



# Estado de la cuestión sobre la enseñanza de la oralidad en la educación formal

State of Art of the Teaching of Orality  
in Formal Education

Estado da questão sobre o ensino da oralidade na  
educação formal

**Ligia Ochoa Sierra\*** 

Para citar este artículo: 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>



Recibido: 17/04/2020  
Evaluado: 11/08/2020

pp. 55-78

N.º 85

55

\* Profesora de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: lochoas@unal.edu.co

## Resumen

La oralidad es una competencia comunicativa fundamental para los seres humanos ya que las esferas personales, sociales y laborales están atravesadas por ella. Este artículo muestra el estado de la cuestión en torno al tópico de la enseñanza de la expresión oral en el ámbito educativo formal. A tal fin, se realizó la búsqueda de las expresiones «comunicación oral», «desarrollo de la oralidad», «expresión oral», «enseñanza de la competencia comunicativa oral» y «oralidad y etnoeducación», tanto en español como en inglés, en cinco bases de datos internacionales. En total se encontraron 221 artículos, publicados entre 2014 y 2019, de los cuales 123 presentaron propuestas pedagógicas orientadas a desarrollar la oralidad. Los datos se analizaron mediante dos perspectivas: un análisis bibliométrico cuantitativo (realizado sobre los 221 artículos iniciales) y otro más centrado en el objeto de estudio, a través de un análisis documental de las 123 experiencias seleccionadas. El primer análisis buscaba saber cómo ha sido la producción de literatura científica sobre dicho tópico en los últimos diez años, en qué idioma se ha investigado más este tema y en cuáles revistas se publicaron los artículos. En los 123 artículos sujetos al análisis documental, se indagó quiénes fueron los destinatarios, cuál fue el foco de atención (lengua materna o lengua extranjera), cuál fue el objeto de investigación, las hipótesis que se validaron, los métodos empleados y los criterios que se usaron para evidenciar si la propuesta fue efectiva o no, todo ello con el fin de identificar las tendencias investigativas sobre este objeto de estudio.

## Palabras clave

enseñanza; comunicación oral; métodos de comunicación oral; desarrollo de la comunicación; estrategias de comunicación; habilidades comunicativas

## Keywords

teaching; oral communication; oral communication method; development communication; communication strategies; communication skills

## Abstract

Orality is a fundamental communicative competence for human beings because personal, social, and work lives are crossed by it. This article shows the state of the art around the topic of teaching oral expression in the formal educational atmosphere. For this purpose, we search for expressions like "oral communication", "development of orality", "oral expression" and "teaching of oral communicative competence" both in Spanish and English in five international databases. In total, 221 articles were found (published 2014-2019), 123 of them presented pedagogical proposals aimed at developing orality. The data were analyzed through two perspectives: a quantitative bibliometric analysis (performed on the 221 initial articles) and another, more focused on the object of study, through documentary analysis of the 123 selected experiences. The first was sought to find out how the production of scientific literature on this topic has been in the last ten years, in which language this topic has been most investigated and in which journals the articles were published in. In all the 123 articles subjected to documentary analysis, it was searched who were the recipients and what was the focus of attention (mother tongue or foreign language), in addition to what was the object of research, the hypotheses validated, the methods used and the criteria were investigated, that were used to show if the proposal was effective or not, all with the aim to identify research trends on this object of study.

## Resumo

A oralidade é uma competência comunicativa fundamental para o ser humano, já que as esferas pessoais, sociais e laborais são atravessadas por ela. Este artigo mostra o estado da arte em torno do tema do ensino da expressão oral no campo da educação formal. Para tanto, realizou-se a consulta das expressões «comunicação oral», «desenvolvimento da oralidade», «expressão oral», «ensino da competência comunicativa oral» e «oralidade e etnoeducação», tanto em espanhol quanto em inglês, em cinco bases de dados internacionais. No total, foram encontrados 221 artigos, publicados entre 2014 e 2019, dos quais 123 apresentaram propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da oralidade. Os dados foram analisados por meio de duas perspectivas: uma análise bibliométrica quantitativa (realizada sobre os 221 artigos iniciais) e outra mais voltada ao objeto de estudo, por meio de análise documental das 123 experiências selecionadas. A primeira análise buscou saber como tem sido a produção da literatura científica sobre o tema nos últimos dez anos, em qual idioma esse tema tem sido mais pesquisado e em quais revistas foram publicados os artigos. Nos 123 artigos submetidos à análise documental, indagou-se quem foram os destinatários, qual era o foco de atenção (língua materna ou estrangeira), qual era o objeto de pesquisa, as hipóteses validadas, os métodos utilizados e os critérios usados para mostrar se a proposta era efetiva ou não, tudo com a finalidade de identificar as tendências investigativas sobre esse objeto de estudo.

## Palavras-chave

ensino; comunicação oral; métodos de comunicação oral; desenvolvimento da comunicação; estratégias de comunicação; habilidades comunicativas

## Introducción

En este documento se presentan los resultados de una investigación que tuvo como pregunta central la siguiente: “¿Qué conocimiento se ha construido en los últimos cinco años (2014-2019) en torno a la enseñanza de la oralidad en el ámbito educativo formal?”. Para responderla fue preciso identificar qué se ha hecho y en qué se focaliza la investigación. Como objetivos específicos se intentó identificar en qué se han centrado las propuestas pedagógicas, qué metodologías se han empleado y qué criterios de validez se han usado.

En la revisión bibliográfica se encontró, como antecedente directo relativo a este tópico de estudio, la investigación de Gràcia *et al.* (2017), quienes indagan acerca de las líneas de investigación relacionadas con la enseñanza de la oralidad en el ámbito educativo. Al respecto, estos investigadores identifican ocho perspectivas en los artículos revisados: a) didáctica de la lengua, b) análisis del discurso, c) la interacción comunicativa en el aula, d) el tratamiento integrado de lenguas (TIL), e) el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), f) los estudios sobre la adquisición de la comunicación, g) el lenguaje desde una perspectiva ecofuncional y la metodología conversacional. Además, indican que “las estrategias de enseñanza son diversas y las actividades más frecuentes son las exposiciones orales y los debates” (p. 188). Recomiendan una mayor sistematicidad en cuanto a la programación y la definición de objetivos.

También se encontraron dos revisiones bibliográficas sobre aspectos puntuales, como la investigación de Van Ginkel *et al.* (2015), centrada exclusivamente en las presentaciones orales. Estos investigadores presentan una revisión del estado de la investigación en educación superior sobre este tema y, con base en ello, señalan siete principios para desarrollar esta competencia comunicativa: a) informar a los estudiantes acerca de los objetivos de aprendizaje y de los criterios de evaluación; b) lograr que la tarea de presentación tenga relación con la disciplina de los educandos para que estos valoren su relevancia y autenticidad; c) ofrecer modelos de presentación oral; d) crear espacios para practicar las presentaciones; e) asegurar que la retroalimentación sea explícita y adecuada; f) fomentar la evaluación de pares, y g) estimular la autoevaluación. Por su parte, Young y West (2018) hacen una revisión bibliográfica en torno a la comunicación oral asincrónica en la enseñanza de lenguas extranjeras (L2) empleando herramientas multimedia y llegan a tres grandes conclusiones:

First, asynchronous multimedia-based oral communication has been used in conjunction with a variety of instructional methods to promote language gains in terms of fluency, accuracy and pronunciation. Second, the methods found in this review were technical training, prepa-

ratory activities, project-based learning, and self-evaluation with revision activities. Third, the majority of previous studies demonstrating the effectiveness of these methods have relied on learner perceptions of language gains rather than on recordings of learner speech. (Young y West, 2015, p. 59)

