EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA COMUNICACIÓN ORAL EN EDUCACIÓN BÁSICA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

TEACHING AND LEARNING PROCESS OF ORAL COMMUNICATION IN ELEMENTARY SCHOOL: A SYSTEMATIC REVIEW

Lorena Andrade Benavides
Universidad de Chile
Doctora (c) en Educación
Santiago, Chile.
lorena.andrade@uchile.cl
ORCID: 0009-0000-5975-5983

Lidiia Shepelytska
Investigadora independiente
Doctora (c) en Educación
Santiago, Chile.
lidiia.shepelytska@ug.uchile.cl
ORCID: 0000-0001-8936-6823

Resumen: La comunicación oral es una herramienta fundamental para promover el desarrollo de diversas capacidades cognitivas, interactivas y emocionales en los estudiantes y para estimular la igualdad comunicativa en las aulas multilingües y multiculturales. A pesar de su relevancia, la investigación sobre este tema sigue siendo limitada. Es por lo anterior que el objetivo de esta revisión sistemática es describir las investigaciones existentes sobre este proceso para orientar y promover estudios futuros. Para ello, se realizó una búsqueda avanzada mediante una adaptación de la declaración PRISMA, la que arrojó un corpus de 19 artículos. Los estudios se organizaron temáticamente en seis categorías: 1) herramientas de enseñanza, 2) comunicación oral y currículum, 3) creencias docentes, 4) la oralidad como objeto de enseñanza, 5) competencia oral de estudiantes y docentes, y 6) dificultades asociadas al proceso de enseñanza. Se evidencia una carencia de estudios empíricos sobre las prácticas pedagógicas orientadas a la enseñanza de la oralidad; por lo que se denota la urgencia de nuevas investigaciones que den luces sobre lo que ocurre en este nivel.

Palabras clave: oralidad, oratoria, competencia comunicativa oral, didáctica.

Fecha recepción: 01 de agosto de 2024
Fecha aceptación: 23 de septiembre de 2024
DOI: 10.5354/2735-7279.2025.75571

Resumo: La comunicação oral é uma ferramenta fundamental para promover o desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas, interativas e emocionais nos estudantes e para estimular a igualdade comunicativa nas salas de aula multilíngues e multiculturais. Apesar de sua relevância, a pesquisa sobre este tema ainda é limitada. Por isso, o objetivo desta revisão sistemática é descrever as pesquisas existentes sobre esse processo para orientar e promover estudos futuros. Para isso, foi realizada uma busca avançada por meio de uma adaptação da declaração PRISMA, que resultou em um corpus de 19 artigos. Os estudos foram organizados tematicamente em seis categorias: 1) ferramentas de ensino, 2) comunicação oral e currículo, 3) crenças dos professores, 4) a oralidade como objeto de ensino, 5) competência oral de estudantes e professores, e 6) dificuldades associadas ao processo de ensino. Observa-se uma escassez de estudos empíricos sobre as práticas pedagógicas voltadas para o ensino da oralidade, o que indica a urgência de novas pesquisas que tragam esclarecimentos sobre o que ocorre nesse nível.

Palavras-chave: oralidades, oratória, competência comunicativa oral, didática.

Abstract: Oral communication is a fundamental tool to promote the development of various cognitive, interactive and emotional abilities in students and to stimulate communicative equality in multilingual and multicultural classrooms. Nevertheless, the investigation about this subject is still limited. This systematic literature review aims to describe current investigations about oral communication in order to inform and orient future studies. For this purpose, advanced research was done through an adaptation of the PRISMA declaration, which yielded a corpus of 19 articles. The studies were organized by theme into six categories: 1) teaching tools, 2) oral communication and curriculum, 3) teachers' beliefs, 4) oral communication as a teaching subject, 5) oral competence of students and teachers, and 6) teaching-related difficulties. A lack of empirical studies about the teaching practices oriented towards orality was found; and thus, orientation and suggestions for future research are discussed.

Keywords: orality, oratory, oral communication competence, didactics.

INTRODUCCIÓN

Las escuelas se configuran como espacios comunicativos que reflejan la diversidad cultural y lingüística de las comunidades en las que habitan (Rodríguez-Iglesias, 2021), producto de los significativos movimientos migratorios que están ocurriendo a nivel mundial (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021; World Bank, 2023). Esta diversidad no solo enriquece el entorno educativo, sino que también plantea variadas necesidades educativas entre los estudiantes, lo que ha llevado a cuestionar los métodos hegemónicos de enseñanza de la lengua (del Río et al., 2016).

En este contexto de diversidad cultural y lingüística, el desarrollo de la Competencia Comunicativa (desde ahora CC) resulta crucial. Según Gumperz y Hymes (1972), esta se entiende como "lo que una persona necesita saber para comunicarse en

contextos culturalmente significativos". Para alcanzarla, es necesario desarrollar cuatro subcompetencias: la lingüística, que se refiere principalmente al dominio de las reglas gramaticales y léxicas; la sociolingüística, que implica la adecuación del lenguaje según el contexto social y cultural; la discursiva, centrada en la coherencia y cohesión en la construcción de textos orales y escritos; y la estratégica, que se refiere a la capacidad para compensar dificultades en la comunicación (Canale, 1983; Jurado et al., 2017; Lomas, 2014; Vilà y Castellà, 2014).

No obstante, como señala Hudson (1980), hace décadas se ha evidenciado una creciente desigualdad comunicativa en las escuelas. En el ámbito de la educación lingüística (Jurado et al., 2017; Lomas, 2014; Vilà y Castellà, 2014), esta desigualdad en el plano oral se entiende como las brechas existentes entre estudiantes de distintos contextos sociales, culturales y lingüísticos en relación con los conocimientos y habilidades requeridos para comunicarse oralmente con otros. A esto, se agrega que el cierre de escuelas debido a la crisis sanitaria, provocada por la pandemia, ha acentuado aún más esta brecha lingüística y comunicativa a nivel mundial (Millard y Menzies, 2020).

Esta Desigualdad Comunicativa (desde ahora DC), en el plano oral, se evidencia a través de la participación de estudiantes en diversas prácticas sociales. Investigaciones tanto en España (Martín Vegas y Chireac, 2022) como en América Latina (Gutiérrez, 2013; Paniagua et al., 2016; Rodríguez Cosme y Despaigne Negret, 2021) coinciden en que las y los estudiantes presentan dificultades para expresarse oralmente y elaborar puntos de vista. Si no se presta atención a esta problemática, el desarrollo lingüístico y comunicativo oral de las y los estudiantes se verá afectado negativamente, al considerar que la lengua oral se convierte en un componente clave que incide en el desarrollo cognitivo, social e incluso emocional de las personas (Jurado et al., 2017; Lomas, 2014). En definitiva, las brechas existentes en el uso de la lengua oral pueden operar como catalizadores de desigualdad social sobre todo en aulas multilingües y multiculturales, donde se intensifican las distinciones sociales (del Río, 2016).

Respecto a las propuestas curriculares hispanohablantes, parece existir un consenso en la conceptualización de la Comunicación Oral (desde ahora CO) como una competencia (del Río, 2016; Gràcia et al., 2015; Martín y Luna, 2011; Medenou, 2020; Ministerio de educación de Chile (Mineduc), 2023; Mineduc, 2018; Rosas et al., 2021). Ello involucra que los objetivos de enseñanza se centren en el desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes que permitan usar la lengua como un medio de comunicación y de aprendizaje en variados contextos. Específicamente en Chile, esta idea se refuerza en el Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2021), propuesta que enfatiza la importancia de que el profesorado promueva el desarrollo del pensamiento mediante el uso de un lenguaje oral y escrito cada vez más preciso y adecuado.

