG83.dec19.67-82>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. *PLoS Medicine*, 6(7), e1000097. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- Montes, T. R. (2020). El desarrollo de la competencia léxico-semántica en educación primaria: Un estudio de caso. *Revista de Filología*, 40, 275-288. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2020.40.13>
- Navyi, L., Zhussupbekova, G. G., Stukalenko, N. M., Zhakhina, B. B., Baimanova, L. S., & Kukubaeva, A. K. (2020). Desarrollo de las habilidades de comunicación y habla de los estudiantes en el proceso de educación. *Journal of Intellectual Disability - Diagnosis and Treatment*, 8(3), 437–442. <https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.21>
- Neira-Piñeiro, M., Sierra-Arizmendiarieta, B., & Pérez-Ferra, M. (2017). La competencia comunicativa en el grado de maestro de infantil y primaria. Una propuesta de criterios de desempeño como instrumento para su análisis y evaluación. *Revista Complutense de Educación*, 29(3), 881-898. <https://doi.org/10.5209/RCED.54145>
- Noviyenty, L., Morganna, R., & Fakhruddin. (2022). English speaking lecturers' performances of communication strategies and their efforts to improve students' communicative competence. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 1047-1062. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.2.1047>
- Núñez, R., & Herrera, P. (2021). Desarrollo de la creatividad en el aula mediante estrategias lúdicas. *Revista de Comportamiento Creativo*, 5. <https://doi.org/10.1002/joc>
- Nurullina, G. M., Muraviyov, A. F., Martyanova, A. A., & Yarmakeev, I. E. (2018). Project technology in the development of communicative competence in schoolchildren: Extracurricular classes of Russian language. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 13(4). <https://doi.org/10.18844/cjes.v13i4>
- Nyamayedenga, M., & de Jager, L. (2020). Teachers' beliefs about the implementation of communicative language teaching at primary school level in Zimbabwe. *Per Linguam*, 36(1), 59-70. <https://doi.org/10.5785/36-1-888>
- Olivares-García, M. D. A., González-Alfaya, M. E., & Mérida-Serrano, R. (2016). Diagnóstico de la competencia lingüística en la metodología de proyectos de trabajo en educación infantil. Un estudio multicaso. OCNOS, 15(1), 81-96. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.913
- Pérez Cabrera, H. P. (2024). Inteligencia artificial y competencia comunicativa: Desafíos en el curso de Comunicación. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 691-717. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27468>
- Peris, M. T. M., López, Á. G., & Olivares, E. M. (2024). Competencia comunicativa oral y libros de texto de educación primaria. *Aula Abierta*, 53(1), 71-80. <https://doi.org/10.17811/rifie.19767>
- Prensky, M. (2010). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: Journal of Online Education*, 5(3), Article 1. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/277>
- Rahman, S. N. A., & Razali, A. B. (2024). Adapting to change: Facing the challenges in developing all students' communicative competence online. *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 32(1), 1-16. <https://doi.org/10.47836/pjssh.32.1.01>
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española*. <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>

