

¿POR QUÉ DEBEMOS HABLAR DE ORACIDAD? REFLEXIONES SOBRE UN CAMPO FRAGMENTADO

WHY SHOULD WE TALK ABOUT ORACY? REFLECTIONS ON A FRAGMENTED FIELD

Karen Johanna Mariángel-Carvajal
Magíster en Ciencias de la Educación
Académica, Universidad de Chile
Santiago, Chile
karen.mariangel@uchile.cl
ORCID: [0000-0002-1475-4191](https://orcid.org/0000-0002-1475-4191)

Resumen: La comunicación oral en lengua materna es esencial para la participación social y la expresión de las personas. Sin embargo, su enseñanza ha recibido escasa atención teórica y empírica en comparación con la lectura y la escritura, lo que se vincula directamente con la coexistencia de múltiples conceptualizaciones y terminologías, a menudo polisémicas, que dificultan el mapeo del campo. Este ensayo busca describir y comparar las principales conceptualizaciones sobre oracidad en lengua materna. Tras una indagatoria en diversas fuentes, se ha hallado una notoria dispersión conceptual, aunque con tres categorías predominantes: la oracidad como competencia comunicativa, como predictor de otras habilidades, y como soporte del diálogo y la interacción. Estas tensiones invitan a reflexionar en torno al futuro del campo, y las epistemologías, disciplinas y perspectivas que en él convergen.

Palabras clave: comunicación oral, oralidad, lenguaje oral, L1

Resumo: A comunicação oral em língua materna é essencial para a participação social e a expressão das pessoas. No entanto, seu ensino tem recebido pouca atenção teórica e empírica em comparação com a leitura e a escrita, o que se relaciona diretamente com a coexistência de múltiplas conceitualizações e terminologias, muitas vezes polissêmicas, que dificultam o mapeamento do campo. Este ensaio tem como objetivo descrever e comparar as principais conceitualizações sobre oralidade em língua materna. A partir de uma investigação em diversas fontes, identificou-se uma notória dispersão conceitual, embora com três categorias predominantes: a oralidade entendida como competência comunicativa, como preditora de outras habilidades e como suporte para o diálogo e a interação. Essas tensões convidam à reflexão sobre o futuro do campo, bem como sobre as epistemologias, disciplinas e perspectivas que nele convergem.

Palavras-chave: comunicação oral, oralidade, linguagem oral, L1

Abstract: Oracy in the first language is essential for people's social participation and self-expression. However, its teaching has received limited theoretical and empirical attention compared to reading and writing. This is directly related to the coexistence of multiple

Fecha recepción: 04 de julio de 2025

Fecha aceptación: 20 de noviembre de 2025

DOI: 10.5354/2735-7279.2026.83476



conceptualizations and terminologies—often polysemic—that make mapping the field particularly challenging. This essay aims to describe and compare the main conceptualizations of oracy in the first language. Based on an inquiry across diverse sources, a notable conceptual fragmentation has been identified, although three predominant categories emerge: oracy as communicative competence, as a predictor of other skills, and as a foundation for dialogue and interaction. These tensions call for reflection on the future of the field and the epistemologies, disciplines, and perspectives that converge within it.

Keywords: oral communication, orality, spoken language, L1

INTRODUCCIÓN

Las interacciones humanas se fundan esencialmente en el lenguaje oral. Es el primer recurso que nos permite relacionarnos con los demás, expresarnos y participar del mundo que nos rodea. Se trata de una herramienta que, dada su naturalidad y aparente espontaneidad en el desarrollo, pareciera que no requiere mayor atención o intervención desde lo educativo (Dolz, 1994). Así es como la comunicación oral paulatinamente va cediendo espacio en los diseños curriculares, actividades de aula e instancias evaluativas conforme avanza la escolaridad (Hewitt y Inghilleri, 1993), y queda relegada a un segundo plano cuando deja de prestársele atención en su rol de predictor de la lectura. Este lugar subsidiario ha sido reconocido desde distintos espacios académicos a contar de la segunda mitad del siglo XX. Trabajos como los de Pujol-Berché (1994), Roulet (1991), Besson y Canelas-Trevisi (1994), Palou y Bosch (2005), Latham (2005) y Avendaño y Miretti (2006) han abordado (e incluso denunciado) la falta de atención que la comunicación oral tiene respecto a la literacidad en el sistema escolar. Con la esperanza de resituar esta habilidad en la discusión educativa, Wilkinson (1965) acuñó un término, homólogo a la literacidad, para referirse a la habilidad de hablar y escuchar: la oracidad¹.

La literatura anglosajona ha utilizado dicha terminología para referirse a diversos fenómenos. La definición que le otorgó Wilkinson es particularmente abierta y permite la digresión en las perspectivas teóricas adoptadas. Para él, la oracidad es la habilidad general de hablar y escuchar, lo que puede homologarse a la noción inespecífica de que la literacidad es la habilidad de leer y escribir (Wilkinson, 1965); sin embargo, reconoce diferencias en tanto la oracidad es un elemento que sostiene la enseñanza, las interacciones en el espacio educativo y, por ende, "es una habilidad que debe ser enseñada²" (Wilkinson, 1965, p. 5). La escuela ya no puede mantenerse como un lugar donde los estudiantes guardan silencio y el habla debe convertirse en un acto recíproco.

La existencia del término permite aglutinar los trabajos de diversas escuelas dedicadas al estudio de la oracidad. No obstante, persisten tensiones conceptuales en torno a los diversos paradigmas teóricos que expresan. En español, la oracidad aparece en la literatura como comunicación oral, oralidad, habla, lengua oral, discurso oral y otras,

¹ En el original, *oracy*.

² En el original, *trained*.

dependiendo de la tradición de la lingüística desde donde se le aborde, así como del idioma o cultura en que se enmarque su estudio; en inglés, es habitual que aparezcan términos como *orality*, *language*, *speech* o *talk*. Una reciente revisión de literatura da cuenta en su metodología de la variedad de términos asociados al problema de la enseñanza de la comunicación oral. En su búsqueda, fueron utilizados: "*oral language of instruction*, *teaching speech communication*, *teaching of oral communication*, *teaching of orality*, *didactic of oral communication*, *didactic of orality* (...), en diversas combinaciones" (Andrade y Shepelytska, 2025, p. 126). Asimismo, la oracidad y su enseñanza también aparecen enmarcadas en investigaciones sobre educación especial, fonología, retórica, argumentación, antropología, poesía popular, teatro, comunicaciones y algunas especialidades del campo médico y psicológico, e incluso en estudios sobre ingeniería acústica. Sumado a la diversidad terminológica, cada uno de estos conceptos es utilizado de manera polisémica, encontrándose trabajos que usan *orality* como sinónimo de oracidad, a pesar de su sentido original que la conceptualiza como el medio de expresión de culturas no letradas (Ong, 1982), o bien, que utilizan *oracy* tanto para referirse a esta habilidad como objeto de enseñanza o como medio para el aprendizaje y el pensamiento.