Sin embargo, si bien en las Bases Curriculares chilenas (Mineduc, 2018) también se declara enseñar la CC desde el enfoque comunicativo mediante las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir; al analizar los objetivos asociados a cada eje, el foco está puesto en la enseñanza de la lectura y escritura, lo que da cuenta del detrimento en

que se mantiene la CO (Cisternas et al., 2017; Soto et al., 2023). Además, las subcompetencias discursiva y lingüística son las que ocupan un lugar destacado en la formulación de los objetivos de aprendizaje, prestando menor atención a la sociolingüística y estratégica, lo que puede ocasionar dificultades durante el proceso de desarrollo de la CC en el plano oral, en contextos donde existen variadas culturas, lenguas, dialectos y necesidades de aprendizaje.

Ante la problemática de la DC en el plano oral, se han elaborado valiosas investigaciones durante las últimas tres décadas, las que han contribuido a orientar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO desde el campo disciplinar y didáctico. Algunas de estas propuestas son: Enfoque de Hablar para Aprender (Vilà i Santasusana, 2005), Enfoque Comunicativo Funcional (Jurado et al., 2017; Lomas, 2014), Enfoque Sociolingüístico (Geeslin y Hanson, 2022), Metodología Conversacional (Gràcia et al., 2015), Discusión Productiva (Anderson et al., 2011; Edwards-Groves et al., 2014) y Enfoque Intercultural (Kramsch, 2020). No obstante, la producción científica sobre este tema sigue siendo escasa a nivel nacional e internacional en primaria, y no siempre considera la complejidad de contextos escolares donde coexisten variadas culturas, lenguas, dialectos y necesidades de aprendizaje. Por tanto, se hace necesaria una investigación que aborde esta temática.

Con el propósito de abordar el problema descrito, se expone la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué plantean las investigaciones, realizadas durante 2012-2022, sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral en enseñanza básica? Para responder esta pregunta, se propone como objetivo general describir las investigaciones existentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral en enseñanza básica, durante este periodo, para informar y orientar estudios futuros sobre el tema.

METODOLOGÍA

Para conocer qué se ha investigado sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO en enseñanza básica durante los últimos años, se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura, a fin de construir una síntesis actualizada del estado del conocimiento en dicho ámbito. Según Moreno et al. (2018), la revisión sistemática emerge en el campo médico para llevar a cabo resúmenes estructurados de diversas fuentes de información, y responder así a una determinada pregunta clínica. Con el paso de los años, este tipo de estudio se ha extrapolado a otras áreas de las ciencias tales como educación. Para estos propósitos, se utilizó una adaptación de la declaración PRISMA (Page et al., 2020), que asegura que tanto la búsqueda como la selección de fuentes cuenten con criterios de calidad y disminuyan los sesgos de selección (Urrútia y Bonfill, 2010).

Para realizar la búsqueda bibliográfica, en primer lugar, se cotejó la terminología clave mediante el Tesauro ERIC. En segundo lugar, se ejecutó la búsqueda mediante Web of Science (WOS), una base de datos en línea, perteneciente a la empresa Clarivate Analytics, que permite acceder a cerca de 10.000 revistas científicas sobre ciencias, artes

y humanidades; y que se considera una de las más prestigiosas a nivel mundial, en tanto sus publicaciones indexadas son sometidas a rigurosos procesos de evaluación. A su vez, se emplearon las bases de datos SciELO y el buscador web Google Académico para encontrar producciones científicas, principalmente escritas en Latinoamérica, que no aparecieran en la búsqueda anterior.

Así, se realizaron búsquedas de ensayo para identificar los operadores booleanos más adecuados. Se emplearon como palabras clave *oral language of instruction*, *teaching speech communication*, *teaching of oral communication*, *teaching of orality*, *didactic of oral communication*, *didactic of orality primary school* y *basic education*, en diversas combinaciones. En la búsqueda en español, se tradujeron los términos según lo propuesto por el Tesauro ERIC. La búsqueda arrojó un total de 31.390 fuentes. Luego de aplicar los filtros automáticos de WOS y Google Académico (es decir, años 2012-2022, investigación en educación, libre acceso, tipo de documento: artículo de revisión) el número disminuyó a 262 artículos.

Se realizó un primer análisis mediante la lectura del título, el resumen y las palabras clave de cada artículo, lo que arrojó un total de 29 artículos, aplicando los criterios de inclusión y exclusión que se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1
Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
— Artículos académicos o capítulos de libros publicados desde el año 2012 hasta mayo 2022. — Publicaciones escritas en inglés o español. — Investigaciones cuyo foco de estudio sea el proceso de enseñanza y/o aprendizaje de la comunicación oral, ya sea la comprensión y/o producción oral, en educación básica. O bien, algún factor que afecte a dicho proceso, por ejemplo, las creencias hacia la comunicación oral. — Publicaciones que aborden la enseñanza del idioma que se habla en la comunidad escolar. Por ejemplo, el castellano en el caso de Chile. — Publicaciones que pertenezcan al campo de la investigación educativa. — Publicaciones de acceso libre.	— Publicaciones que aborden exclusivamente otros niveles educativos que no sean educación básica.

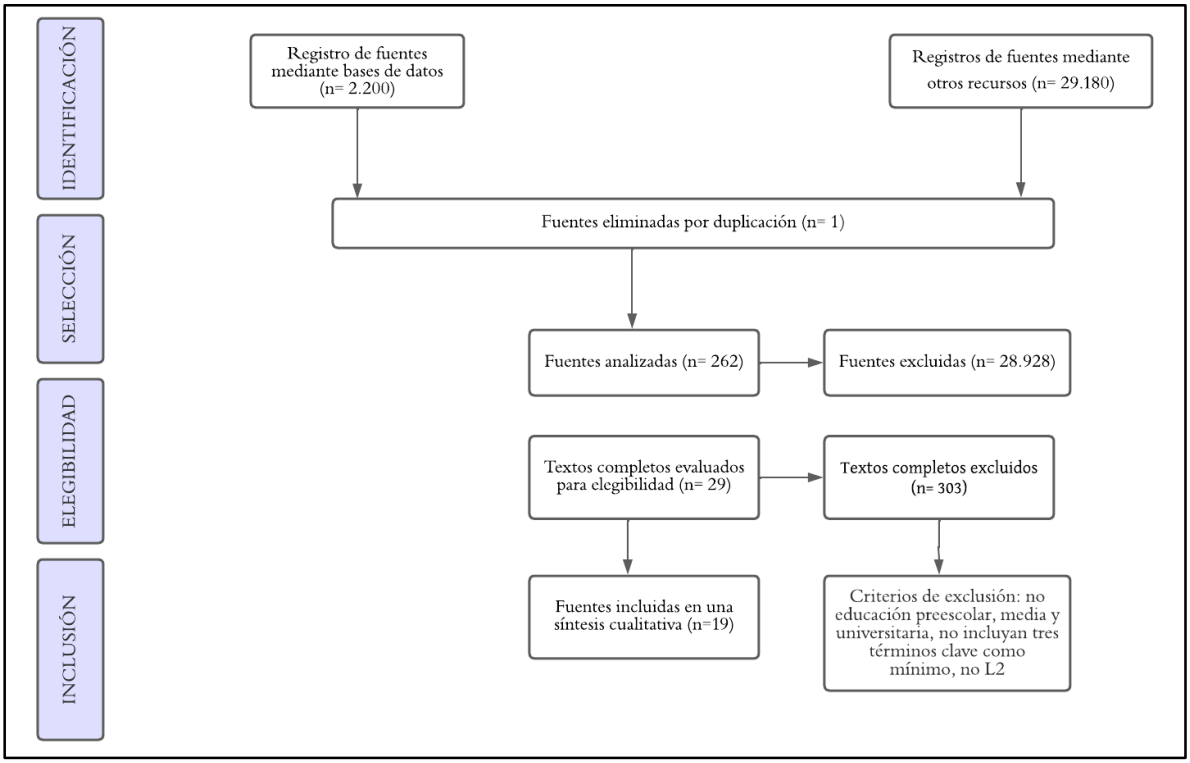
Fuente: Elaboración propia

Estos criterios se establecieron con el único fin de construir una síntesis actualizada sobre los estudios en torno al proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral en primaria. La búsqueda estuvo definida entre los años 2012 y 2022, en tanto fue realizada durante los meses de abril y mayo de 2022. En vista de que en los últimos dos años (2021-2022) el número de estudios publicados era demasiado reducido, se decidió ampliar el alcance de la búsqueda a la última década. El criterio *Publicaciones*

que aborden la enseñanza del idioma que se habla en la comunidad escolar. Por ejemplo, el castellano en el caso de Chile se debe a que si bien los factores que inciden en el aprendizaje de L1, lengua de llegada y L2 pueden ser similares, en ocasiones pueden variar considerablemente según las características del caso de estudio. De la misma manera, se seleccionaron solo publicaciones escritas en inglés o español. Por una parte, en inglés, por ser la lengua en la que la mayoría de los trabajos científicos se difunden. Por otra parte, en español, por ser la lengua de interés para este estudio. Igualmente, se seleccionaron solo artículos y capítulos de libros al considerar que estas dos fuentes pasan por comités editoriales y, en el caso de las revistas, por revisores expertos. Por último, se seleccionaron solo publicaciones de acceso libre para garantizar el acceso gratuito y permanente a los resultados reportados (Page et al., 2020).