Diversos actores educativos han señalado la importancia de desarrollar la oralidad en los distintos niveles educativos, particularmente a nivel universitario por su valor para el desenvolvimiento exitoso del futuro profesional (Kovalyova *et al.*, 2016). No obstante, algunas investigaciones han mostrado la debilidad que hay en el ámbito educativo en torno al desarrollo de la competencia comunicativa oral: para Cortés (2017), es la “pariente pobre del sistema educativo” (p. 1). Así mismo, Cisternas *et al.* (2017) indican que “hay una falta de atención a los criterios de progresión y complejidad creciente. Esto se refleja en la ausencia de estrategias de enseñanza sistemáticas y bien definidas, así como la sobrerrepresentación del género expositivo en las estrategias propuestas” (p. 323). En tal sentido, Casanova y Roldán (2016) señalan la ausencia de una didáctica basada en los géneros discursivos. Finalmente, Níkleva y López (2019) hacen referencia a dificultades lingüísticas, psicológicas, metodológicas y problemas relacionados con la enseñanza y evaluación de la oralidad en el ciclo de educación primaria.

De otra parte, Ochoa (2008) señala que

si bien la comunicación oral es “natural”, cubre una gama de registros que van desde los más coloquiales hasta los más cultos, que requieren un alto grado de preparación, de elaboración y que suponen, por lo tanto, un proceso de aprendizaje continuo y sistemático. (p. 73)

La institución escolar debe entonces ocuparse de esta importante habilidad comunicativa. No hacerlo genera una desigualdad enorme, pues es evidente que quien emplee adecuadamente su expresión oral podrá desenvolverse de manera adecuada en la sociedad. Al respecto Calsamiglia y Tusón (1999) afirman:

en el desarrollo de la competencia comunicativa oral desempeña un papel fundamental la institución escolar, ya que en ella se pueden programar y planificar –de forma adecuada al alumnado concreto– formas de acceso a prácticas discursivas menos comunes y que aumentarán el “capital” comunicativo de la futura ciudadanía, de manera que en el futuro esos hombres y esas mujeres puedan desenvolverse lo mejor posible en el entorno más amplio que la vida adulta les puede deparar. De hecho, en las sociedades de tipo democrático, hoy en día, asistimos a la proliferación de publicaciones y de centros de adultos dedicados a “enseñar a hablar en público”, a “comportarse con éxito en una entrevista para buscar trabajo”, etc. (p. 44)

Desarrollar la habilidad comunicativa oral implica trabajarla desde las perspectivas discursiva, procesual y sociocultural. Discursivamente, se espera que se aborde la competencia comunicativa desde los niveles de la lengua (pragmático, semántico, morfosintáctico y fonético-fonológico), incorporando el código gestual y corporal (Grau, 2005), y teniendo en cuenta los géneros discursivos propios de la cultura en la que el estudiante está inmerso.

En términos de proceso, es preciso desarrollar esta competencia a través de operaciones cognitivas –esto es, relativas al desarrollo de un conjunto de procedimientos y estrategias para hablar– y metacognitivas, estas últimas orientadas a lograr la autorregulación desde diversas asignaturas, de manera progresiva (de lo simple a lo complejo familiar y a lo académico) y continua (a lo largo del tiempo y con plazos adecuados que permitan un verdadero desarrollo). Así mismo, es necesario tener en cuenta los tres momentos o etapas del acto educativo: el diagnóstico, la propuesta pedagógica y la evaluación, además de contar con una metodología que favorezca un acercamiento integral y constructivo a esta competencia comunicativa.

Desde una perspectiva sociocultural, la escuela ha de concebir la oralidad como una práctica social que refleja la visión del mundo de los hablantes, las interacciones que se hacen a partir de ella, la forma como se configuran las identidades individuales y el tipo y modo de dichas prácticas culturales (Ong, 1997), de esta manera se supera la visión que en ocasiones se tiene sobre la oralidad como una simple *performance* limitada al significante del signo lingüístico. Es urgente, por tanto, pensar en la finalidad de los textos (orales y escritos) que pide producir a los estudiantes. Si el único propósito es de índole escolar, se desdibuja su utilidad pues no se estaría enseñando y entrenando a los estudiantes para que sean comunicativamente hábiles (en el sentido de lograr objetivos sociales), sino para responder a la escuela y sus políticas de evaluación. Por tanto, se debe propender por el desarrollo de una comunicación que responda a los usos sociales de la oralidad (los textos que se producen en la sociedad) y a emular las prácticas socioculturales de la sociedad, lo que implica tener en cuenta los contextos en los que se producen los textos y las condiciones sociales que determinan el éxito o fracaso de los actos comunicativos orales.

## Metodología

Esta investigación es un estudio descriptivo, mixto. La información se buscó en seis bases de datos usadas con frecuencia en el ámbito educativo, a saber: *Science Direct*, *Scopus*, *Scielo*, *Redalyc*, *Education Source* y

*Academic Search Complete*. En ellas, la búsqueda de artículos se llevó a cabo a través de las expresiones *desarrollo de la oralidad*, *expresión oral*, *comunicación oral*, *oralidad y etnoeducación y enseñanza de la competencia comunicativa oral*, tanto en español como en inglés.

Para la fase bibliométrica cuantitativa, se aplicó un análisis de distribución de frecuencia, al corpus inicial, que estuvo constituido por 221 artículos publicados en los últimos cinco años (2014-2019).

El análisis cualitativo, de tipo documental, se hizo a partir de los *abstracts* o resúmenes de los artículos cuando la información (esto es, los cuatro términos mencionados) se encontraban en ellos. En caso contrario, se revisó el artículo completo. Este análisis estuvo guiado por las preguntas y los objetivos de la investigación y por las consideraciones metodológicas señaladas previamente. En este sentido, las categorías de análisis fueron a) el objeto de estudio, b) las propuestas didácticas o estrategias didácticas implementadas, c) la metodología y d) los rasgos o criterios del lenguaje oral que se tuvieron en cuenta para medir el efecto de las propuestas didácticas.

Para el análisis cualitativo, se consideraron exclusivamente aquellos artículos que presentaban e implementaban propuestas didácticas en torno de la oralidad. En el anexo 1 se consignan algunos artículos con temas afines a la enseñanza de la oralidad en la educación formal que fueron excluidos de dicho análisis, pero que podrían ser de utilidad para investigaciones futuras. Una vez tales textos se descartaron, el corpus para el análisis cualitativo se redujo a 123 textos.

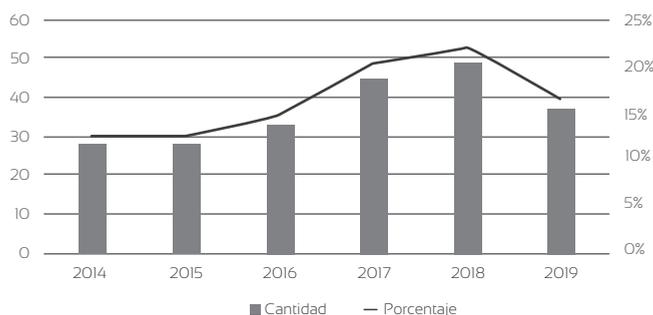
El análisis documental se hizo con la metodología *análisis de contenido*. Se construyó una matriz en la que se ubicaron los textos seleccionados, las categorías de análisis, el resumen o *abstract*, el dato bibliográfico completo y una columna con comentarios de la investigadora. Se copiaron apartados de los textos para cada una de las categorías en aquellos casos en los que la información estaba consignada en los artículos de manera explícita; de lo contrario, se infirió y reconstruyó. Una vez hecha la matriz, se leyó, tanto horizontal como verticalmente, con el fin de identificar semejanzas y diferencias al interior de las categorías de todo el corpus. No se utilizó ningún programa estadístico.