Dado este escenario, en este texto se busca caracterizar las conceptualizaciones presentes en la literatura reciente sobre la enseñanza de la oracidad, indagando en cómo se define, qué enfoques prevalecen y qué tensiones teóricas emergen. Este abordaje se fundamenta en una revisión exploratoria de alcance (Arksey y O'Malley, 2005), cuyo análisis posibilita identificar patrones y vacíos en la producción académica de este campo emergente, que luego permitirán observar tendencias en la literatura de la última década.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Tradición británica

Tras el surgimiento del término oracidad en 1965, la discusión en torno a ella estuvo centrada en su dimensión vygostkiana que la valora en su rol de herramienta para el diálogo al interior del aula y como instrumento mediador del pensamiento y el aprendizaje. Desde esta orientación declarada, el lenguaje se entiende "como un medio por el que aprendemos a tomar parte en la vida de las comunidades a las que pertenecemos, y como un medio mediante el cual podemos reinterpretar activamente el mundo que nos rodea, incluyendo la vida misma" (Barnes, 1988, p. 101). Esta mirada fue orientando los posicionamientos académicos sobre la oracidad y se concretó en una propuesta curricular de largo alcance en el Reino Unido, que la puso al centro de diversas iniciativas curriculares y pedagógicas. El denominado *National Oracy Project* de 1987 se desarrolló en el marco de la Estrategia Nacional de Literacidad de Reino Unido (Haworth, 2001; Norman, 1992).

Entre los desarrollos teóricos más relevantes de esta tradición se encuentran los trabajos de Neil Mercer, Robin Alexander, Rupert Wegerif y, actualmente, de *Oracy Cambridge*, para quienes la oracidad cobra valor en la medida en que responde a interrogantes sobre cómo aprenden los niños, y qué y cómo deberíamos enseñarles. Este

enfoque se centra en "la función del diálogo en el aula³ como un medio para el desarrollo de un conocimiento común (es decir, compartido)" (Mercer et al., 1988, p. 122). La educación dialógica o enseñanza dialógica está sustentada en el lenguaje oral y, por lo tanto "se puede aplicar igualmente a educación en sociedades orales, letradas y a la emergente sociedad global sustentada en Internet" (Wegerif, 2020, p. 14).

Una de las materializaciones que mayor atención tiene sobre la oracidad en el aula dice relación con el habla exploratoria, la cual "ocurre cuando los estudiantes se involucran crítica, pero constructivamente, con las ideas de otros" (Wegerif et al., 1999, p. 496). De este modo, los estudiantes hacen sugerencias a sus pares, quienes a su vez pueden responderlas negociando hipótesis y fundamentando sus ideas. A través de este tipo de uso de la oracidad, el pensamiento se hace visible y colectivo. La idea de que el aula debe ser un espacio para el diálogo (y que éste a su vez posibilita el desarrollo de un pensamiento complejo construido colectivamente), se vincula con la noción de enseñanza dialógica⁴ (Alexander, 2008), que asume principios en el habla cotidiana, la que tiene por objeto enseñar, aquella destinada a aprender y la que ocurre en contextos organizacionales.

Esta tradición sobre oracidad, con base en la mirada de los procesos psicológicos y cognitivos del aprendizaje, ha ido paulatinamente cediendo espacio a la integración de la oracidad como objeto de enseñanza. Dicho de otro modo, en este marco teórico ha comenzado a convivir una mirada instrumental de la oracidad con una que la sitúa como un objeto de aprendizaje con valor intrínseco. Esta visión más integradora se materializa en el trabajo de Oracy Cambridge y Voice 21, quienes, de la mano de Mercer, han desarrollado y difundido un Marco de Habilidades de Oracidad y Glosario, según el cual "Oracidad es la habilidad de hablar y escuchar. Educación en oracidad es desarrollar la habilidad de hablar y escuchar en un rango de contextos. Enseñanza dialógica: es un enfoque pedagógico que usa el lenguaje hablado como medio para el aprendizaje" (Mannion, 2024). Se reconoce entonces la naturaleza multidimensional de la oracidad y se integra a su marco referencial lo físico, lo lingüístico y lo socioemocional a la dimensión cognitiva originalmente abordada (Oracy Cambridge y Voice 21, 2020). El esfuerzo sostenido de estas instituciones ha derivado en la confección de materiales, reportes y programas de enseñanza de la oracidad en el sistema escolar británico, en un contexto curricular donde el foco está puesto en la lectura y la escritura.

Tradiciones hispanohablantes

La mirada ante la oracidad en esta tradición tiene su origen principalmente en la lingüística y la didáctica, por lo que el énfasis está puesto en análisis y enseñanza del discurso oral, más que en cómo la oracidad sirve a procesos psicológicos y cognitivos. Dado que los términos con que se denomina el fenómeno provienen principalmente de estas disciplinas, las diversas corrientes de estos campos son las que orientan la denominación respectiva. Así, en la literatura se habla indistintamente de didáctica o enseñanza de la lengua oral, de la comunicación oral o de la oralidad, por lo que las

³ En el original, *classroom talk*.

⁴ En el original, *dialogic teaching*.

combinaciones posibles son múltiples, diversas y de algún modo explican que sea frecuente encontrar investigaciones y líneas que no dialogan entre sí, ya sea dentro de esta tradición, como en su relación epistemológica con otras tradiciones.