No obstante, hubo un criterio que no se pudo aplicar en detalle solo leyendo el título, resumen y palabras clave de cada trabajo. Este criterio fue: *investigaciones cuyo foco de estudio sea el proceso de enseñanza y/o aprendizaje de la comunicación oral, ya sea la comprensión y/o producción oral, en educación básica*. Por tanto, mediante la revisión de los textos completos, se realizó una nueva selección, la que arrojó como número final para la síntesis cualitativa 19 artículos académicos. En la Figura 1, se muestra un diagrama de flujo que detalla el proceso de selección ya descrito.

Figura 1
Diagrama de flujo PRISMA



Nota: adaptado de Moher et al. (2009)

El análisis del corpus recolectado se hizo a través de la metodología de teorización anclada (Raymond, 2005), empleando técnicas de análisis de contenido cualitativo (Díaz, 2018), específicamente, de análisis temático; en tanto las categorías del análisis emergieron del contenido de los artículos que configuran el corpus sin ser establecidas previamente, a fin de evitar sesgo por parte de las investigadoras. Al mismo tiempo, estas categorías se agruparon para sintetizar e interpretar las tendencias temáticas identificadas en el corpus, realizando los siguientes pasos:

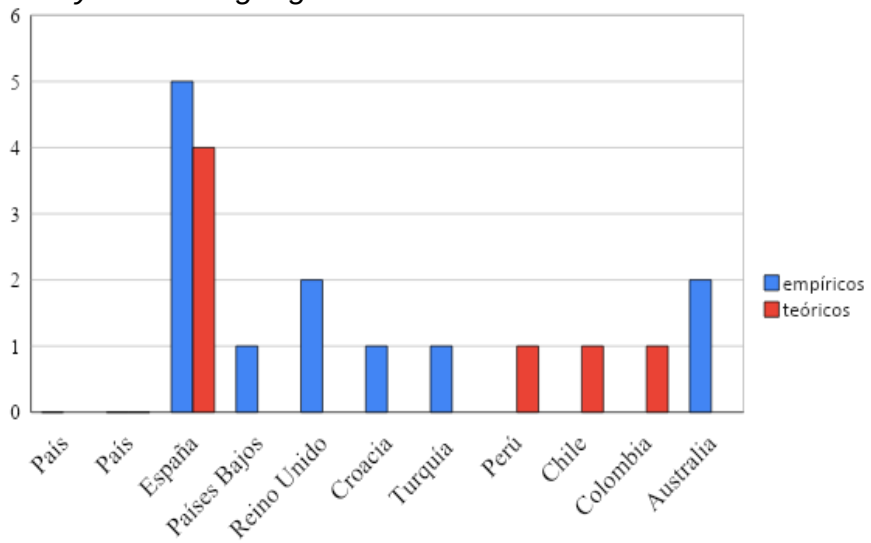
1) Lectura de títulos, resúmenes y palabras clave para seleccionar los artículos según los criterios de inclusión y exclusión, previo a la revisión de los textos completos.
2) Codificación y análisis de los objetivos, resultados y aportes del corpus seleccionado.
3) Para extraer la información relevante asociada a la identificación de los objetivos y los resultados, se llevó a cabo un análisis temático de codificación abierta.
4) Creación de fichas de lectura, con el fin de resumir los aspectos más relevantes de las fuentes seleccionadas (título, autores, año, título de la revista, país, objeto, objetivo, tipos de estudio, participantes, temas abordados y resultados).
5) Interpretación de datos mediante la construcción y organización de categorías.

RESULTADOS

Características de las publicaciones

Los estudios presentan distintas aproximaciones de investigación: 11 de ellos son investigaciones empíricas que estudian situaciones educativas desde la perspectiva de las y los niños, profesores y/o padres; 8 corresponden a estudios teóricos; 7 a revisiones bibliográficas; y 1 a una revisión crítica. En cuanto a su situación geográfica, la mayoría de los estudios se publicaron en el continente europeo (n=14), seguido de Latinoamérica (n=3) y el continente asiático (n=2), tal como se evidencia en la Figura 2.

Figura 2.
Perspectiva teórica y situación geográfica de los estudios



Fuente: elaboración propia

A continuación, en la Tabla 2, se expone el detalle de la muestra:

Tabla 2

Artículos que conforman la muestra

Título del artículo	Autores y año	País	Tipo de estudio
Competencias de comunicación oral en la educación primaria	Rodero-Antón y Rodríguez-de-Dios (2021)	España	Empírico
Speaking up about oracy: the contribution of drama pedagogy to enhanced oral communication	Stinson (2015)	Australia	Empírico
Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children	Rojas-Drummon et al. (2017)	Países Bajos	Empírico
The architecture of children's use of language and tools when problem solving collaboratively with robotics	Mills et al., (2013)	Australia	Empírico
An artificial intelligence approach for selecting effective teacher communication strategies in autism education	Lampos et al., (2021)	Reino Unido	Empírico
Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms	Heikkola et al. (2022)	Reino Unido	Empírico
Experiencing Folk Music in Children	Zalar (2020)	Croacia	Empírico
Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria.	Iñesta e Iglesias (2021)	España	Empírico
La competencia comunicativa en estudiantes de los grados de Maestro: una revisión sistemática	García- Martínez et al. (2020)	España	Teórico
The Communicative Approach and Oral Expression in School: Theoretical Review	Huanhuayo et al. (2021)	Turquía	Teórico
La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas	Gutiérrez (2013)	Colombia	Teórico
Estudio sobre la práctica pedagógica en la enseñanza de Comunicación en la Educación Escolar Básica: una revisión de la literatura sobre los principales debates y experiencias internacionales	Paniagua et al. (2016)	Perú	Teórico

Título del artículo	Autores y año	País	Tipo de estudio
Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado	Cisternas et al. (2017)	Chile	Teórico
Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva	Iñesta (2017)	España	Teórico
Una revisión sobre la aplicación de estrategias para aumentar el input de la comunicación aumentativa y alternativa asistida en personas con trastornos del desarrollo	Gómez y García-Eligio (2016)	España	Teórico
El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora	Níkleva y López (2019)	España	Teórico
Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público	Fallarino et al. (2020)	España	Empírico
La expresión oral en primaria a propósito de una experiencia práctica en el aula	Carnicero y Mayo (2016)	España	Empírico
La formación en competencia oral, un reto inexcusable	Martín Vegas y Chireac (2022)	España	Empírico

Fuente: elaboración propia

Análisis temático

A partir del análisis realizado, se identificaron seis dimensiones temáticas, y en algunos casos, categorías o subtemas que emergieron de la revisión, como presenta la Tabla 3. A continuación, se describen los principales hallazgos de cada estudio.