## Resultados

A continuación se presentan los hallazgos de los análisis bibliométrico y documental de la revisión de literatura sobre enseñanza de la oralidad en la educación formal.

## Análisis bibliométrico

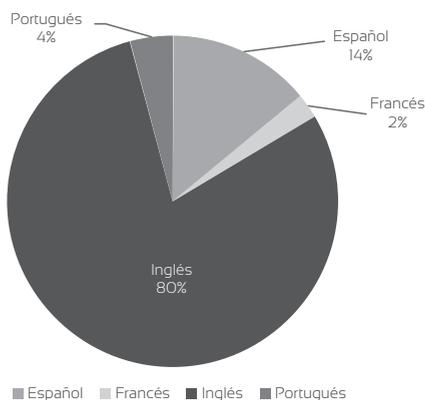
Como se señaló anteriormente, se analizaron 221 artículos. En ellos, se identificaron los siguientes cinco parámetros: a) el número de artículos, según año de publicación (figura 1); b) el idioma de publicación (figura 2); c) las revistas con más de un artículo sobre enseñanza de la oralidad (figura 3); d) los destinatarios (figura 4), y e) la enseñanza de la oralidad como lengua materna (L1) versus lengua extranjera (L2) (figura 5).



**Figura 1.** Número de artículos según el año de publicación (universo de 221 artículos, 100 %)

Fuente: elaboración propia.

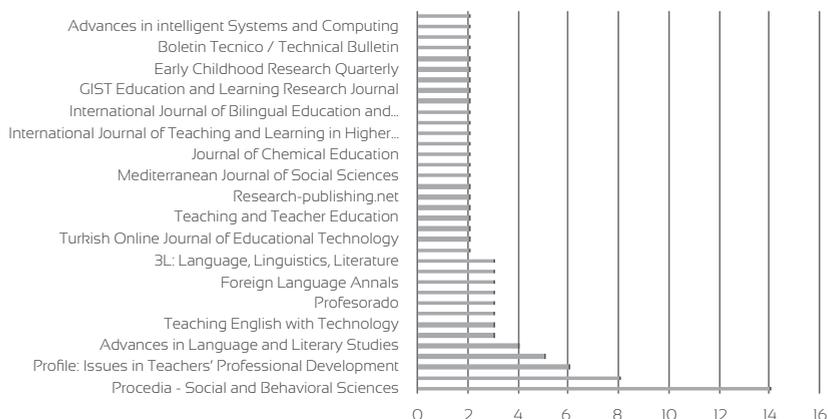
Como se ve, entre 2017 y 2019 se registró un incremento en el interés por la oralidad como objeto de estudio, expresado ello mediante el mayor número de artículos publicados en las seis bases de datos exploradas. Esto, por cuanto el número de artículos en estos últimos tres años (2017-2019) fue de 132, frente a los 89 producidos en el periodo 2014-2016.



**Figura 2.** Idioma de publicación

Fuente: elaboración propia.

Respecto de los idiomas de publicación, una mayoría de artículos (n = 176, 80 %) se escribieron en inglés, y como se verá posteriormente, relacionadas con L2.

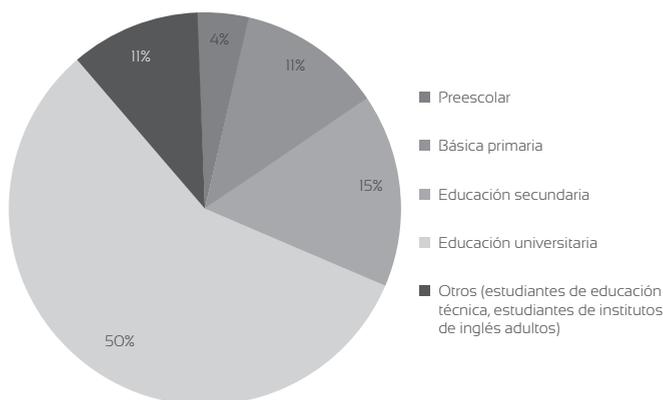


**Figura 3.** Revistas con más de un artículo sobre enseñanza de la oralidad

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, la revista *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (Elsevier) tiene el mayor número de publicaciones con 14 artículos en el periodo de 10 años contemplado, seguida de la revista *Profile: Issues in Teachers' Professional Development* (Universidad Nacional de Colombia) con ocho artículos; en las demás, se registra la publicación de dos o tres artículos en el mismo periodo.

Veamos ahora algunos datos de los 123 artículos en los que se presenta una propuesta didáctica. En la figura 4 se presentan los destinatarios (grupo educativo objetivo o *target*) de las propuestas, y en la figura 5, la lengua empleada en los artículos que contenían dichas propuestas.

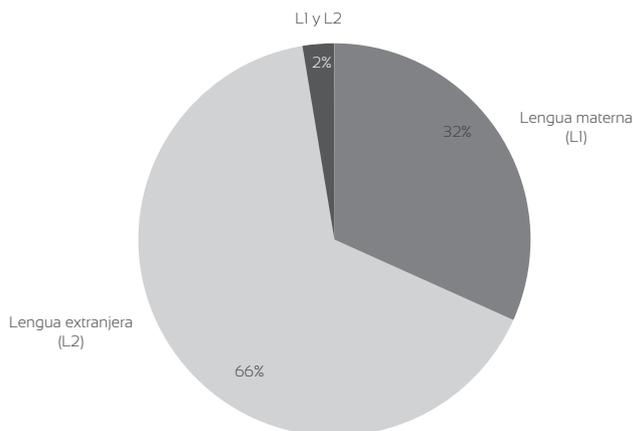


**Figura 4.** Destinatarios (grupo educativo target u objetivo)

Fuente: elaboración propia.

En los artículos analizados las propuestas de tipo didáctico mayoritariamente (59 %) se concentran en el grupo de educación universitaria, tanto en L1 como L2, con un total de 72 artículos del universo de 123. La reducida producción de conocimiento en los niveles de educación básica y media constituye un vacío que evidencia que los profesores consideran que la oralidad, posiblemente por ser connatural al ser humano, no requiere un proceso de enseñanza/aprendizaje.

En la figura 5, se muestra el porcentaje de experiencias didácticas en L1 versus L2.



**Figura 5.** Enseñanza de la oralidad como lengua materna (L1) versus lengua extranjera (L2)

Fuente: elaboración propia.

Se encontraron 81 artículos (66 %) en L2 frente a 39 en L1 (32 %), además de tres experiencias bilingües. De los 81 artículos, 51 tienen como destinatarios estudiantes universitarios; 8, estudiantes de educación primaria; 12 artículos la educación secundaria; 1, preescolar, y 7, otros destinatarios. En L1 se encontraron 21 artículos en el nivel universitario; 8 en el nivel secundario; 7 en primaria y 3 en el nivel de preescolar.

De las figuras 4 y 5, se puede concluir que hay un gran trabajo en relación con la enseñanza de la oralidad en lengua extranjera a nivel universitario. La investigación y producción de artículos en promoción de la oralidad es mucho menor en los otros niveles educativos y en L1.