Las publicaciones españolas de los años 1990, enmarcadas en un contexto de reforma educacional en varias naciones europeas, consideraron que la enseñanza de la comunicación oral propende al desarrollo del lenguaje a partir del contacto de los estudiantes con géneros cada vez más sofisticados y complejos. Se recoge el enfoque del aprendizaje por competencias y desde ahí se construye un posicionamiento didáctico frente al lenguaje donde convergen preocupaciones formales, como los elementos fonológicos, léxicos y morfosintácticos, y aquellas propias de los diversos usos sociales de la lengua, asociados al nivel textual-discursivo y pragmático. Esta intersección entre inquietudes propias del quehacer educativo y de la lingüística, en sus distintas corrientes, deviene en un enfoque curricular comunicativo y funcional con foco, no en la descripción de la lengua como sistema, sino en el desarrollo de habilidades sustentadas en la capacidad y oportunidad de utilizarla para comunicarse (Lomas et al., 1993).

Los trabajos de Carlos Lomas, en particular, alcanzan relevancia internacional y resultan orientadores también para las reformas curriculares latinoamericanas. Su construcción esquemática de la competencia comunicativa proveniente de la etnografía de la comunicación propuesta por Gumperz y Hymes, y luego sistematizada por Canale y Swain, da cuenta de una interrelación de diversas competencias articuladas en torno a la competencia comunicativa. Estas son la competencia lingüística o gramatical, la competencia textual o discursiva, la competencia sociolingüística, la competencia estratégica, la competencia mediática y la competencia literaria (Lomas, 2023). Esta visión proviene de lo que Canale organizó en torno a cuatro competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Palou y Bosch, 2005). Estos marcos integrativos permitieron organizar los distintos énfasis con que se pensó la didáctica del lenguaje en los procesos de reforma curricular peninsulares y presenta orientaciones que, en mayor o menor medida, permiten reconocer dimensiones y niveles para la enseñanza de la oración como objeto de acciones destinadas al aprendizaje. La oración, denominada comunicación oral en este caso no es explícitamente mencionada, pero se subentiende su presencia en el gran espectro de la competencia comunicativa, pues ésta dice relación, no sólo con la configuración morfosintáctica y fónica de un mensaje comprensible, sino también con las circunstancias y condiciones en que éste se inserta. Así, cómo hablar, cuándo hablar y cómo vincularse con el interlocutor se vuelven aspectos relevantes para la toma de decisiones de los interlocutores en distintas situaciones de enunciación.

Conservando la coherencia con este enfoque, y en línea con una visión situada de la didáctica, sobresale la mirada de Montserrat Vilá e Ignasi Vilá respecto a la enseñanza de la lengua oral y las problemáticas que enfrenta. Reconocen dificultades de la implementación de actividades directamente destinadas a la enseñanza explícita de la lengua oral. En primer término, consideran que la tradición lingüística tradicional ha permeado el quehacer docente, y ha reducido el trabajo con la lengua oral a la descripción y análisis de sus componentes. Por otra parte, atribuyen tales dificultades a una malinterpretación de la competencia comunicativa, asumiendo con ello un desarrollo espontáneo de la lengua oral que conllevaría a los estudiantes a desempeñarse

adecuadamente en situaciones de comunicación complejas, como debates, para lo que no han recibido instrucción ni cuentan con experiencia fuera de la escuela (Vila y Vila, 1994).

Una característica interesante del campo que se evidencia en la literatura proveniente de Cataluña es el interés por documentar y proponer experiencias de aula con fines didácticos. Un aporte relevante en este sentido es el trabajo de Juli Palou y Carmina Bosch, quienes coordinan la publicación de experiencias didácticas de diversos profesores y profesoras, destinadas a la enseñanza de la lengua oral, respondiendo a la pertinencia y evidente necesidad de proveer de oportunidades para el aprendizaje de una competencia a menudo invisibilizada. Para ellos, se hace necesario responder a la dicotomía teórica (o incluso a la oposición) entre el código oral y el escrito. Consideran ambas modalidades como complementarias e interrelacionadas y, por ende, "no se trata de dilucidar si lo oral es más o menos complejo que lo escrito, si está más o menos organizado, sino que se han de considerar como dos modos del discurso en un *continuum*" (Palou y Bosch, 2005, pp. 17–18). Dicha tensión entre lo oral y lo escrito, para Vila y Vila (1994) puede resolverse desde la psicolingüística, en la medida en que ambas modalidades sirven como vehículo del pensamiento y, por ende, no es posible realizar una escisión tajante entre ellas. Estas miradas mantienen, sin embargo, los rasgos distintivos de la lengua oral como un objeto de enseñanza con sus propias características.

El enfoque comunicativo funcional de esta tradición permeó en el currículum chileno, el cual además considera una mirada sociocultural. Las Bases Curriculares de la Educación Básica caracterizan a un hablante competente como aquel que cuenta con una amplia variedad de recursos y los utiliza en vías del cumplimiento de sus objetivos de comunicación. Por tal motivo, "considera que el desarrollo de la comunicación oral es un objetivo central en la educación" (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2018, p. 299). A pesar de ello, el abordaje de la comunicación oral está restringido a escasos objetivos de aprendizaje, con énfasis en géneros altamente estructurados, como la exposición oral (Andrade y Shepelytska, 2025; Cisternas et al., 2017).

Mientras en la tradición británica existe un problema de polisemia del término oracidad, en la tradición hispanohablante se percibe más bien una diversidad terminológica tal que dificulta la identificación de patrones a lo largo de los desarrollos teóricos y empíricos que, además, son notoriamente escasos (Andrade y Shepelytska, 2025; Ochoa-Sierra, 2022). De este modo, y teniendo en cuenta el vínculo de esta tradición con la lingüística, los términos utilizados para denominar la oracidad varían según los énfasis teóricos: lengua oral pareciera focalizarse en el sistema de signos, mientras que comunicación oral da cuenta de cómo se utiliza el código en contexto para comunicarse y actuar en el mundo. Hablar de oralidad remite directa o indirectamente a la definición de lo oral en oposición, complementariedad o subordinación respecto a lo escrito. Estos matices paradigmáticos reflejan y perpetúan la dispersión del campo.

Lingüística aplicada

Tal como constata Ochoa-Sierra (2022), la investigación sobre oracidad en lengua materna es escasa cuando se la compara con la dedicada a la oracidad en el marco de la adquisición de una segunda lengua. De las disciplinas de la lingüística aplicada que han dedicado amplios desarrollos teóricos y empíricos al estudio de la oracidad, ciertamente se halla el *Language Teaching* (Hall et al., 2017; Long y Doughty, 2009), que se ocupa de los desafíos del bilingüismo, el multilingüismo, y la enseñanza y aprendizaje de una lengua adicional o segunda lengua. Dentro de este marco, la oracidad está ampliamente abordada como un objeto de estudio. No obstante, esta prevalente mirada escapa al alcance del interés de esta conceptualización.