Tabla 3
Temas y subtemas

Temas	Categorías	Estudios en que se evidencian
Creencias docentes sobre la comunicación oral	- Creencias sobre la importancia de la competencia oral - Creencias sobre cómo aprenden sus estudiantes comunicación oral	1) Fallarino et al., 2020 2) Rodero-Antón y Rodríguez- de-Dios (2021)

Temas	Categorías	Estudios en que se evidencian
Herramientas para enseñar comunicación oral	- Enfoques de enseñanza - Modelos de enseñanza - Estrategias docentes - Actividades de enseñanza	1) Gómez y García-Eligio (2016) 2) Lampos et al. (2021) 3) Huanhuayo et al. (2021) 4) Rojas-Drummond et al. (2017) 5) Stinson (2015) 6) Mills et al., (2013) 7) Heikkola et al. (2022) 8) Iñesta e Iglesias (2021) 9) Zalar (2020) 10) Paniagua et al. (2016) 11) García et al. (2020) 12) Níkleva y López (2019)
La comunicación oral como objeto de enseñanza	- Concepción de comunicación oral - Conocimientos - Habilidades - Actitudes	1) Iñesta (2017) 2) Níkleva y López (2019) 3) Gutiérrez (2013) 4) Níkleva y López (2019) 5) Iñesta e Iglesias (2021) 6) Mills et al., (2013)
Competencia oral de aprendices y enseñantes		1) Mills et al., (2013) 2) Carnicero y Mayo (2016) 3) García et al. (2020) 4) Martín Vegas y Chireac (2022) 5) Cisternas et al. (2017)
La comunicación oral a través del currículum		1) Cisternas et al. (2017)
Dificultades durante la enseñanza de la lengua oral	- Dificultades referentes a la unidad temática - Dificultades lingüísticas de la expresión oral - Dificultades en el plano de los mecanismos psicológicos	1) Níkleva y López (2019)

Fuente: elaboración propia

Creencias docentes sobre la comunicación oral

Fallarino et al. (2020) destacan que el profesorado de las distintas asignaturas de primaria es consciente de la relevancia de la CO en el contexto escolar, personal y familiar de sus estudiantes, y de que el uso de tareas comunicativas promueve el aprendizaje de la CO. Por su parte, el estudio de Rodero-Antón y Rodríguez- de- Dios (2021) muestra que el profesorado de primaria considera que la enseñanza de la CO debería tener mayor relevancia tanto en el aula como en el currículum; y que es necesario planificar la interacción que ocurre en la sala de clases para promover el diálogo con sus estudiantes, y así facilitar el aprendizaje de la CO.

Herramientas para enseñar comunicación oral

Respecto a los enfoques de enseñanza, la revisión de Gómez y García-Eligio (2016) señala que la enseñanza de la CO desde una perspectiva multimodal, llevada a cabo principalmente por logopedas y educadores especiales, permite aumentar la Comunicación Aumentativa y Alternativa (CAA) de niños, adolescentes y adultos con diferentes trastornos del desarrollo del lenguaje, lo que promueve el aprendizaje de la CO a través del uso de recursos verbales y no verbales. A su vez, Lampos et al. (2021) dan cuenta de que la enseñanza basada solo en comunicación verbal es menos efectiva para niñas y niños en el espectro autista. En cambio, las indicaciones que combinan gestos, imágenes y objetos favorecen más el desarrollo de una actitud positiva hacia el aprendizaje de la CO durante las interacciones entre docentes, asistentes de la educación y estudiantes, desde una perspectiva inclusiva.

Por su parte, Huanhuayo et al. (2021) indican que la enseñanza por parte de profesores de inglés como segunda lengua, basada en el enfoque comunicativo, contribuye significativamente a la motivación y aprendizaje de la CO gracias al uso de situaciones cotidianas de interacción social. En tanto, Rojas-Drummond et al. (2017) dan cuenta de que la enseñanza por parte de profesores de primaria, basada en el aprendizaje colaborativo entre grupos pequeños, favorece el desarrollo de la CO, la lectura y escritura; y genera un cambio hacia un estilo más dialógico de interacción mediante la discusión productiva.

En cuanto a modelos de enseñanza, Stinson (2015) muestra que la co-creación de textos orales sobre la cultura india entre un profesor de primaria y sus estudiantes, basada en el aprendizaje colaborativo y la conversación exploratoria, favorece el aprendizaje de la CO. Específicamente, promueve la motivación a dialogar puntos de vista distintos, potenciando la conciencia intercultural. Además, facilita la toma de decisiones conscientes sobre las características paralingüísticas de su discurso.

Respecto a las estrategias empleadas para enseñar CO, Mills et al. (2013) revelan que estrategias utilizadas por un profesor de robótica, como introducir vocabulario científico mediante términos cotidianos y crear espacios de diálogo en pequeños grupos, junto a breves períodos de instrucción directa, favorecen el proceso de CO entre sus estudiantes durante la resolución de problemas.

El estudio de Heikkola et al. (2022) demuestra que la enseñanza realizada por profesores, de las distintas asignaturas de primaria y secundaria, y educadores especiales, basada solo en información lingüística, no es suficiente para apoyar el aprendizaje de la comunicación en aulas lingüísticamente diversas; sino que es necesario complementarla con otros recursos semióticos como información escrita y señales visuales.

La investigación de Iñesta e Iglesias (2021) destaca que algunas de las prácticas empleadas por profesores de Lengua y Literatura para enseñar y evaluar CO son:

identificar los conocimientos previos de sus estudiantes, diversificar modelos de géneros discursivos orales, y practicar estrategias de escucha y producción oral. En tanto, Zalar (2020) da cuenta de que la enseñanza basada en la creación musical favorece la motivación y el aprendizaje de habilidades lingüísticas orales asociadas específicamente al conocimiento léxico y fonológico a través de rimas y aliteraciones.

La revisión bibliográfica de Paniagua et al. (2016) destaca que la enseñanza de la comunicación culturalmente situada está ausente de las salas de clases, lo que repercute en los bajos logros educativos de minorías culturales y lingüísticas. A su vez, los autores señalan que estrategias de enseñanza no convencionales, como humor y juegos lingüísticos, favorecen el aprendizaje de la comunicación en contextos diversos cultural y lingüísticamente mediante el fomento de la creatividad y colaboración entre profesores de distintas asignaturas y sus estudiantes.

La revisión sistemática de García et al. (2020) destaca que la enseñanza basada en discusiones productivas, entre profesor(a) y estudiantes, favorece el desarrollo de habilidades de CO en futuros docentes de lengua. Por último, la reflexión crítica de Níkleva y López (2019) describe diversas actividades para enseñar la CO en la escuela primaria. Entre estas, destacan conversaciones que exigen poner en práctica habilidades de negociación, representaciones de situaciones cotidianas que permitan el diálogo, entrevistas o encuestas a personas del entorno cotidiano, y debates como recursos para favorecer el aprendizaje de la CO.

La comunicación oral como objeto de enseñanza

Los estudios que se centran en la CO como objeto de enseñanza abordan la concepción de la CO y las dimensiones a enseñar sobre la misma. En cuanto a la conceptualización, Iñesta (2017) define la literacidad como la capacidad de apropiarse de la cultura tanto oral como escrita, desde una perspectiva inclusiva y plurilingüe. Por su parte, Níkleva y López (2019) reflexiona sobre los términos expresión oral e interacción oral, e indican que la primera es entendida como la capacidad de producir discursos orales sin necesidad de interactuar, mientras que la segunda involucra poner en práctica no solo la habilidad de expresar significados, sino también de escuchar para responder e interaccionar con otros.

Respecto a las dimensiones susceptibles de enseñar sobre CO, Gutiérrez (2013) describe tres: contextual, lingüístico-discursiva y metalingüística, e interdisciplinar. En la lingüístico-discursiva, destaca la necesidad de la enseñanza sistemática y progresiva de diversos géneros discursivos orales en la escuela por parte de profesores de Lengua Castellana, con el fin de formar ciudadanos críticos y así democratizar las relaciones sociales. De manera más específica, Mills et al., (2013) revelan que un profesor de Robótica enseña habilidades como negociar el significado y anticipar por medio del habla y gestos, para favorecer la CO de sus estudiantes durante la resolución de problemas.