## Análisis documental

Como se mencionó previamente, las categorías de análisis documental utilizadas en esta investigación fueron cuatro: a) el objeto de estudio, b) las propuestas o estrategias pedagógicas implementadas, c) la metodología

y d) los índices o criterios del lenguaje oral que se tuvieron en cuenta para medir el efecto de las propuestas didácticas. Las examinaremos a continuación:

## Objeto de estudio

La mayoría (67,45 %) de las investigaciones centra su atención en la oralidad como competencia general, la cual se denomina, en la literatura analizada, bajo diversos nombres: *expresión oral*, *dominio oral*, *oralidad*, *práctica oral*, entre otros. En menor medida (16,2 %), el objeto de estudio se centra en modos o géneros discursivos puntuales como las presentaciones orales (Herrera *et al.*, 2018); en elementos formales como la fluidez, la pronunciación y el acento (11,50 %) (Bava y Gheitanchian, 2017), sobre todo en L2; aunque también hay algún trabajo a nivel de preescolar y con relación al texto argumentativo (4,84 %) (Palma y Castañeda, 2015).

## Propuestas pedagógicas que generan hipótesis

Puesto que los trabajos seleccionados eran investigaciones, de manera explícita o implícita estas implican la formulación de hipótesis en torno a dispositivos o propuestas didácticas que pretenden favorecer la comunicación oral o el objeto específico sobre el que versan; es decir, las investigaciones apuestan por una propuesta, la implementan y, posteriormente, la validan. En ocasiones se ponen a prueba dos modalidades para observar cuál de las dos resulta más efectiva; por ejemplo: aula invertida vs. enseñanza tradicional, o videoconferencias vs. presentaciones cara a cara. En este sentido, se encontró que las propuestas educativas se agrupaban en los siguientes tópicos:

- a. *Propuestas basadas en multimedia o tecnologías digitales.* Una mayoría significativa de los artículos trata de propuestas en las que se implementan nuevas tecnologías para el desarrollo de la competencia oral. Entre ellas se destacan: simulación por computadora con humanos virtuales, módulos de aprendizaje multimedia, uso de videos y de audio, narración digital, dibujos animados, telecolaboración, usos de programas informáticos como *Skype*, *Ted-vo-dcast* y *podcast*, *Content Management System*, *Facebook*, varias *speack-apps*, *Google Earth*, *Wiki*, *Voxopop*, *daily STm*, y *YouTube*. Las nuevas tecnologías se usan como medio para presentar una ponencia, participar en un debate, autoevaluarse, recibir retroalimentación o evaluar a pares. Se emplean también dispositivos móviles (celulares, plataformas de colaboración, la nube, redes, tabletas), frente a los cuales se lanza como hipótesis la idea de que su uso potencia la comunicación oral. En este primer grupo se encuentran trabajos como los de Awada y Diab (2018); Bocanegra y Ramírez (2018); Chamba y Gavilanes (2019); Elenein (2019); Gar-

- cía *et al.* (2018); Hamad *et al.* (2019); Kron *et al.* (2017); Magogwe *et al.* (2015); Murillo-Zamorano y Montanero (2018); Stollhans (2015); Tomé (2016).
- b. *Implementación de modalidades pedagógicas.* En este caso se parte de la hipótesis de que el uso de unas metodologías favorece el desarrollo de la comunicación oral, en ocasiones en oposición a metodologías tradicionales como la exposición a actividades orales espontáneas. Se destaca el trabajo por proyectos (Vaca y Gómez, 2017) y el enfoque por tareas (Rachayon y Soontornwipast, 2019); en menor medida, las secuencias didácticas (Miranda y Príncipe, 2017), el aula invertida (Xiaoyan, 2018) y el aprendizaje colaborativo (Shi y Kang, 2017).
- c. *Perspectivas teóricas usadas como metodología.* De manera similar al tópico anterior, se ponen a prueba perspectivas teóricas y metodológicas para el desarrollo de la oralidad; entre estos modelos sobresalen el enfoque sociocultural (Arnao *et al.*, 2014; Johnson, 2016) y etnográfico (Niu *et al.*, 2018) y el uso de la multimodalidad (Morell y Pastor, 2018); así mismo, el enfoque cognitivo relativo a la oralidad como proceso y las estrategias cognitivas y metacognitivas (Niyazova *et al.*, 2017); además, la interacción comunicativa –en la que la conversación se asume como estrategia para mejorar la oralidad (Van der Veen *et al.*, 2017)–; el género discursivo como estrategia (Sournin, 2017); la investigación-acción (Qin, 2018) y la gramática comunicativa con énfasis en funciones comunicativas como pedir ayuda, expresar un deseo, aclarar, repetir informar, verificar información, pedir opinión, etc. (Ho y Binh, 2014).
- d. *La evaluación y la autoevaluación como estrategias para desarrollar la oralidad* (Guo y Hsu, 2017; Pattapee *et al.*, 2015; Dolosic *et al.*, 2016). Hay un número importante de investigaciones sobre el papel de la retroalimentación (Mapplebeck y Dunlop, 2019), ya sea en ambientes virtuales o presenciales, y de las rúbricas o matrices como dispositivos que potencian la oralidad al ser usadas como instrumentos, antes y después de una práctica oral (Pineda, 2014).
- e. *La literatura como medio para el desarrollo de la oralidad.* El teatro, la narración, radiodrama, novela, lectura de cuentos (Razmi *et al.*, 2014; Rajapaksha, 2016; Martínez *et al.*, 2015; Nacar, 2015; Arias y Roberto, 2018).
- f. *Otros tópicos.* Aquí se contemplan aquellas propuestas que se valen de juegos de roles (Araujo, 2017) y actividades de inmersión (Buser y Melfi, 2019).

En conclusión, la mayoría de las propuestas didácticas apuestan por el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para el desarrollo de la oralidad, el trabajo por proyectos (sobre todo en

L1) o trabajo por tareas auténticas de comunicación (L2) y un llamado al uso de estrategias metacognitivas, sobre todo relacionadas con la toma de conciencia de las debilidades y fortalezas del orador.

## Metodología empleada en los artículos revisados

La metodología más usada en los artículos seleccionados es la de índole cualitativa (con un 50,5 %), seguida por las aproximaciones cuantitativas (con 39 %) y, por último, las metodologías mixtas (con 10,5 %).

Respecto de los trabajos que evalúan una metodología cualitativa, priman los estudios de caso con diseños etnográficos o de investigación-acción que usan, como procedimientos de recolección de la información, las entrevistas (percepciones) y las notas de campo o diarios; en menor medida se utilizan los grupos de discusión y el análisis documental. En esta última modalidad, es frecuente el empleo de programas como *Atlas.Ti®* o *QSR N-Vivo®* para el análisis cualitativo de los datos.

Por lo general, en la metodología cuantitativa se emplea un diseño de preprueba, posprueba y grupo de control (no siempre). Se usan también medidas descriptivas (frecuencias, medias y desviaciones estándares) procesadas a través de programas como el *Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SSPS)*.

## Criterios, rúbricas o índices de validez de las propuestas

En este tópico se indagó por los criterios de orden lingüístico que se usaron para validar que la propuesta implementada efectivamente mejoró o potenció la comunicación oral o el objeto estudiado, criterios que se esperaba apuntaran a aspectos de contenido (ideas), forma (pronunciación, entonación, estructuración, etc.) y uso (posicionamiento del emisor, consideración del receptor, actos de habla exitosos y pertinentes, entre otros).