En el caso de la lingüística clínica, los trastornos del habla y del lenguaje ocupan un importante lugar de desarrollo teórico y empírico. Según el *Routledge Handbook of Applied Linguistics* (Simpson, 2011), los temas clave de la lingüística clínica contemplan la fonética y la fonología, la gramática y la semántica, y la pragmática y el discurso. Estos niveles del habla son descritos, analizados y evaluados para la observación y el diagnóstico de múltiples patologías del lenguaje, las cuales suelen determinarse a partir del desempeño de los sujetos en tareas de carácter oral. Se observa la cavidad nasofaríngea, la musculatura facial y el funcionamiento de la laringe, ya sea directamente a partir de la aplicación de rigurosas pautas de observación, como instrumentalmente en el uso, por ejemplo, de la laringoscopia. Se busca con ello caracterizar los rasgos propios de una fonología atípica. En el caso de la gramática y la semántica, se busca detectar anomalías que permitan observar afasias o trastorno específico del lenguaje, así como carencias de acceso al catálogo léxico y la tematización en los enunciados. Por su parte, en el dominio clínico, las observaciones del discurso y la pragmática permiten aproximarse a las características del lenguaje en personas en el espectro autista, lesiones cerebrales y afecciones neurológicas que afectan la capacidad de comunicarse. La vinculación de la oracidad con la lingüística clínica es prevalente en la literatura, dado que "desde sus inicios, la lingüística clínica ha mostrado un enfoque prioritario en el estudio del habla" (Simpson, 2011, p. 120).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El estudio del lenguaje oral en contextos educativos se ha desarrollado a partir de una diversidad de términos que responden a tradiciones teóricas, niveles de análisis y propósitos de investigación distintos. Si bien esta pluralidad refleja la complejidad del fenómeno, también ha dado lugar a una dispersión conceptual que dificulta la articulación entre enfoques y la sistematización del conocimiento producido. Por tal motivo, el término oracidad se adopta en esta revisión como un término integrador que permite agrupar y poner en relación constructos afines, sin desconocer sus especificidades ni reducirlos a una definición unívoca. Su uso posibilita, más bien, una aproximación integradora orientada a examinar cómo distintas tradiciones teóricas conceptualizan y abordan las prácticas de producción y comprensión oral en lengua materna, creando las condiciones para un análisis comparativo y un mapeo sistemático del campo. Esta elección se sustenta, además, en la amplitud de la definición propuesta por Wilkinson (1965), que

concibe lo oral no como un objeto de análisis lingüístico ni como una herramienta metodológica, sino como una capacidad susceptible de desarrollo, lo que resulta consistente con su consideración como objeto de enseñanza y aprendizaje en diversos contextos educativos, formales e informales.

Este desafío de mapear el campo de la oracidad para caracterizar las conceptualizaciones presentes en la literatura reciente sobre su enseñanza implica determinar cómo se materializan las tradiciones teóricas revisadas en los esfuerzos empíricos y teóricos publicados en la última década (2015 - 2024), indagando cómo se define, qué enfoques prevalecen y qué tensiones teóricas emergen. Tras una revisión exploratoria de artículos en las distintas tradiciones y campos disciplinares, fue posible determinar que, tal como se ha constado previamente, incluso cuando los documentos coinciden terminológicamente, las definiciones sobre la oracidad en lengua materna remiten a posicionamientos teóricos provenientes de distintas tradiciones y disciplinas, con enfoques comúnmente complementarios. Así, en 29 documentos se han encontrado siete categorías temáticas en cuanto a la teorización explícita o subyacente de la oracidad, las cuales dialogan, en parte, con las teorizaciones descritas. Las categorías están organizadas en forma decreciente respecto a la cantidad de artículos que las contienen. Las categorías no son discretas; por el contrario, se evidencia superposición de perspectivas teóricas en algunas publicaciones (Tabla 1):

Tabla 1

Superposición de enfoques sobre oracidad en la literatura reciente

Oracidad como...	competencia comunicativa (N = 12)	soporte del diálogo y la interacción (N = 6)	predicador de otras habilidades (N = 5)	parte del desarrollo del lenguaje (N = 4)	parte de la (multi)literacidad (N = 3)	capacidad argumentativa (N = 3)	potencial para la transformación social (N = 2)
B. Hill, 2021	X						
Baker y Heron, 2023	X						
Binaoui et al., 2023			X				
Camus Torres et al., 2022					X		
Casanova y Roldán, 2016	X						
Castillo y Gràcia, 2022		X					
Chakrabarty, 2020					X		
Claessen et al., 2020;			X				
Colognesi y Deschepper, 2021	X						
Colognesi et al., 2023		X	X				
Coultas, 2018			X				
Daszkiewicz et al., 2020			X				
E. Hill, Claessen, et al., 2021	X			X			
E. Hill, Whitworth, et al., 2021	X						

Oracidad como...	competencia comunicativa (N = 12)	soporte del diálogo y la interacción (N = 6)	predictor de otras habilidades (N = 5)	parte del desarrollo del lenguaje (N = 4)	parte de la (multi)literacidad (N = 3)	capacidad argumentativa (N = 3)	potencial para la transformación social (N = 2)
Holmes-Henderson et al., 2022	X					X	
Hyatt et al., 2022				X			
Khan y Thomas, 2023						X	X
Knight, 2024	X	X					X
Łockiewicz et al., 2023	X						
Maine, 2024		X					
Mercer et al., 2017	X						
Ongstad, 2024					X		
Rodríguez León, 2021	X					X	
Rosas et al., 2021				X			
Skaftun y Wagner, 2019		X					
Ur Sæbø et al., 2021		X					
Wurth et al., 2019	X						

Fuente: Elaboración propia.