A su vez, la reflexión crítica de Níkleva y López (2019) destaca la relevancia de la enseñanza, por parte de profesores de primaria, de una serie de conocimientos y habilidades asociadas al desarrollo de la CO, con foco en la competencia pragmática. Por su parte, Iñesta e Iglesias (2021) declaran que los contenidos más abordados en clases de oralidad de primaria, por parte de profesores de Lengua y Literatura, son prosodia, vocabulario y normas socio-comunicativas, como turnos de habla. En tanto, los contenidos menos abordados son elementos no verbales, estrategias de comunicación y géneros discursivos orales más allá de la exposición oral.

Competencia oral de estudiantes y docentes

Mills et al. (2013) revelan que niñas y niños de primaria logran usar una serie de habilidades y estrategias para resolver problemas oralmente en la clase de Robótica, tales como hacer preguntas predictivas y usar enunciados para influir directamente en la acción de otros. En esta misma línea, Carnicero y Mayo (2016) muestran que de un total de 60 niñas y niños, el 45% se encuentra en nivel medio de expresión oral y el 30% presenta déficits. En cuanto al género, se muestra una clara diferencia, desde temprana edad, a favor de las alumnas en la prueba oral, lo que se va acrecentando con los años.

La revisión sistemática de García et al. (2020) analiza la CC del profesorado en formación de los grados de educación primaria e infantil. Los resultados destacan la relevancia de que las y los futuros docentes desarrollen la CC, pues se configura como un determinante de la calidad de las interacciones en la sala de clases. Por su parte, Martín Vegas y Chireac (2022) analizan el trabajo en aula de la CC oral de profesores de primaria en formación y en ejercicio. Los resultados reflejan que la expansión de la docencia, mediante videoconferencias, puso de relieve dificultades expresivas de las y los maestros. Así, cuando el discurso no está planificado se aprecian más rasgos característicos de una conversación coloquial. En esta misma línea, la revisión bibliográfica de Cisternas et al. (2017) da cuenta de que los docentes de segundo ciclo de primaria no poseen las herramientas suficientes para enseñar habilidades asociadas a la CO.

La comunicación oral a través del currículum

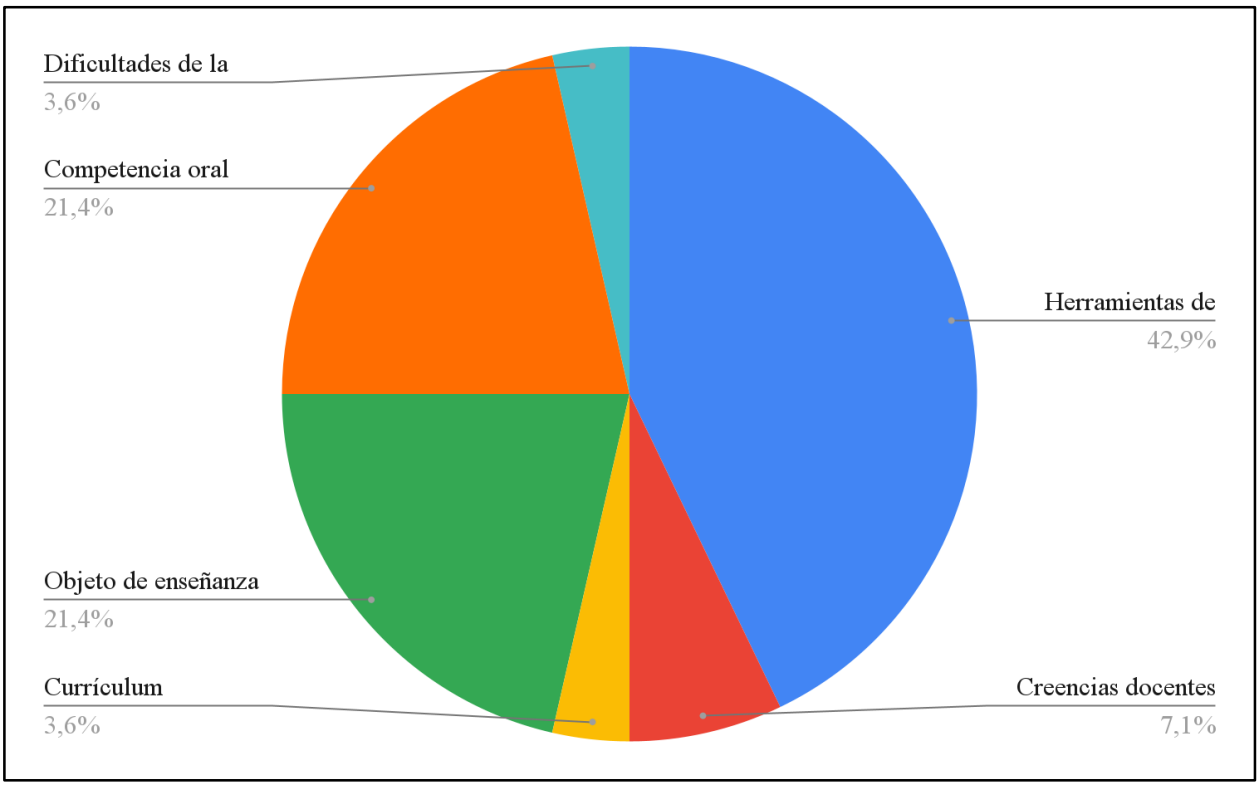
Cisternas et al. (2017) examinan los programas de estudio que orientan la enseñanza de la CO en el segundo ciclo básico, en el contexto escolar chileno. Los resultados indican que el currículum desatiende los criterios de progresión y complejidad creciente. Si bien en el marco curricular se declara enseñar la oralidad desde el enfoque comunicativo, al analizar los objetivos asociados a cada eje, el foco está puesto en la enseñanza de la lectura y escritura. De la misma forma, si bien en la propuesta curricular se declara la apropiación de múltiples géneros discursivos, tanto monologales como dialogales y multimodales, es a través del texto expositivo donde se concreta la mayor parte de los procesos de producción.

Dificultades asociadas a la enseñanza y aprendizaje de la CO

En cuanto a las dificultades asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO, Níkleva y López (2019) presentan tres grupos: dificultades asociadas a 1) la progresión temática o generalización del mensaje, 2) la expresión oral asociada a cualquier nivel de la lengua; y 3) mecanismos psicológicos, como la disposición desfavorable frente a la CO, lo que según las autoras puede producir distintas *deformaciones*, tales como: hablantes verborrágicos, discutidores o inhibidos, o bien, oyentes interruptores, distraídos y homologadores.

En síntesis, el 42,9% de las publicaciones (n=12) estudia herramientas de enseñanza. El 21,4% (n=6) estudia qué dimensiones enseñar (conocimientos, habilidades y/o actitudes), y el 21,4% (n=6) evalúa la competencia oral tanto de estudiantes como profesores. Solo 7,1% (n=2) estudia creencias docentes, un 3,6% (n=1) estudia la presencia de la oralidad en el currículum, y un 3,6% describe las dificultades asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO, tal como se muestra en el Figura 3.

Figura 3
Dimensiones temáticas



Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Esta revisión sistemática proporciona un resumen de los estudios realizados sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO en educación primaria. Al llevar a cabo la investigación, se evidenció que del 100% de fuentes arrojadas en la primera búsqueda (n=31.390), tan solo el 0,06% (n=19) coincidió con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Estas cifras expresan la escasez de estudios sobre el tema.

A partir de lo propuesto por las autoras y autores de los estudios revisados, es posible identificar un consenso respecto a que la carencia de investigaciones sobre este tema se debe a tres posibles causas: 1) la creencia respecto a que la CO oral se desarrolla de manera natural mediante la práctica autónoma, 2) la creencia respecto a que la CO es una disciplina difícil de manipular en el aula, tanto su enseñanza como evaluación y, 3) la formación inicial docente sobre esta área es deficiente, por tanto el profesorado declara no contar con los conocimientos ni habilidades necesarias para enseñarla.