Un primer hallazgo es que el 38,2 % de los artículos no presenta criterios lingüísticos y esta falencia es similar, proporcionalmente, tanto en L1 como en L2. La mayoría son investigaciones cualitativas o mixtas que validan una propuesta pedagógica a través de las percepciones de los distintos actores involucrados. En ocasiones aparecen otro tipo de criterios, como el manejo de la ansiedad, la motivación, la confianza, la autonomía, la autoeficacia, la afectividad, la emoción y la participación, tanto en investigaciones cuantitativas como cualitativas, criterios que se aplican predominantemente en L2.

En 23,5 % de los casos se emplean los criterios de *complejidad*, *precisión* y *fluidez*, ya sea los tres, dos o uno de ellos. Generalmente se trata de trabajo en L2. El criterio de fluidez aparece reiteradamente (18,6 %) asociado con los criterios anteriores, y con otros como *pronunciación*,

vocabulario, gramática y comprensión (Ye ilçinar, 2019). Incluso, como ya se señaló, en ocasiones es el objeto mismo de estudio. La precisión, a veces, se desglosa en términos de *precisión léxica* y *precisión gramatical*. El concepto de *complejidad* se da por supuesto y no aparece explicado.

La *rúbrica* como instrumento en el que aparece un conjunto de criterios de distinto orden, se emplea tanto en investigaciones cuantitativas como cualitativas, mayormente en L1 y en menor medida en L2. Los criterios de cada una son distintos; por ejemplo, San-Valero *et al.* (2018) usan como criterios *coherencia*, *contenido científico*, *diseño*, *impacto del mensaje*, *entusiasmo*, *lenguaje no verbal* y *uso de tecnología*; en cambio, Gràcia *et al.* (2018) emplean *gestión de interacción*, *multimodalidad*, *prosodia*, *coherencia*, *cohesión textual*, *argumentación* y *léxico*. Hay también rúbricas centradas en un género específico como el argumentativo. Así, Bugarcic *et al.* (2014) recurren a una rúbrica con tres criterios: *afirmación*, *pruebas* y *razonamiento*. Al respecto, se señala la diversidad de criterios hallados (tabla 1).

**Tabla 1.**  
*Otros criterios empleados para evaluar el desempeño oral*

| Criterios  | Autores                          |
|--|----------------------------------|
| Introducción, estructura, conclusión, audiencia, contacto visual, lenguaje corporal, entonación, profesionalismo.  | De Grez <i>et al.</i> (2014)     |
| Expresión oral, pensamiento crítico, uso de lenguaje no verbal, investigación y documentación, conocimiento, calidad psicológica; trabajo en equipo.   | Li (2018)                        |
| Apertura, introducción al tema, presentación del plan de la exposición, desarrollo de los diferentes temas, recapitulación y síntesis, cierre.   | De Oliveira <i>et al.</i> (2019) |
| Planificación, acción, reflexión.  | Arias y Tolmos (2016)            |
| Análisis de audiencia, coherencia, enfoque del mensaje y entrega del mensaje.  | Bousaba <i>et al.</i> (2014)     |
| Vocabulario, uso de imágenes; secuencia lineal de eventos; uso de ejemplos; palabras clave; conexión de ideas; uso de convenciones lingüísticas.   | Ramírez y Artunduaga (2018)      |
| Cantidad de palabras y oraciones por turno; cantidad y longitud de pausas; momento de pausas y pausas llenas; cantidad y momento de los solapamientos; cantidad y momento de autointerrupciones e interrupción del otro; complejidad del discurso.             | Keim y Tortadès (2015)           |
| Estructura (introducción, cuerpo, conclusión); contenido (elección del tema, precisión, lógica, riqueza); entrega (psicología y actitud, estilo, efecto de la voz, contacto visual, lenguaje corporal, ayudas multimedia) y estrategias de pregunta/respuesta. | Li y Peng (2018)                 |
| Conciencia pragmática (reglas de cortesía, modificación del lenguaje de acuerdo con la reacción, persuasión).  | Sydorenko <i>et al.</i> (2017)   |

Fuente: elaboración propia.

Llama la atención la variedad de criterios y el hecho de que, en la mayoría de los artículos, se trata de indicadores aislados, es decir, que no están agrupados en algún nivel mayor. Una organización por niveles de lengua (niveles pragmático, semántico, sintáctico, fonético-fonológico) sería más útil y productiva en términos pedagógicos, puesto que permite una mayor comprensión de los criterios y una aplicación más sencilla.

En L2 predomina la estrategia de centrar las propuestas en aspectos formales de la oralidad, como son la entonación, el tono de voz y la fluidez. Esto se entiende por los problemas que presentan los aprendientes de lenguas extranjeras en relación con el nivel fonético-fonológico de la lengua que se estudia. No obstante, desarrollar la oralidad implica también un trabajo en el que los significados se precisen, se desarrollen y el hablante se acerque a objetos cada vez menos familiares y más complejos (nivel semántico), con un dominio progresivo de las reglas gramaticales (nivel sintáctico) y de las reglas sociopragmáticas de la comunidad hablante.

## Discusión y conclusiones

Los resultados muestran que la investigación sobre la oralidad en la escuela y las universidades ha experimentado un incremento en los últimos años, sobre todo en lengua inglesa y en relación con la enseñanza de lenguas extranjeras (L2). Por su parte, la oralidad en L1 sigue siendo menos investigada y promovida, hallazgo que coincide con las apreciaciones de Cortés (2017). De las siete perspectivas señaladas por Gràcia *et al.* (2017), en el corpus analizado en este trabajo, solo se constataron tres: la didáctica de la lengua, la interacción comunicativa en el aula y la metodología conversacional; las dos últimas con mucha menor presencia frente a la primera. Así mismo, es escasa la producción investigativa y publicaciones en L2 en las que la oralidad se desarrolla a través de las distintas disciplinas o del currículo (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, AICLE); al respecto, en L1 hay una mayor producción, pues muchas de las propuestas pedagógicas, sobre todo en el nivel universitario, se desarrollan específicamente en carreras como ingeniería, matemáticas y ciencias. Sobresale, tanto en L1 como L2, el trabajo en el nivel universitario, posiblemente porque se tiene una mayor conciencia de la importancia de esta habilidad en el mundo laboral (Kovalyova *et al.*, 2016).

Es notoria la preeminencia de investigaciones que tienen como objeto de estudio la competencia general en desmedro de propuestas más específicas y centradas en modalidades o géneros discursivos. Este fenómeno ya había sido señalado por Casanova y Roldán (2016). El género expositivo aparece con mayor presencia frente a los géneros descriptivo, narrativo y argumentativo, lo que coincide en parte con lo señalado por Young y West (2018), y Cisternas *et al.* (2017).

Una cantidad significativa de las propuestas pedagógicas evaluadas hace uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) para el desarrollo de la oralidad en los distintos niveles educativos, tanto en L1 como L2, poniendo al servicio de la escuela dichos dispositivos, para efectuar distintas tareas educativas.

Las propuestas didácticas se validan predominantemente a través del método cualitativo, el cual permite recuperar las percepciones de los protagonistas del acto educativo. No obstante, en ocasiones se acusa pérdida de rigor y no es posible verificar el aporte real de la propuesta pedagógica. Lo anterior se correlaciona con el hallazgo de ausencia de criterios en un porcentaje importante de las investigaciones estudiadas. Este resultado coincide con lo señalado por Young y West (2018), para quienes “la eficacia de estos métodos se ha basado en las percepciones de los alumnos” (p. 59).