Oracidad como competencia comunicativa (N = 12)

Es la idea de que la comunicación oral es la capacidad de hablar y escuchar, que permite interactuar con otros, establecer relaciones, dialogar y participar en distintos géneros discursivos, entendidos como prácticas sociales sustentadas por el lenguaje (Baker y Heron, 2023; Casanova y Roldán, 2016; Colognesi y Deschepper, 2021; Hill, 2021; Hill, Claessen, et al., 2021; Hill, Whitworth, et al., 2021; Holmes-Henderson et al., 2022; Knight, 2024; Łockiewicz et al., 2023; Mercer et al., 2017; Rodríguez, 2021; Wurth et al., 2019). Esta visión es integrativa, aunque también más difusa. Conviven las nociones de oracidad de los británicos Wilkinson y Mercer, con otras conceptualizaciones provenientes de la lingüística española. Rodríguez (2021) integra dicha noción a su estudio, y la hace dialogar teóricamente con un enfoque teórico donde la principal preocupación es que la lo oral “representa un objeto explícito de enseñanza y aprendizaje” (p. 2). La oracidad como competencia comunicativa involucra tanto la idea de que su desarrollo es fundamental para participar de distintas instancias de la escolarización y la vida social, así como de que debe ser un objeto de estudio para que esto ocurra, incluso en etapas tardías del desarrollo del lenguaje, como la formación universitaria. En otras palabras, para esta mirada, asumir que la oracidad favorece la interacción y el aprendizaje implica asumir también que es un conjunto de habilidades que requieren una enseñanza explícita y sistemática.

Oracidad como soporte del diálogo y la interacción (N = 6)

Se entiende la comunicación oral como herramienta para la interacción oral o diálogo pedagógico al interior del aula, ya sea para relacionarse o para aprender (Castillo y Gràcia, 2022; Colognesi et al., 2023; Knight, 2024; Maine, 2024; Skaftun y Wagner, 2019; Sæbø et al., 2021). Esta noción dialogista proviene de la conceptualización de Robin Alexander y la tradición británica, en línea con una mirada vygotskiana que articula el diálogo con el trabajo de desarrollar sentidos compartidos y conocimiento. La comprensión es un producto del diálogo colaborativo y, por ende, las instancias orales cobran sentido en la medida en que se orientan al pensamiento colectivo, lo que, de algún modo, excluye la posibilidad de abordar la oracidad con propósitos que no sean directa y explícitamente dialógicos.

Oracidad como predictor de otras habilidades (N = 5)

La comunicación oral se entiende como un requisito al servicio del desarrollo de la literacidad, o bien, del desarrollo cognitivo y social de las personas (Binaoui et al., 2023; Claessen et al., 2020; Colognesi et al., 2023; Coultas, 2018; Daszkiewicz et al., 2020). Esta visión aparece asociada a la psicología cognitiva o a la psicolingüística, y levanta la relevancia de poder comprender y producir mensajes orales como base para luego adquirir o profundizar habilidades de lectoescritura o de pensamiento. Por ejemplo, Binaoui et al. (2023), al analizar la reforma educativa marroquí, señalan que "la última reforma del currículum de la escuela primaria se focalizó en las competencias de lectura y expresión oral, para lo cual introdujo la narración de relatos breves y el método de lectura silábica" (p. 26). En el caso marroquí, la narración oral se estimula para favorecer el posterior desarrollo o consolidación de la lectura en un contexto multilingüe, donde el árabe es la lengua de instrucción y puede o no coincidir con la lengua materna de los estudiantes, por lo que operan simultáneamente procesos de adquisición de una segunda lengua por inmersión, como aquellos destinados a la consolidación de habilidades propias de la oracidad en lengua materna.

Oracidad como parte del desarrollo del lenguaje (N = 4)

Contempla la capacidad de hablar y escuchar analizada desde distintos niveles lingüísticos (fonético, semántico, clausular, textual) (Hill, Claessen, et al., 2021; Hyatt et al., 2022; Rosas et al., 2021). Se trata de una habilidad comunicativa basal que es analizada desde los rasgos estructurales que involucra. Por ejemplo, Claessen et al. (2020) señalan que la comprensión de lo oral "involucra el procesamiento, tanto de la información explícita como de la implícita al interior del discurso hablado, además de integrarla con el conocimiento almacenado para crear una representación mental precisa de lo que se oye" (p. 338). En la cita se expresa un foco en el aspecto semántico/simbólico de la comunicación oral. Esta visión de la oracidad es prevalente en el campo de la lingüística clínica y en los estudios sobre el desarrollo del lenguaje, donde interesa mayormente cómo y cuándo se presentan rasgos como la sintaxis compleja y el lenguaje figurado en la adolescencia, o la fluidez, y la pronunciación de ciertos fonemas, por ejemplo, en la primera infancia. Esta categoría expresa primordialmente la adscripción a la teorización proveniente de la lingüística aplicada.

Oracidad como parte de la (multi)literacidad (N = 3)

Bajo la noción integrativa de literacidad como la capacidad de comprender y producir distintos textos basados en lenguaje oral, escrito, visual o multimodal, se entiende la oracidad como parte de este concepto más amplio en función de los diversos formatos contemporáneos de comunicación (Camus et al., 2022; Chakrabarty, 2020; Ongstad, 2024). Los autores parecen coincidir en una teorización que recoge los múltiples medios de expresión en la literacidad como continuo entre lo oral y lo escrito, pasando por lo visual y audiovisual. Estas nociones provienen de las corrientes de *The New Literacy Studies* y de la Multiliteracidad, que no fueron detectadas en la etapa de teorización previa. Entre los trabajos seminales de este campo, Mills (2009) señala, por ejemplo, que “un cuerpo creciente de investigación sobre multiliteracidades se centra en la relevancia de una variedad floreciente de textos populares, mediáticos y orales vernaculares” (p. 105). Lo oral pareciera estar anclada a prácticas de comunicación que, de integrarla, lo hacen de manera anclada a otros medios expresivos, por lo que difícilmente la oracidad cobra un rol protagónico en esta mirada teórica y resulta a veces invisibilizada.

Oracidad como capacidad argumentativa (N = 3)

En esta conceptualización, la oracidad se observa como un elemento difuso que soporta distintas ideas y metodologías sobre la argumentación como el fundamento de evaluaciones esencialmente asociado a concepciones elitistas (Khan y Thomas, 2023). Otras miradas apuntan a la estructura que ésta adopta para cumplir determinados propósitos argumentativos (Holmes-Henderson et al., 2022; Rodríguez, 2021). Por ejemplo, la oracidad puede ser presentada como la capacidad argumentativa, vinculada a una noción teórica heredada de las definiciones de la retórica clásica teorizada desde la elección que afecta al despliegue de sus elementos constituyentes (descripción, explicación del contexto, declaración de puntos clave, refutación del argumento contrario y síntesis) como expresión del pensamiento crítico (Holmes-Henderson et al., 2022). Lo oral aparece sólo en cuanto a los gestos y movimientos.