A pesar de lo anterior, las investigaciones realizadas hasta mayo del año 2022 ofrecen información valiosa tanto para la comunidad científica, académica y escolar como para los responsables de las políticas públicas, quienes son los encargados de tomar decisiones para afrontar esta situación. Los principales hallazgos se sintetizan en una serie de factores que facilitan y dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO durante la primaria en las aulas de hoy en día, las que se caracterizan por una diversidad cultural y lingüística.

Factores que facilitan la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral en primaria

En primer lugar, destaca la concepción de la CO desde una perspectiva interaccionista, considerando los roles tanto del hablante como del oyente (Níkleva y López, 2019). Lo anterior facilita que el sentido de la enseñanza y aprendizaje de la CO se oriente hacia la formación de ciudadanos críticos que construyan relaciones sociales (Gutiérrez, 2013) para entenderse, favoreciendo incluso la participación democrática a través del diálogo y negociación de distintos puntos de vista. A su vez, la autora indica la importancia de entender la CO no solo desde su componente lingüístico, sino también desde su componente cultural durante su proceso de enseñanza y aprendizaje. Considerar dicho componente permitiría avanzar hacia una educación más inclusiva, que reconozca y valore la marcada diversidad cultural y lingüística presente en los contextos escolares actuales.

En segundo lugar, en cuanto a las creencias del profesorado, Fallarino et al. (2020) afirman que existen creencias que influyen de manera positiva en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO, tales como reconocer la relevancia del aprendizaje de la CO no solo en el contexto escolar, sino también familiar y social de sus estudiantes. A partir de lo expuesto, es posible concluir dos ideas. Primero, mediante los estudios

revisados se indagan solo creencias de docentes, visualizándolos como los únicos responsables del desarrollo de la CO, a pesar de que diferentes profesionales asistentes de la educación también se encargan de esta labor (Gómez y García-Eligio, 2016; Heikkola et al., 2022; Lampos et al., 2021). Segundo, se evidencia como desafío reconocer y valorar la implicancia de los distintos agentes educativos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO (fonoaudiólogos, psicopedagogos, psicólogos, entre otros), con el fin de crear espacios de diálogo interdisciplinario y multiprofesional, desde el conocimiento teórico y experiencial de cada profesional.

En tercer lugar, entre las herramientas de enseñanza, destaca el enfoque multimodal como un medio para llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO desde una perspectiva inclusiva, al considerar minorías culturales y lingüísticas, incluyendo a niñas y niños que se enfrenten a dificultades asociadas al desarrollo lingüístico. Por ejemplo, las propuestas de Heikkola et al. (2022), Lampos et al. (2021), Gómez y García-Eligio (2016) y Stinson (2015) dan cuenta de que profesores de primaria de distintas asignaturas, y educadores especiales, emplean recursos semióticos de distinta naturaleza para enseñar CO en aulas diversas. A su vez, los enfoques dialógico y colaborativo han demostrado efectos positivos principalmente a nivel cognitivo y social en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO. Por ejemplo, la investigación de Rojas-Drummond et al. (2017) destaca el uso del trabajo colaborativo en pequeños grupos de discusión como un medio para desarrollar habilidades sociales y de pensamiento crítico.

A su vez, es posible deducir que el enfoque sociocultural arroja efectos positivos a nivel social y emocional en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO, pues ayuda principalmente a minorías culturales y lingüísticas a sentirse más conectados con las clases de lengua y les inspira mayor autoeficacia al reducir los niveles de ansiedad y estrés (Paniagua et al., 2016). Este enfoque se complementa con el comunicativo, que permite que las y los estudiantes aprendan la lengua oral a partir del uso en situaciones cotidianas, por lo que acrecienta su motivación hacia el aprendizaje de la disciplina (Huanhuayo et al., 2021).

En resumen, los enfoques multimodal, dialógico, colaborativo, sociocultural y comunicativo funcional favorecen una educación más inclusiva de la CO, que responda no solo a la diversidad cultural y lingüística presentes en las aulas de hoy en día, sino también a las dificultades, asociadas al desarrollo lingüístico, que pueden enfrentar niños y niñas durante este proceso. Sin duda, esta diversidad desafía a los agentes educativos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO -profesores y asistentes profesionales de la educación- a formar equipos multiprofesionales que trabajen de manera colaborativa, en pos de establecer un diálogo interdisciplinario que permita pensar este proceso más allá de la lengua oral hegemónica desde una perspectiva inclusiva.

De manera más específica, al momento de seleccionar estrategias de enseñanza de la CO, destaca como criterio la importancia de la interacción que promueven entre

docentes y aprendices (Paniagua et al., 2016). En este sentido, diseñar propuestas que brinden oportunidades para que las y los niños hablen en clases favorece la motivación y aprendizaje hacia cualquier disciplina (García et al., 2020; Rojas-Drummond et al., 2017; Stinson, 2015). Así, Rodero-Antón y Rodríguez-de-Dios (2021) enfatizan en que es necesario organizar la sala de clases y planificar el diálogo entre profesores y estudiantes.

Lo anterior permite concluir que es necesario pensar en propuestas transversales, en la que la CO se enseñe a lo largo de todo el currículum, brindado oportunidades para que las y los estudiantes expresen sus puntos de vista y los discutan con otros en las distintas comunidades en las que participen. Esta idea reafirma que resulta necesario pensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO en colaboración con otros profesionales que trabajen en el área de educación, en la que cada quien aporte desde su expertise; tal como se evidencia en los estudios de Heikkola et al. (2022), Lampos et al. (2021) y Gómez y García-Eligio (2016). Al mismo tiempo, parece ser que las distintas herramientas (enfoques, estrategias y actividades) no son suficientes por sí solas para abordar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO, sino que se complementan entre sí en función de responder a las necesidades educativas de contextos escolares diversos.

Factores que dificultan la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral en primaria

En primer lugar, es posible evidenciar que las exigencias curriculares se centran en los ejes de lectura y escritura, desatendiendo los criterios de progresión y complejidad creciente en torno a la enseñanza y aprendizaje de la CO (Cisternas et al., 2017). Lo anterior desafía a los encargados de construir el currículum a brindar mayor visibilidad a la comunicación oral (Soto et al., 2023), pero no solo en la asignatura de Lengua y Literatura, sino en las distintas disciplinas del currículum. Más aún, al considerar que todo proceso de aprendizaje está mediado por el lenguaje y cada disciplina propone distintos desafíos sobre el uso de este (López Ferrero y Rose, 2023). Por tanto, la enseñanza explícita de la CO se vuelve imprescindible para el aprendizaje de las habilidades de escuchar y hablar con distintos propósitos comunicativos en contextos diversos.

En segundo lugar, respecto a la CO como objeto de enseñanza, según Níkleva y López (2019), enseñar solo la expresión, y no la interacción oral, hace que el foco de la enseñanza se centre en discursos más monologales, como la exposición, pero no en socializar con otros en contextos diversos. Del mismo modo, enseñar la oralidad y la escritura como competencias excluyentes, y no complementarias, se convierte en una barrera respecto al desarrollo de competencias comunicativas, como comprender y producir textos orales, escritos y multimodales, en tanto la mejora de los conocimientos, habilidades y actitudes asociadas a la CO puede también favorecer el desarrollo de las capacidades de lectura y escritura (Rojas-Drummond et al., 2017).

Lo expuesto en el párrafo anterior permite acceder a dos conclusiones. Por una parte, es necesario que la enseñanza de la CO tenga sentido no solo para la vida escolar de las y los estudiantes, sino también para su vida social en relación con otros (Kramsch, 2020; Van Der Wilt et al., 2022). Por otra, la integración de estas habilidades es necesaria, pues no se desarrollan de manera aislada en la vida cotidiana, en tanto leemos, hablamos y/o escribimos en una misma práctica social, lo que evidencia la necesidad de crear propuestas que orienten la enseñanza y aprendizaje de estas tres habilidades de manera integrada.