De otra parte, los resultados de esta investigación confirman la conclusión a la que Young y West (2018) llegaron, con relación a la *comunicación oral asincrónica*, y es que esta usa una “variedad de métodos de instrucción para promover el aumento de la fluidez, la precisión y la pronunciación del idioma” (p. 59). Este hallazgo es problemático ya que limita el desarrollo de esta competencia en L2; ello, por cuanto hablar, al igual que cualquier competencia comunicativa, supone la interacción de los distintos niveles de la lengua: pragmático (acto de habla circunscrito a un contexto comunicativo y determinado por el propósito comunicativo del hablante), semántico (contenido, mensaje o ideas que se desean transmitir), morfosintáctico (todo discurso oral se rige por las reglas formales del código que se usa) y fonético-fonológico (pronunciación, entonación). A estos niveles se añade un trabajo explícito sobre el código gestual y corporal. Hablar, entonces, no se circunscribe a producir bien las palabras y frases sino a transmitir un mensaje con una estructura, un tono y un registro adecuados para el contexto y el destinatario. Las propuestas centradas en aspectos pragmáticos apenas empiezan a surgir, muy relacionadas con aspectos culturales. Hablar supone también usar adecuadamente las reglas sociolingüísticas que determinan qué decir, en qué registro (formal/informal), cuándo (coordenadas espaciotemporales), a quién (destinatario) y cómo (tono jocoso, serio, irónico), y poner en juego los códigos kinésico y proxémico. La incorporación en las propuestas de estos códigos está en un estado de desarrollo incipiente.

No obstante, en L2 se pasó de un modelo de enseñanza centrado en el *buen decir* y en la repetición de formas a un modelo más centrado en la comunicación efectiva. Así mismo, se viene trabajando paulatinamente en propuestas que rebasan los niveles léxico y oracional para abordar la competencia oral de manera discursiva y contextual.

Sobre la enseñanza de la oralidad en L1, hay que señalar que esta competencia, sobre todo en la educación superior, pasó de no ser enseñada o de implementarse de manera espontánea e informal, a volverse un conocimiento explícito y consciente. Las investigaciones revisadas evidencian la planeación deliberada y creciente de formación en este campo. La mayoría de estas investigaciones han puesto atención al significado, por encima de las formas, sin desconocerlas.

La actividad metalingüística y el modelo cognitivo han cobrado importancia en el desarrollo de esta competencia a través de la reflexión consciente de los procesos involucrados en la producción oral, por ejemplo, saber estructurar el discurso por medio de *categorías* secuenciales como la introducción, el desarrollo y la conclusión; así mismo, tomando conciencia de los *microactos* de habla: motivar al destinatario, justificar las aseveraciones y sintetizar la información presentada para que quede en la memoria de quien escucha, entre otros. Así mismo, se registra que hay trabajos enfocados en la representación del receptor y la representación propia, lo que implica una mayor conciencia sobre la necesidad de planear, ensayar y autoevaluar las prácticas orales. Se reconoce la relación entre el acto comunicativo, el contexto lingüístico y los mecanismos internos de producción que tiene el hablante. Hay, en menor medida, un trabajo en términos procedimentales, es decir, que apunten a la construcción de una estrategia para la expresión oral. Las propuestas que desarrollan la cognición y la metacognición posibilitan que el estudiante se autorregule paulatinamente, lo que es un ideal de la educación bilingüe y monolingüe.

En las investigaciones analizadas sigue primando el desconocimiento respecto de la construcción misma del saber que se va a transmitir. Pareciera que la adquisición del conocimiento no fuera una etapa esencial en los procesos comunicativos. En este sentido, se acude más a la información que tiene almacenada el estudiante en la memoria a largo plazo. Tampoco hay un trabajo decidido en relación con la memorización, proceso que es esencial en la puesta en escena de discursos, debates, etc.

Un número importante de experiencias se desarrollan a través de las modalidades de trabajo por proyectos, tareas o secuencias didácticas. Estas tres modalidades pedagógicas favorecen, tanto en L1 como en L2, un acercamiento integral y comunicativo a la oralidad, ya que permiten que esta se potencie en situaciones comunicativas lo más auténticas posibles, con un propósito comunicativo determinado, en una situación comunicativa específica, con un destinatario claro y un mensaje bien transmitido.

El trabajo por procesos también es una constante en algunas investigaciones. La oralidad formal, al igual que la escritura, es un proceso que implica establecer el contenido, planear lo que se va a decir, ensayar el discurso, pronunciarlo y, finalmente, evaluar sus resultados. Cuando un

emisor planea su discurso piensa en quién será su audiencia y qué características tiene, a fin de elegir qué información dará y cómo la transmitirá; en qué circunstancias comunicativas hablará y qué tono va a usar para lograr su propósito comunicativo. Necesita también elegir el tipo de texto, acotar la información global (macroestructura) y escoger las estrategias comunicativas que usará. Una vez tenga planeado el texto, desarrolla la microestructura (es decir, la información local), la memoriza y ensaya su discurso. Forma parte de la microestructura, información específica para cada una de las *subcategorías* del tipo de texto que va a emplear. Por ejemplo, si se trata de un *texto informativo*, la introducción al texto (su finalidad es atraer la atención del receptor y presentar el tema del texto y su importancia), el desarrollo (subtemas) y la conclusión (puntos centrales que desea que queden en la memoria del destinatario). Ahora bien, si se trata de un *texto argumentativo*, la tesis (planteamiento que se va a defender), los argumentos (información que apoya la tesis), los contraargumentos (posibles objeciones y respuesta a ellos) y la conclusión (síntesis de argumentos principales que respaldan la posición adoptada).

Finalmente, la investigación permitió identificar varios factores que contribuyen a la promoción de la comunicación oral: metodologías que favorecen el desarrollo holístico de la oralidad como el trabajo por proyectos o el enfoque por tareas; la primacía del significado sobre la forma; el desarrollo de la competencia oral a través de procesos y el abordaje de la comunicación oral desde una perspectiva comunicativa, cognitiva y social.

No obstante, en el campo de la investigación sobre la oralidad quedan como tareas pendientes: un mayor trabajo a nivel pragmático; atención a la construcción del saber mismo que se desea transmitir; una mirada más integral de esta competencia en L2; un mayor trabajo sobre la oralidad en la educación básica y media en L1, y mayor atención al código gestual y corporal. Así mismo, se requiere la *transversalización* de la oralidad para que se desarrolle en distintas asignaturas y disciplinas escolares; un trabajo didáctico que fomente los géneros y tipos discursivos propios de la cultura en la que está inmerso el estudiante, y el aporte más importante de esta investigación: un uso más riguroso de los criterios lingüísticos que validan las propuestas pedagógicas, todo ello encaminado al fomento de prácticas educativas que permitan una interacción social exitosa.