Rodríguez (2021), por su parte, reconoce que en la configuración curricular en torno a la argumentación oral, se vislumbra la tensión que también emerge en la superposición y contraste conceptuales entre lo que se ha asociado a la tradición británica y a la española, caracterizando la doble función de la oracidad escolar como medio y como fin, como “el punto ciego de la articulación entre la teoría didáctica y el análisis conversacional” (Rodríguez, 2021, p. 16).

Se hace necesario, por ende, explorar si las ideas expresadas sobre argumentación oral tienen un correlato en otras indagatorias, dado que en este examen de la literatura se ha constatado que no existe una coincidencia ni un marco teórico en común para el abordaje de este componente de la oracidad.

Oracidad como potencial para la transformación social (N = 2)

Los trabajos con esta visión apuntan a legitimar la oracidad como una respuesta auténtica y democrática al carácter elitista del código escrito, que por una parte reproduce lógicas colonialistas y, por otra, invisibiliza formas de construir y transmitir el conocimiento y las tradiciones (Sullivan y MacGregor, 2023; Knight, 2024).

Por ejemplo, Khan y Thomas (2023) abordan el problema de la evaluación de la oracidad como parte excluida de la certificación, promoción y egreso de los estudiantes, lo que impediría el avance escolar de estudiantes que presentan dificultades con el formato escrito, por ende excluyendo e imponiendo barreras a sectores sociales más deprivados. Al respecto, consideran que el desarrollo de la oracidad cimenta el camino a la vida posterior a la escolaridad y contribuiría a cerrar brechas de logro académico y mejorar la movilidad social.

La noción de la oracidad como potencial para la transformación social es interesante en la medida en que supone que privilegiar el formato escrito en la escuela instala, consolida y profundiza barreras socioculturales al fundarse en la versión estándar del idioma oficial, dificultando que quienes no manejan dicha variante puedan comprender lo que leen y así poder asimilarlo para enriquecer su comprensión del mundo, participación social y vinculación con sus entornos. Al mismo tiempo, la oracidad presenta un potencial emancipador en la medida en que es el fundamento de la colaboración y las oportunidades de ejercer la ciudadanía.

Parte de la literatura explorada recoge varias de las teorizaciones para otorgar una definición operativa de la oracidad que satisfaga los problemas de investigación de cada estudio y el posicionamiento disciplinar de los investigadores. Esto ha hecho que la noción de oracidad aparezca de manera flexible, multidimensional e integrativa. En los cuatro artículos con teorizaciones superpuestas (Colognesi et al., 2023; Hill, Claessen, et al., 2021; Khan y Thomas, 2023; Knight, 2024), la oracidad aparece teóricamente en el marco que sustenta una intervención pedagógica con varios propósitos, o bien, como base de análisis de sistemas educacionales y sociales en sus distintas aristas (evaluación, currículum, desigualdades sociales y culturales).

En el conjunto de los artículos revisados existe una notoria prevalencia de tres conceptualizaciones: la oracidad como competencia comunicativa, la oracidad como predictor y la oracidad como soporte del diálogo, emergiendo la idea de competencia comunicativa como una teorización claramente predominante. La literatura examinada además da cuenta de tradiciones y enfoques que no se encontraban presentes en las corrientes previamente detectadas. Los artículos que entienden la oracidad desde la argumentación cuentan con definiciones claras sobre las estructuras y propósitos de lo argumentativo, pero no sobre la oracidad propiamente tal. En el caso de los trabajos que abordan la oracidad como predictor y como parte de la (multi)literacidad, esta habilidad aparece al servicio de otras y es objeto de interés sólo en la medida en que favorece procesos lectores, interpretativos o cognitivos. Ambos enfoques podrían converger en una sola perspectiva, organizada en torno al paradigma de las literacidades.

La idea de que la oracidad debe contribuir a un diálogo al interior del aula tiene elementos en común con la noción de oracidad como competencia. Sin embargo, se diferencia de ella en que su foco está en el manejo de los géneros dialógicos para generar y mejorar los aprendizajes, la convivencia y la participación. En ese sentido, la oracidad sería, en efecto, una competencia, pero que está al servicio de sólo ciertas formas de participación que excluyen lo monológico. Se entiende, bajo esta conceptualización, que se busca que el aula, precisamente, evite ser un espacio monológico donde el docente acapara el turno de palabra; sin embargo, no se contempla la posibilidad de formar en habilidades de escucha, lo que sí estaría presente en la conceptualización de la oracidad como competencia.

En el caso de la oracidad como competencia, la conceptualización es integradora, pero difusa, especialmente en el sentido por el cual se busca el desarrollo de la competencia. Algunos trabajos aluden a la interacción social, otros a la participación ciudadana, otros al dominio de una multiplicidad de géneros discursivos. No obstante, tienen en común las ideas de Wilkinson y Mercer (especialmente en lo que respecta a su *Oracy Framework*), así como las visiones hispanohablantes sobre didáctica de la oralidad. Por ejemplo, Kaldahl (2022) señala que:

“La oracidad es definida como la interacción entre hablar y escuchar (Wilkinson, 1965; Mercer et al., 2017), así como lenguaje corporal, y es una competencia holística, fundamental en la vida real de las personas en lo que respecta a su desarrollo intelectual, social y emocional, además involucrando implicancias personales, sociales y cívico-retóricas. Por ende, la oracidad se convierte en algo esencial en la construcción del conocimiento y de la realidad.” (p. 2).

Es común que, bajo la concepción de la oracidad como competencia, los artículos aludan a por qué se enseña o debería enseñarse. Esto refleja y perpetúa una imprecisión teórica que tiene como factor común la presencia de la constatación de la carencia en la enseñanza de la oracidad, sin una teorización que ahonde en qué elementos del hablar y escuchar serían relevantes en la escuela y con qué propósito específico. Esto ha permitido, por un lado, no restringir el desarrollo conceptual del término en investigaciones posteriores y, por otro, que el término se utilice abiertamente para aludir, a hablar y escuchar una segunda lengua, hablar y escuchar en el marco de un impedimento, trastorno o discapacidad, hablar y escuchar para participar de la sociedad, etc., haciendo que una conceptualización asociada a la enseñanza escolar de la lengua materna sea difícil de hallar, de sistematizar y de consensuar.