En tercer lugar, Martín Vegas y Chireac (2022) afirman que los egresados de Pedagogía no han desarrollado el nivel esperado de su CC oral. Este hecho lo reafirman Cisternas et al. (2017), al indicar que los docentes chilenos de segundo ciclo de Enseñanza Básica no poseen las herramientas disciplinares y didácticas suficientes para enseñar estas habilidades de manera competente en el aula. Lo anterior da cuenta de que nuevamente los estudios se centran en estudiar la CC oral solo de docentes, sin considerar los asistentes profesionales de la educación, que también participan del desarrollo de la CO en niños y niñas. A su vez, estos datos ponen de manifiesto la imperante necesidad de fortalecer la CC oral tanto de profesores en formación como en ejercicio en el campo de la CO, pues serán los encargados de preparar a futuras generaciones de ciudadanos, que participen activamente en la sociedad.

En cuarto lugar, respecto a las dificultades asociadas a la enseñanza de la CO, se ve cómo la ausencia de espacios para hablar en clases afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje de la CO (García et al., 2020). Del mismo modo, Níkleva y López (2019) se refieren a problemas asociados a los distintos niveles de la lengua, y a la disposición negativa hacia la CO. Así, a partir de las dificultades descritas previamente, es posible identificar un llamado a brindar espacios para que las y los estudiantes hablen en clases sobre temas atingentes a su contexto, promoviendo el derecho a la comunicación desde la sala de clases (Van Der Wilt et al., 2022; Xu y Krulatz, 2023). A su vez, el llamado se extiende nuevamente a crear espacios de trabajo colaborativo entre profesores y asistentes de la educación, con el fin de proponer distintas estrategias para mitigar dichas dificultades. Lo anterior permitiría abogar por una educación más inclusiva en el campo de la CO que reconozca y se haga cargo de estas dificultades.

Aspectos invisibilizados en la producción científica sobre la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral en primaria

El primer aspecto invisibilizado es el componente actitudinal que afecta a este proceso, específicamente, la motivación tanto de las y los profesionales que enseñan CO como de las y los estudiantes. Solo el estudio de Níkleva y López (2019) alude a las dificultades lingüísticas y cognitivas/actitudinales de la expresión oral, y menciona de manera general actividades recomendadas para su enseñanza; mas no se encontraron publicaciones que refieran, de manera detallada, a la enseñanza de este componente. El segundo aspecto invisibilizado es el estudio de la enseñanza de la CO como proceso, pues ninguna de las investigaciones revisadas aborda explícitamente el proceso de

planificación del discurso como una herramienta para ordenar el pensamiento antes de hablar; aspecto que investigaciones anteriores, como las de Barragán et al. (2005), consideran esencial para el desarrollo de la CO.

Algunas recomendaciones para futuros estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral en primaria

En cuanto a los tópicos abordados, se evidencia la necesidad de estudiar aspectos que no han sido totalmente considerados, tales como el componente actitudinal, los géneros discursivos orales y la enseñanza de la CO como proceso. Respecto a la labor realizada por docentes y profesionales asistentes de la educación, se recomienda emplear enfoques de enseñanza de manera complementaria, para alcanzar mejores resultados respecto al aprendizaje de la CO, desde una perspectiva contextualizada a las necesidades de las niñas y niños, e inclusiva según la diversidad cultural y lingüística del contexto, considerando las diferentes dificultades que puedan emerger durante el proceso de aprendizaje. Por último, se reconoce el desafío de orientar un diálogo interdisciplinario y multiprofesional que permita favorecer el desarrollo y aprendizaje de la CO.

Limitantes del presente estudio

Para terminar, es importante destacar que esta investigación consideró solo el nivel de educación primaria. Por tanto, en futuras revisiones sobre este tema, se recomienda incluir otros niveles educativos.

CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo fue describir las investigaciones existentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral en enseñanza básica, durante los años 2012-2022 para orientar estudios futuros sobre el tema. Se llevó a cabo una revisión sistemática de 19 artículos, usando una adaptación de la declaración PRISMA. El análisis se realizó a través del método de Teorización Anclada aplicando técnicas de análisis temático. Los temas principales identificados fueron: creencias docentes sobre la comunicación oral, herramientas para enseñar comunicación oral, la comunicación oral como objeto de enseñanza, competencia oral de aprendices y profesores, la comunicación oral a través del currículum, y dificultades durante la enseñanza de la lengua oral.

Esta revisión sistemática evidencia una notable escasez de estudios sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral en primaria, en tanto solo un 0,06% de las fuentes iniciales cumplieron con los criterios de inclusión. Este déficit se atribuye a tres factores principales: la creencia de que la CO se desarrolla naturalmente, la percepción de dificultad en su enseñanza y evaluación, y la insuficiente formación inicial docente en esta área. A pesar de lo anterior, los estudios revisados proporcionan

información valiosa para la comunidad científica, académica y escolar, así como para los responsables de políticas públicas, en la toma de decisiones para abordar estos desafíos.

Los principales hallazgos sugieren que entre los factores que facilitan la enseñanza y el aprendizaje de la CO, destacan los enfoques multimodal, dialógico, colaborativo, sociocultural y comunicativo funcional, los cuales tienen un impacto positivo en el desarrollo de esta disciplina en contextos de diversidad cultural y lingüística. En cuanto a los factores que dificultan la enseñanza y el aprendizaje de la CO, se identificaron problemas relacionados con la construcción curricular, la enseñanza centrada únicamente en la expresión oral sin considerar la interacción oral, la formación pedagógica de las y los docentes, y las limitadas oportunidades para hablar en las clases. Además, se evidencia la necesidad de visibilizar componentes afectivos como la motivación de estudiantes y profesionales, y la planificación de los textos orales. Finalmente, se destaca que la enseñanza de la CO no puede ser abordada de manera aislada; sino que requiere de la colaboración de equipos multiprofesionales que trabajen de manera interdisciplinaria para superar las barreras curriculares y pedagógicas, e integrar de manera efectiva la CO en el currículum escolar.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo fue financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, N. C., Chapin, S. H., y O'Connor, C. (2011). *Classroom discussions: Seeing Math Discourse in Action, Grades K-6*. Math Solutions Publications.

Barragán, C., Camps, A., Claustre Cardona, M., Ferrer, J., Larreula, E., López Del Castillo, L., Morera Nussbaum, L., Peliquín, F., Rodeiro, M., Ruiz Bikandi, U., Sánchez Cano, M., Vilà I Santasusana, M., y Vilardell, C. (2005). *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar*. Grao.

Calsamiglia, H., y Tusón, A. (2015). *Las cosas del decir: Manual de análisis del discurso. 3a Edición*. Grupo Planeta Spain.

Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En Richards, J. C. y Schmidt, R. W. (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Longman.

Carnicero, L., y Mayo, I. (2016). La expresión oral en primaria: A propósito de una experiencia práctica en el aula. *Foro Educacional*, 31–52. https://doi.org/10.29344/07180772.25.811

Cisternas, I., Henríquez, M., y Osorio, J. H. L. (2017). Énfasis y limitaciones de la enseñanza de la comunicación oral: un análisis del currículum chileno, a partir del modelo teórico declarado. *Revista Española De Pedagogía*, *75*(2), 323–336. https://doi.org/10.22550/rep75-2-2017-9

Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación, 28*(1), 119-142. https://doi.org/10.5209/RGID.60813

Del Río, M. J. (2016). *Actividades comunicativas para enseñar competencia oral*. Cuadernos de Educación.

Edwards-Groves, C., Anstey, M., y Bull, G. (2014). *Classroom talk: Understanding dialogue, pedagogy and practice*. Primary English Teaching Association.

Fallarino, N., Leite, A. E., y 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

García-Martínez, I., Arizmendiarrieta, B. S. Y., Quijano-López, R., y Ferra, M. P. (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

Geeslin, K. L., y Hanson, S. (2022). Sociolinguistic approaches to communicative competence. En M. Kanwit y M. Solon (Eds.), *Communicative Competence in a Second Language: Theory, Method, and Applications* (pp. 40–59). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003160779-4

Gómez, M., y García-Eligio, M. (2016). Una revisión sobre la aplicación de estrategias para aumentar el input de la comunicación aumentativa y alternativa asistida en personas con trastornos del desarrollo. *Revista De Logopedia, Foniatría Y Audiología*, *36*(1), 23–35. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.03.001

Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., Sánchez-Cano, M., Vega, F., Vilaseca, R., y Rivero, M. (2015). *Valoración de la enseñanza de la lengua oral*. Graó.

Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in sociolinguistics. The ethnography of communication*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Gutiérrez, Y. (2013). La enseñanza de la lengua oral en Colombia: estado actual y perspectivas. *Pedagógicos*, *6*, 43–57

Heikkola, L. M., Alisaari, J., Vigren, H., y Commins, N. (2022). Requirements Meet Reality: Finnish Teachers' Practices in Linguistically Diverse Classrooms. *Journal of*

Language, Identity & Education, 1–17. https://doi.org/10.1080/15348458.2021.1991801

Huanhuayo, M., Méndez, J., Rivera-Arellano, E., y Flores, E. (2021). The Communicative Approach and Oral Expression in School: Theoretical Review. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, *12(6), 3241–3247.* https://doi.org/10.17762/turcomat.v12i6.7107

Hudson, R. A. (1980). *Sociolinguistics* (1st ed.). Cambridge University Press.

Iñesta, E. (2017). Revisión sobre literacidad como noción multidimensional para una Didáctica de las Lenguas inclusiva. *Porta Linguarum,* 27, 79-92. https://doi.org/10.30827/digibug.53953

Iñesta, E., y Iglesias, L. (2021). Prácticas declaradas sobre enseñanza y evaluación de la oralidad en Educación Primaria. *Tejuelo: Didáctica De La Lengua Y La Literatura*, *33*, 281–318. https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.281

Jurado, F., Lomas, C., y Tusón, A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Aula De Humanidades.

Kramsch, C. (2020). *Language as symbolic power*. Cambridge University Press.

Lampos, V., Mintz, J., y Qu, X. (2021). An artificial intelligence approach for selecting effective teacher communication strategies in autism education. *Npj Science of Learning*, *6*(1). https://doi.org/10.1038/s41539-021-00102-x

Lomas, C. (Ed.). (2014). *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. FLACSO México.

López Ferrero, C., y Rose, D. (2022). Competencia discursiva, evaluación y aprendizaje de lenguas. En C. López Ferrero, I. E. Carranza, y T. A. Van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367810214

Martin, E., y Luna, M. (2011). El asesoramiento a la elaboración, el seguimiento y la mejora de proyectos curriculares de centro basados en competencias. En E. Martín y J. Onruvia (coords.), *Orientación Educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 33–54). Graó.

Martín Vegas, R. A., y Chireac, S. M. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonos Digital: Revista De Estudios Filológicos*, *42*.

McAuliffe, M., y Triandafyllidou, A. (Eds.). (2021). *World Migration Report 2022*. International Organization for Migration (IOM).

Medenou, C. B. (2020). Dificultades de expresión oral en español en el alumnado beninés: el currículo vigente y las prácticas docentes en tela de juicio para enfoques de solución. *Journal of Foreign Languages, Cultures & Civilizations*, *8*(1). https://doi.org/10.15640/jflcc.v8n1a3

Millard, W., y Menzies, L. (2020). *Initial findings and recommendations from the Oracy All-Party Parliamentary Group Inquiry Speak*. All-Party Parliament Group.

Mills. K., Chandra, V. y Yong, J. (2013). The architecture of children's use of language and tools when problem solving collaboratively with robotics. *The Australian Association for Research in Education*, 40, 315–337. https://doi.org/10.1007/s13384-013-0094-z

Ministerio de Educación Chile (2018). *Bases curriculares de Primero a Sexto Básico*. Ministerio de Educación de Chile https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación Chile (2021). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/06/MBE-2-1.pdf

Ministerio de Educación Chile (2023). *Plan de reactivación educativa 2023*. Ministerio de Educación de Chile. https://reactivacioneducativa.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/07/Plan-de-Reactivacion-Educativa.07.2023-1.pdf

Níkleva, D. y López, M. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educación Siglo XXI, 37*(3), 9-32. https://doi.org/10.6018/educatio.399141

Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J., Akl, E. A., Brennan, S., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E., Mayo- Wilson, E., McDonald, S., . . . McKenzie, J. E. (2021). PRISMA 2020 explanation and elaboration: updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *The BMJ*, 372, 1-36. https://doi.org/10.1136/bmj.n160

Paniagua, R., Vázquez, V., Elías, R., Ovelar, N., Aquino Sánchez, B., Farias, M., Palacios, G., López, S., y Gómez, M. (2016). Estudio sobre la práctica pedagógica en la enseñanza de Comunicación en la Educación Escolar Básica: una revisión de la literatura sobre los principales debates y experiencias internacionales. *Kuaapy Ayvu*, 197–218.

Raymond, E. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: en la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio*, (23), 0.

Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Rodero-Antón, E., y Rodríguez de Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional De La información*, 30(6). https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01.

Rodríguez-Iglesias, Í. (2021). Sociolingüística. Una introducción epistémica y política. *Boletín De Filología*, 56(1), 459–486. https://boletinfilologia.uchile.cl/index.php/BDF/article/view/64223

Rodríguez Cosme, M. L., y Despaigne Negret, O. (2021). Manual para el desarrollo de la oralidad en la escuela Rural Cubana. *EDUCA - Revista Multidisciplinar Em Educação*, 8, 1–16. https://doi.org/10.26568/2359-2087.2021.6072

Rojas-Drummond, S., Maine, F., Alarcón, M., Trigo, A. L., Barrera, M. J., Mazón, N., Vélez, M., y Hofmann, R. (2017). Dialogic literacy: Talking, reading and writing among primary school children. *Learning, Culture and Social Interaction*, *12*, 45–62. https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.005

Rosas, C., Andrade, E., Cárdenas, A., y Sommerhoff, J. (2021). Premisas para la enseñanza de la expresión oral en Chile. *Estudios Pedagógicos*, *47*(1), 251–265. https://doi.org/10.4067/s0718-07052021000100251

Soto, G., Concha, S., y Guajardo, J. (2023). Escribir el currículum chileno de Lengua y Literatura: experiencias del proceso de construcción. *Lenguas Modernas*, (61), 229–256. https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/71764

Stinson, M. (2015). Speaking up about oracy: the contribution of drama pedagogy to enhanced oral communication. *English Teaching Practice & Critique*, *14*(3), 303–313. https://doi.org/10.1108/etpc-07-2015-0055

Urrútia, G., y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina Clínica*, *135*(11), 507–511. https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015

Van Der Wilt, F., Bouwer, R., y Van Der Veen, C. (2022). Dialogic classroom talk in early childhood education: The effect on language skills and social competence. *Learning and Instruction*, *77*, 101522. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101522

Vilà I Santasusana, M. (2005). Hablar para aprender a hablar mejor: el equilibrio entre el uso de la lengua y la reflexión. En C. Barragán, A. Camps, C. Cardona, J. Ferrer, E. Larreula, I. López, M. Morera, L. Nussabaum, F. Peliquín, M. Rodeiro, U. Ruiz, M. Sánchez, M. Vilà I Santasusana y C. Vilardell, *Hablar en clase: Cómo trabajar la lengua oral en el centro escolar* (pp. 29–36). Graó.

Vilà, M., y Castellà, J. (2014). *10 Ideas Clave. Enseñar la competencia oral en clase: Aprender a hablar en público*. Grao.

World Bank (2023). *World Development Report 2023: Migrants, Refugees, and Societies.* https://documents1.worldbank.org/curated/en/099042523192514880/pdf/P178269035733404 50b2d00e8cfd3baf7ac.pdf

Xu, Y., y Krulatz, A. (2023). Multilingualism is a resource, not a difficulty: Exploring Norwegian teachers' beliefs and reported practices in multilingual settings. *Teaching and Teacher Education*, 136, 104332. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104332

Zalar, K. (2020). Experiencing Folk Music in Children. *Croatian Journal of Education*, *22*(1), 133-149. https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.3852