## Referencias

- Araujo, J. (2017). Actividades abiertas con vacío de información y juegos de roles en la enseñanza de la expresión oral en lengua extranjera. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(3), 404-425. 10.17533/udea.ikala.v22n03a03.
- Arias, G. y Roberto, E. (2018). Using the abridged version of some novels as a way to encourage students' written and oral production. *GiST Education and Learning Research Journal*, 16, 6-32. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6511202>
- Arias, M. y Tolmos, D. (2016). La actividad metaverbal en la enseñanza de la argumentación oral en niños de tercer grado de básica primaria. *Zona Próxima*, 25, 49-69. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n25/n25a05.pdf>
- Arao, M., Medina, K., Calderón, F., Esquivéz, I. y Tello, S. (2104). Socioformación y competencia comunicativa oral en educación secundaria. *UCV-HACER, Revista de Investigación y Cultura*, 3(2), 1-7. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521751976003>
- Awada, G. y Diab, H. (2018). The effect of Google Earth and Wiki Models on oral presentation skills of university EFL learners. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 30(1), 36-46. <http://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE2822.pdf>
- Bava, M. y Gheitanchian, M. (2017). Effects of multimedia task-based teaching and learning approach on EFL learners' accuracy, fluency and complexity of oral production. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(2), 25-34. <http://www.tojet.net/articles/v16i2/1623.pdf>
- Bocanegra, C. y Ramírez, A. (2018). Speaking activities to foster students' oral performance at a public school. *English Language Teaching*, 11(8), 65-72. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n8p65>.
- Bousaba, N. A., Conrad, J. M., Coco, J. L., Miri, M. y Cox, R. W. (junio de 2014). *Incorporating oral presentations into electrical and computer engineering design courses: A four-course study*. Presentado en 2014 ASEE Annual Conference & Exposition, Indianapolis, Indiana. <https://peer.asee.org/incorporating-oral-presentations-into-electrical-and-computer-engineering-design-courses-a-four-course-study>
- Bugaric, A., Colthorpe, K., Zimbardi, K., Su, H. y Jackson, K. (2014). The development of undergraduate science students' scientific argument skills in oral presentations. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 22(5), 43-60. [https://www.researchgate.net/publication/287206411\\_The\\_Development\\_of\\_Undergraduate\\_Science\\_Students'\\_Scientific\\_Argument\\_Skills\\_in\\_Oral\\_Presentations](https://www.researchgate.net/publication/287206411_The_Development_of_Undergraduate_Science_Students'_Scientific_Argument_Skills_in_Oral_Presentations)

- Buser, M. y Melfi, G. (2019). Oral proficiency development of K-4 learners of the Swiss two-way immersion program FiBi (*Filière Bilingue*) in a highly multicultural context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1675583>
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Ariel.
- Casanova, R. y Roldán, Y. (2016). Alcances sobre la didáctica de la expresión oral y escrita en el aula de enseñanza media. *Estudios Pedagógicos*, 42(especial), 41-55. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000300005>
- 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(267), 323-336. <https://doi.org/10.22550/REP75-2-2017-9>
- Cortés, L. (2017). La enseñanza de la lengua oral: pariente pobre en nuestro sistema educativo. *Tonos Digital, Revista de Estudios Filológicos*, 33, 255-277. <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/17321>
- Chamba, M. y Gavilanes, C. (2019). Aprogramasuthentic audio-visual material in the development of oral fluency in university intermediate English students. *Literatura y Lingüística*, 39, 199-223. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7125264>
- De Grez, L., Valcke, M. y Roozen, I. (2014). The differential impact of observational learning and practice-based learning on the development of oral presentation skills in higher education. *Higher Education Research and Development*, 33(2), 256-271. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832155>
- De Oliveira, P., Peron, K. y Queiroz, S. (2019). Exposição oral no ensino superior de química. *Química Nova*, 42(2), 221-231. [https://quimicanova.sbq.org.br/detalhe\\_artigo.asp?id=6881](https://quimicanova.sbq.org.br/detalhe_artigo.asp?id=6881)
- Dolotic, H., Brantmeier, C., Strube, M. y Hoglebe, M. (2016). Living language: Self-assessment, oral production, and domestic immersion. *Foreign Language Annals*, 49(2), 302-316. <https://doi.org/10.1111/flan.12191>
- Elenein, A. (2019). The effect of utilizing digital storytelling on developing oral communication skills for 5th grade students at Rafah Primary Schools. *International Journal of Language and Literary Studies*, 1(1), 30-46. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v1i1.24>
- García, S., Díaz, R. y Artunduaga, M. (2018). Las sesiones de Skype como una forma de proporcionar práctica oral adicional a los estudiantes universitarios de inglés. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20, 162-178. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-46412018000100062](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-46412018000100062)

- Gràcia, M., Adam, A., Carbó, M., Rouaz y Astals, M. (2018). La competencia comunicativa y oral en la formación inicial de maestros. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-16. <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/1075>
- Gràcia, M., Galván, M. y Sánchez, M. (2017). Análisis de las líneas de investigación y actuación en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje oral en contexto escolar. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 30(1), 188-209. <https://doi.org/10.1075/resla.30.1.08gra>
- Grau, M. (2005). La competencia prosódica y la comunicación no verbal. En M. Vilà i Santasusana (coord.), *El discurso oral formal. Contenidos de aprendizaje y secuencias didácticas* (pp. 89-100). Graó.
- Guo, S. y Hsu, T. (2017). Integration of peer assessment and shadowing strategies for improving the oral performance of EFL learners. En W. Chen et al. (eds.), *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education* (pp. 928-930). Asia-Pacific Society for Computers in Education. <https://bit.ly/2UqGb8w>
- Hamad, M., Metwally, A. y Alfaruque, S. (2019). The impact of using YouTube and audio tracks imitation YATI on improving speaking skills of EFL learners. *English Language Teaching*, 12(6), 191-198. 10.5539/elt.v12n6p191.
- Herrera, R., Vielma, J. y La Rivera, F. (2018). Impact of microteaching on engineering students' communication skills. *International Journal of Engineering Education*, 34(6), 1768-1775. [https://www.researchgate.net/publication/328738849\\_Impact\\_of\\_Microteaching\\_on\\_Engineering\\_Students'\\_Communication\\_Skills](https://www.researchgate.net/publication/328738849_Impact_of_Microteaching_on_Engineering_Students'_Communication_Skills)
- Ho, P. y Binh, N. (2014). The effects of communicative grammar teaching on students' achievement of grammatical knowledge and oral production. *English Language Teaching*, 7(6), 74-86. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v7n6p74>
- Johnson, L. R. (2016). Cultural and social uses of orality and functional literacy: A narrative approach. *Reading & Writing*, 7(1), a119. <http://dx.doi.org/10.4102/rw.v7i1.119>
- Keim, L. y Tortadès, À. (2015). Comparación de la interacción oral de estudiantes de alemán L3 presenciales y online en una tarea de aula. *RIED, Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 325-353. <https://doi.org/10.5944/ried.18.2.13486>
- Kovalyova, Y., Soboleva, A. y Kerimkulov, A. (2016). Project based learning in teaching communication skills in English as a foreign language to engineering students. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(4), 153-156. <https://www.online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/5416/3884>
- Kron, F., Fetters, M., Scerbo, M., White, C., Lypson, M., Padilla, M., Gliwa-McConvey, G., Belfore, L., West, T., Wallace, A., Guetterman, T., Schleicher, L., Kennedy, R., Mangrulkar, R., Cleary, J., Marsella, S. y