Cabe notar que las tradiciones teóricas previamente detectadas (británica, hispanohablantes y de la lingüística aplicada) se expresan sólo en tres de las siete categorías, aunque en cuanto a cantidad éstas conforman la mayor parte de la literatura revisada. Se hace necesario indagar entonces en cómo la oracidad es conceptualizada y abordada desde el paradigma de las literacidades, que emerge como fundamento de dos de las categorías emergentes.

Este trabajo exploratorio de la literatura reciente confirma que las distintas terminologías se utilizan con laxitud, dando pie a posicionamientos diversos, con

articulaciones integradoras y multidimensionales. Las investigaciones transitan entre situar a la oracidad en un espacio de escasa relevancia (aun cuando sea declarada como foco) y desarrollo conceptual, o posicionarla al centro de sus problemáticas. Cuando ésta se estudia como fin y no como medio, se tiende a justificar dicho interés a partir de objetivos mayores: ciudadanía, capacidad de negociar acuerdos con otros, convivencia escolar, aprendizaje colectivo, por mencionar algunos, que parecerían revestirla de la relevancia que, por décadas, le ha sido negada en el desarrollo teórico y empírico de diversos campos disciplinares.

REFLEXIONES FINALES

Esta revisión permite constatar una persistencia de la dispersión conceptual que ha caracterizado el estudio de la enseñanza de la oracidad en lengua materna. Las conceptualizaciones predominantes reflejan tensiones no resueltas entre enfoques instrumentales y emancipadores, así como la necesidad de definir con mayor precisión los propósitos pedagógicos de la enseñanza de la oracidad. Lo anterior expresa la ambigüedad del campo, así como un desarrollo inorgánico expresado en la multiplicidad de denominaciones para el fenómeno.

La carencia de un cuerpo robusto y conceptualmente unificado de teoría e investigación empírica que se articule en torno al tema plantea el desafío de organizar las reflexiones y estudios dispersos que han sido hallados en torno a él, reconociendo que hay ámbitos concomitantes al tema en cuestión, y que provienen de disciplinas diversas con enfoques propios que permean la conceptualización sobre oracidad en las distintas investigaciones.

Las dificultades observadas en cuanto a la precisión de las definiciones teóricas tensionan los horizontes de su abordaje. Así, una de las principales dificultades para mapear el campo (y situarse en él) proviene de la falta de una terminología que sirva como eje aglutinante de los trabajos que abordan la habilidad de hablar y escuchar, con sus distintas aristas, implicancias y nociones de base. Es por ese motivo que en este documento se ha optado deliberadamente por el uso de la traducción literal y directa de *oracy*: oracidad. Ante la interrogante de por qué debemos hablar de oracidad, la invitación de este documento es a apropiarnos de una terminología común a través de las diversas tradiciones. La definición abierta de Wilkinson (1965) presenta una contradicción: a la vez conglomerada y difusa. Apelar a su connotación conglomerante permite aglutinar los esfuerzos empíricos y teóricos en un campo donde las tradiciones, escuelas y paradigmas encuentren un espacio epistémico con un foco preciso, explícito y prioritario en la oracidad, sus componentes, su enseñanza, las implicancias de su desarrollo en el sistema escolar y su lugar en una sociedad multimodal que enfrenta desafíos en su capacidad de persistir en el diálogo constructivo. Ciertamente, es posible encontrar convergencias, como la hallada entre la oracidad como competencia, que involucra las tradiciones británicas e hispanohablantes, y que da cuenta de una necesidad educativa: para que la oracidad permita la enseñanza dialógica y el habla exploratoria, debe ser modelada y enseñada en las habilidades y competencias fundamentales que la conforman. Se trata de brindar a los estudiantes las oportunidades de experimentar una

diversidad de situaciones de enunciación de distintos niveles de complejidad que les permita adquirir y aumentar los repertorios lingüísticos y comunicativos que serán la base para la interacción destinada al aprendizaje, la convivencia democrática, la comunicación empática. Fortalecer la enseñanza de la oratoria no sólo es clave para mejorar el aprendizaje escolar, sino también para promover la equidad educativa y la participación ciudadana. Este trabajo busca contribuir a ese horizonte, proporcionando un mapa conceptual que permita orientar futuras investigaciones y prácticas docentes.

AGRADECIMIENTOS

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alexander, R. (2008). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (4th ed.). Dialogos.
- Andrade, L. y Shepelytska, L. (2025). El proceso de enseñanza y aprendizaje de la comunicación oral durante la educación básica: Una revisión sistemática. *Revista Enfoques Educativos*, 22(1), 122–146. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.75571>
- Arksey, H. y O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Avendaño, F. y Miretti, M. (2006). *El desarrollo de la lengua oral en el aula: Estrategias para enseñar a escuchar y hablar*. Homo Sapiens.
- Baker, L. y Heron, M. (2023). Advocating for oracy: Supporting student success in foundation year study. *Journal of Further and Higher Education*, 47(10), 1289–1303. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2241397>
- Barnes, D. (1988). The politics of oracy. En *Oracy matters: The development of talking and listening in education*. Open University Press.
- Besson, S. y Canelas-Trevisi, M. (1994). Para una pedagogía de la lengua oral: Los discursos orales en clase. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 29–43.
- Binaoui, A., Moubtassime, M. y Belfakir, L. (2023). The impact and effectiveness of the syllable-based reading approach on Moroccan pupils' reading competency. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 15(2), 26–39. <https://doi.org/10.5815/ijmecs.2023.02.03>