- Robinson, K. E., Allen, P. J., Quail, M., & Beilby, J. (2020). Virtual patient clinical placements improve student communication competence. *Interactive Learning Environments*, 28(6). <https://doi.org/10.1080/10494820.2018.1552869>
- Saeed, H. K., Razak, N. A., & Aladdin, A. (2024). The role of cultural background in enhancing communication skills among academic leaders. *Cakrawala Pendidikan*, 43(2), 358-369. <https://doi.org/10.21831/cp.v43i2.52771>
- Sánchez Castro, S., & Pascual Sevillano, M. Á. (2022). Personalización del proceso de adquisición de la competencia en comunicación lingüística mediante el empleo de los serious games. Diferencias en función del género. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (79), 149-165. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.79.2371>
- Sánchez Castro, S., Pascual Sevillano, M. Á., & Fombona Cadavieco, J. (2023). Serious games: Efectos en la competencia lingüística a partir de las diferencias socioeducativas del alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 34(4), 769-781. <https://doi.org/10.5209/rced.80052>
- Stankova, E., Chlumska, R., & Zerzanova, D. (2022). The relationship between native and foreign language speaking proficiency in university students. *Journal of Language and Education*, 8(2), 122-139. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.11501>
- Tareva, E. G., & Tarev, B. V. (2018). The assessment of students' professional communicative competence: New challenges and possible solutions. *XLinguae*, 11(2). <https://doi.org/10.18355/xl.2018.11.02.59>
- Taylor, S. (2018). To understand and be understood: Facilitating interdisciplinary learning through the promotion of communicative competence. *Journal of Geography in Higher Education*, 42(1). <https://doi.org/10.1080/03098265.2017.1379059>
- Temirgalinova, A., Karabulatova, I. S., Amiridou, S., & Erina, I. A. (2021). Case-method in the formation of communicative ethnopedagogical competence of a foreign language teacher: Based on the material of Russia, Greece, and Kazakhstan. *European Journal of Contemporary Education*, 10(4). <https://ejce.cherkasqu.press/>
- Tsai, M.-J. (2022). Uso del marco ICF para evaluar la competencia comunicativa en la comunicación diádica entre niños y adolescentes que utilizan dispositivos de comunicación aumentativa y alternativa en Taiwán. *Ciencias del Comportamiento*, 12(11), 467. <https://doi.org/10.3390/bs12110467>
- Turabay, G., Mailybaeva, G., Seitenova, S., Meterbayeva, K., Duisenbayev, A., & Ismailova, G. (2023). Analysis of intercultural communication competencies in prospective primary school teachers' use of internet technologies. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 11(6). <https://doi.org/10.46328/ijemst.3795>
- Turko, O., Olender, T., Boyko, M., Petryshyna, O., & Rozhko-Pavlyshyn, T. (2022). Formation of Preschoolers' Communicative Competence in the Conditions of Inclusive Education. *Journal of Education Culture and Society*, 13(1), 239-255. <https://doi.org/10.15503/jechs2022.1.239.255>
- Van der Wilt, F., van der Veen, C., van Kruistum, C., & van Oers, B. (2018). Popular, rechazado, desatendido, controvertido o promedio: ¿Los niños pequeños de diferentes grupos sociométricos difieren en su nivel de competencia comunicativa oral? *Social Development*, 27(4). <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522>
- Vicens, X. F., Casas-Deseures, M., Costa, A. L., & Troncoso, M. (2024). La formación lingüística en los Grados de Maestro: las nociones de 'competencia comunicativa', 'razonamiento crítico' y 'género discursivo'. *TEJUELO. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 39, 165-196. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.39.165>
- Yarullina, F. I., & Fakhretdinov, R. M. (2015). The role of the educational discussion in the development of the unprepared foreign-language speech skills. *Journal of Sustainable Development*, 8(4), 45-52. <https://doi.org/10.5539/jsd.v8n4p45>
- Zhibek, I., Sadenova, A., Gulnaz, M., Almakul, S., Shyryn, A., & Gulnazyra, M. (2022). Formation of communicative competence of foreign university students through technologies. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 14(3), 714-725. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1355898>

CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORÍA

1. Conceptualización: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
2. Curación de datos: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.

3. Análisis formal: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
4. Adquisición de fondos: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
5. Investigación: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
6. Metodología: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
7. Dirección del proyecto: Manuel José Esquivel Rosado.
8. Recursos: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
9. Software: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
10. Supervisión: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
11. Validación: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
12. Visualización: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
13. Redacción - borrador original: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.
14. Redacción - corrección de pruebas y edición: Manuel José Esquivel Rosado; Deysi Josselyn Jimenez Saavedra y Gloria Isabel Suarez Chuquipiondo de Rengifo.