- Becker, D. (2017). Using a computer simulation for teaching communication skills: A blinded multisite mixed methods randomized controlled trial. *Patient Education and Counseling*, 100(4), 748-759. 10.1016/j.pec.2016.10.024.
- Li, X. (2018). Teaching English oral presentations as a situated task in an EFL classroom: A quasi-experimental study of the effect of video-assisted self-reflection. *Revista Signos*, 51(98), 359-381. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/signos/v51n98/0718-0934-signos-51-98-00359.pdf>
- Li, A. y Peng, T. (2018). Observing “Myself” in the video: Fostering Reflective practice in oral presentation training. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(3), 138-144. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.3p.138>
- Magogwe, J., Ntereke, B. y Phetlhe, K. (2015). Facebook and classroom group work: A trial study involving University of Botswana Advanced Oral Presentation students. *British Journal of Educational Technology*, 46(6), 1312-1323. <https://doi.org/10.1111/bjet.12204>.
- Mapplebeck, A. y Dunlop, L. (2019). Oral interactions in secondary science classrooms: A grounded approach to identifying oral feedback types and practices. *Research in Science Education*, 51(supl. 2), S957-S982. <https://doi.org/10.1007/s11165-019-9843>
- Martínez, A., Tocto, C. y Palacios, L. (2015). La expresión oral en los niños y los cuentos. *UCV-HACER, Revista de Investigación y Cultura*, 4(2), 116-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5487165>
- Miranda, F. y Príncipe, G. (2017). Debate oral, multimodalidade e escola: problemáticas e possibilidades no ensino de gêneros orais por meio do modelo da sequência didática. *Delta: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 33(4), 1089-1119. <https://doi.org/10.1590/0102-445076053913104446>
- Morell, T. y Pastor, S. (2018). Multimodal communication in academic oral presentations by L2 Spanish students. *Journal of Spanish Language Teaching*, 5(2), 125-138. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538334>
- Murillo-Zamorano, L. y Montanero, M. (2018). Oral presentations in higher education: A comparison of the impact of peer and teacher feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 138-150. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1303032>
- Nacar, N. (2015). Use of theater for a sustainable improvement of written & oral skills: A sample activity realized with Molière's plays. *Procedia - Social and Behavioral sciences*, 174, 22-26. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.621>
- Níkleva, D. y López García, M. (2019). El reto de la expresión oral en educación primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI*, 37(3), 9-32. <https://doi.org/10.6018/educatio.399141>

- Niu, R., Lu, K. y You, X. (2018). Oral language learning in a foreign language context: Constrained or constructed? A sociocultural perspective. *System*, 74, 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.02.006>
- Niyazova, A., Ekibayeva, N., Zhandildinova, A., Mussagozhina, A, Mus-sagozhina, K. y Satysheva, A. (2017). Cognitive approach towards the development of speaking in a foreign language: Technology of students' training for oral communication. *Man in India*, 97(14), 307-316. [https://serialsjournals.com/abstract/11465\\_26.pdf](https://serialsjournals.com/abstract/11465_26.pdf)
- Ochoa, L. (2008). *Comunicación oral argumentativa. Estrategias didácticas*. Editorial Magisterio.
- Ong, W. (1997). *Oralidad y escritura*. Fondo de Cultura Económica.
- Palma, M. y Castañeda, M. (2015). Litigación oral: estrategia de enseñanza para el desarrollo de competencias argumentativas en la formación de profesores de educación secundaria. *Aula Abierta*, 43(1), 39-46. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000274>
- Pattapee, M., Jaitip, N. y Siridej, S. (2015). Self-reflection with critical friends and multisource feedback via online social media for students' oral presentation and self-esteem. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 174, 1021-1025.
- Pineda, D. (2014). The feasibility of assessing teenagers' oral English language performance with a rubric. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 181-198. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n1.43203>
- Qin, Z. (2018). A case study of implementation of action research on oral English teaching in vocational and technical college. *English Language Teaching*, 11(12), 205-210. 10.5539/elt.v11n12p205.
- Rachayon, S. y Soontornwipast, K. (2019). The effects of task-based instruction using a digital game in a flipped learning environment on English oral communication ability of Thai undergraduate nursing students. *English Language Teaching*, 12(7), 12-32. 10.5539/elt.v12n7p12.
- Rajapaksha, R. (2016). Promoting oral language skills in preschool children through sociodramatic play in the classroom. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 4(1), 15-23. 10.7575/aiac.ijels.v.4n.1p.15.
- Ramírez, S. y Artunduaga, M. (2018). Authentic tasks to foster oral production among English as a foreign language learners. *HOW*, 25(1), 51-68. <https://doi.org/10.19183/how.25.1.362>
- Razmi, M., Pourali, S. y Nozad, S. (2014). Digital storytelling in EFL classroom (oral presentation of the story): A pathway to improve oral production. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1541-1544. 10.1016/j.sbspro.2014.03.576.

- San-Valero, P., Robles, A., Ruano, M., Martí, N., Cháfer, A. y Badia, J. (2018). Workshops of innovation in chemical engineering to train communication skills in science and technology. *Education for Chemical Engineers*, 26, 114-121. <https://doi.org/10.1016/j.ece.2018.07.001>
- Shi, Z. y Kang, T. (2017). Research on the effectiveness of autonomous collaborative learning model in improving Chinese college students' oral English proficiency. *Boletín Técnico/Technical Bulletin*, 55(15), 564-569. [https://www.researchgate.net/publication/322054937\\_Research\\_on\\_the\\_effectiveness\\_of\\_autonomous\\_collaborative\\_learning\\_model\\_in\\_Improving\\_Chinese\\_College\\_students'\\_oral\\_English\\_proficiency](https://www.researchgate.net/publication/322054937_Research_on_the_effectiveness_of_autonomous_collaborative_learning_model_in_Improving_Chinese_College_students'_oral_English_proficiency)
- Sournin, S. D. (2017). Développer l'interaction orale dans le secteur Lanasad: un exemple en anglais à l'université du Littoral Côte d'Opale. *Recherche et Pratiques Pédagogiques en Langues de Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 36(2). <https://doi.org/10.4000/apliut.5700>
- Stollhans, S. (2015). The e-learning tool Voxopop and its benefits on oral skills: Activities for final year students of German. En K. Borthwick, E. Corradini y A. Dickens (eds.), *10 years of the LLAS elearning symposium: Case studies in good practice* (chapter 16, pp. 185-192). Research-publishing.net. 10.14705/rpnet.2015.000278.
- Sydorenko, T., Daurio, P. y Thorne, S. (2017). Refining pragmatically-appropriate oral communication via computer-simulated conversations. *Computer Assisted Language Learning*, 31(1-2), 157-180. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1394326>
- Tomé, M. (2016). Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère. *Cedille, Revista de Estudios Franceses*, (12), 387-401. <https://cedille.webs.ull.es/12/20tome.pdf>
- Vaca, A. y Gómez, L. (2017). Increasing EFL learners' oral production at a public school through project-based learning. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 19(2), 57-71. <https://doi.org/10.15446/profile.v19n2.59889>
- Van der Veen, C., De Mey, L., Van Kruistum, C. y Van Oers, B. (2017). The effect of productive classroom talk and metacommunication on young children's oral communicative competence and subject matter knowledge: An intervention study in early childhood education. *Learning and Instruction*, 48, 14-22. <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.06.001>
- Van Ginkel, S., Gulikers, J., Biemans, H. y Mulder, M. (2015). Towards a set of design principles for developing oral presentation competence: A synthesis of research in higher education. *Educational Research Review*, 14, 62-80. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.002>

- Xiaoyan, F. (2018). Research on oral english flipped classroom project-based teaching model based on cooperative learning in China. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18(5), 1988-1998. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.098>
- Yeşilçınar, S. (2019). Using the flipped classroom to enhance adult EFL learners' speaking skills. *PASAA*, 58, 206-234. <https://eric.ed.gov/?q=source%3A%22Language+Learning%22&ff1=eduAdult+Education&pg=7&id=EJ1227386>
- Young, E. y West, R. (2018). Speaking practice outside the classroom: A literature review of asynchronous multimedia-based oral communication in language learning. *The Eurocall Review*, 26(1), 59-78. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.8599>