- Camus, A., Aparici, M. y Morgan, G. (2022). Evaluation and description of narrative development in Spanish. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(2), 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.02.003>
- Casanova, R. y Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos*, 40, 41–55. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>
- Castillo, P. y Gràcia, M. (2022). Uso y desarrollo de la lengua oral en el aula rural: Cambio de paradigmas educativos. *Psicoperspectivas*, 21(3). <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol21-issue3-fulltext-2689>
- Chakrabarty, D. (2020). Theories of the new literacy studies (NLS). *RJELAL*, 8(1), 1–8. <https://doi.org/10.33329/rjelal.8.1.1>
- Cisternas, I., Henríquez, M. y Osorio, J. (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>
- Claessen, M., Tucker, M., Dawes, E. y Leitão, S. (2020). The information score as a measure of oral discourse comprehension in the early school years. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 22(3), 338–346. <https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1745888>
- Colognesi, S., Coppe, T. y Lucchini, S. (2023). Improving the oral language skills of elementary school students through video-recorded performances. *Teaching and Teacher Education*, 128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104141>
- Colognesi, S. y Deschepper, C. (2021). Effective practices for teaching oral language through genres and an instructional program that incorporates them. *Revista da Abralin*, 20(3), 1453–1476. <https://doi.org/10.25189/rabralin.v20i3.2017>
- Coultas, V. (2018). Autobiography, talk and the power of the personal in the teaching of English. *English in Education*, 52(2), 91–104. <https://doi.org/10.1080/04250494.2018.1452601>
- Daszkiewicz, M., Sousa, O., Łockiewicz, M., Lino, D., Piechowska, M., Fuertes, M., Wawrzyniak-Śliwska, M. y Costa-Pereira, T. (2020). Comparative analysis of the approach to L1 oracy in Polish and Portuguese early education curricula. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 20, 1–17. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2020.20.01.08>
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. *Aprendizaje*, 23, 17–27.

- Hall, C., Smith, P. y Wicaksono, R. (2017). *Mapping applied linguistics* (2nd ed.). Routledge.
- Haworth, A. (2001). The re-positioning of oracy: A millennium project? *Cambridge Journal of Education*, 31(1), 11–23. <https://doi.org/10.1080/03057640125280>
- Hewitt, R. y Inghilleri, M. (1993). Oracy in the classroom: Policy, pedagogy and group oral work. *Anthropology & Education Quarterly*, 24(4), 308–317. <https://doi.org/10.1525/aeq.1993.24.4.04x0062j>
- Hill, B. (2021). It's good to talk: Speaking up for oracy in the management classroom. *International Journal of Management Education*, 19(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100462>
- Hill, E., Claessen, M., Whitworth, A. y Boyes, M. (2021). Profiling variability and development of spoken discourse in mainstream adolescents. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 35(2), 117–137. <https://doi.org/10.1080/02699206.2020.1731607>
- Hill, E., Whitworth, A., Boyes, M., Ziegelaar, M. y Claessen, M. (2021). The influence of genre on adolescent discourse skills: Do narratives tell the whole story? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 23(5), 475–485. <https://doi.org/10.1080/17549507.2020.1864016>
- Holmes-Henderson, A., Žmavc, J. y Kaldahl, A. (2022). Rhetoric, oracy and citizenship: Curricular innovations from Scotland, Slovenia and Norway. *Literacy*, 56(3), 253–263. <https://doi.org/10.1111/lit.12299>
- Hyatt, D., Escott, H. y Bone, R. (2022). Addressing language deficit: Valuing children's variational repertoires. *Literacy*, 56(3), 212–224. <https://doi.org/10.1111/lit.12303>
- Kaldahl, A. (2022). Teachers' voices on the unspoken oracy construct: Oracy as a taken-for-granted competence. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8143>
- Kahn, A. y Thomas, A. (2023). The case for assessing oracy in primary and secondary schools in England. *English*, 72(278), 122–125. <https://doi.org/10.1093/english/efad024>
- Knight, R. (2024). Oracy and cultural capital: The transformative potential of spoken language. *Literacy*, 58(1), 37–47. <https://doi.org/10.1111/lit.12343>
- Latham, D. (2005). Speaking, listening and learning: A rationale for the speaking and listening profile. *English in Education*, 39(1), 60–74. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.2005.tb00610.x>

- Łockiewicz, M., Sousa, O., Fuertes, M., Piechowska, M. y Costa-Pereira, T. (2023). Comparative analysis of the approach to first language oracy of Polish and Portuguese early education teachers. *Calidoscopio*, 21(3), 499–517. <https://doi.org/10.4013/cld.2023.213.05>
- Lomas, C. (2023). *El poder de las palabras: Enseñanza del lenguaje, educación democrática y ética de la comunicación*. Graó.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Paidós.
- Long, M. y Doughty, C. (2009). *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Maine, F. (2024). The role of oral language in the dialogic primary classroom. *Education* 3–13. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357894>
- Mercer, N., Warwick, P. y Ahmed, A. (2017). An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills. *Learning and Instruction*, 48, 51–60. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005>
- Mills, K. (2009). Multiliteracies: Interrogating competing discourses. *Language and Education*, 23(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/09500780802152762>
- Norman, K. (1992). *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*. Hodder & Stoughton.
- Ochoa-Sierra, L. (2022). Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal. *Revista Colombiana de Educación*, 85, 55–78. <https://doi.org/10.17227/rce.num85-11613>
- Ong, W. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the word*. Routledge.
- Ongstad, S. (2024). L1-didactics and the global pressure from Anglo-Saxon new literacies. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 24(2), 1–30. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2024.24.2.610>
- Palou, J. y Bosch, C. (2005). *La lengua oral en la escuela: 10 experiencias didácticas*. Graó.
- Pujol-Berché, M. (1994). Introducción: La didáctica de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 5–8.
- Rodríguez, D. (2021). Curricular progressions for learning about and through oral argumentation in compulsory secondary education. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 13(4). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.879>

- 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>
- Sæbø, J., Skaftun, A. y Nygard, A. (2021). Conditions for oral participation in upper elementary school. *Acta Didactica Norden*, 15(2). <https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Simpson, J. (2011). *The Routledge handbook of applied linguistics*. Routledge.
- Skaftun, A. y Wagner, A. K. H. (2019). Oracy in year one: A blind spot in Norwegian language and literacy education? *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–20. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.09>
- Vila, M. y Vila, I. (1994). Acerca de la enseñanza de la lengua oral. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 23, 45–54.
- Wegerif, R., Mercer, N. y Dawes, L. (1999). From social interaction to individual reasoning. *Learning and Instruction*, 9, 493–516.
- Wilkinson, A. (1965). The concept of oracy. *English in Education*, 2(A2), 3–5. <https://doi.org/10.1111/j.1754-8845.1965.tb01326.x>
- Wurth, A., Tigelaar, D., Hulshof, H., De Jong, J. y Admiraal, W. (2019). Key elements of L1 oral language teaching and learning in secondary education. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, 19, 1–23. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2019.19.01.15>