



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/3wrwhr03>

**LA ENSEÑANZA DE GÉNEROS DISCURSIVOS ORALES FORMALES EN EL
CONTEXTO ESCOLAR Y UNIVERSITARIO. REFLEXIONES CRÍTICAS SOBRE LA
TENSIÓN ENTRE LA DESIGUALDAD COMUNICATIVA Y LA JUSTICIA EDUCATIVA**

**THE TEACHING OF FORMAL ORAL DISCOURSE GENRES IN SCHOOL AND
UNIVERSITY CONTEXTS: CRITICAL REFLECTIONS ON THE TENSION BETWEEN
COMMUNICATIVE INEQUALITY AND EDUCATIONAL JUSTICE**

Verónica Martínez Donoso

Chile

La enseñanza de géneros discursivos orales formales en el contexto escolar y universitario. Reflexiones críticas sobre la tensión entre la desigualdad comunicativa y la justicia educativa

The teaching of formal oral discourse genres in school and university contexts: critical reflections on the tension between communicative inequality and educational justice

Verónica Martínez Donoso^{a,*}

vmartinez@doctoradoedu.ucsc.cl

<https://orcid.org/0009-0006-5836-1417>

*Autor de correspondencia: vmartinez@doctoradoedu.ucsc.cl, ^aUniversidad Católica de la Santísima Concepción, Chile

RESUMEN

Este ensayo defiende que los géneros discursivos secundarios orales formales, aquellos que exige la escuela y la universidad, constituyen prácticas discursivas complejas, situadas históricamente y reguladas socialmente, y que su dominio depende de una enseñanza sistemática y no de la simple maduración del lenguaje. Para sostener esta idea se revisan primero las teorías de Skinner, Chomsky y Bruner sobre la adquisición del lenguaje: ninguna de las tres logra explicar por sí sola cómo se aprenden géneros complejos como la exposición o el debate. Después se incorporan los juegos del lenguaje de Wittgenstein, la lógica del suplemento de Derrida, el género discursivo de Bajtín y la competencia comunicativa de Hymes y Canale, con el fin de mostrar que ese dominio exige una mediación pedagógica explícita. El ensayo cierra planteando que omitir esa enseñanza reproduce desigualdades comunicativas y

tensiona la justicia educativa, pues distribuye de manera desigual las herramientas necesarias para participar en los espacios donde se construye y legitima el conocimiento escolar y universitario, de acuerdo con la teoría de la acción comunicativa de Habermas.

Palabras clave: géneros discursivos orales formales; enseñanza sistemática; desigualdad comunicativa; justicia educativa; contexto escolar; contexto universitario; competencia comunicativa; mediación pedagógica.

ABSTRACT

This essay argues that formal secondary oral discourse genres, characteristic of school and university settings, are complex, historically situated and socially regulated discursive practices whose mastery requires systematic instruction rather than the spontaneous maturation of language. It examines the acquisition theories of Skinner, Chomsky and Bruner, showing that none of them alone accounts for the learning of complex genres such as academic exposition or debate. It then draws on Wittgenstein's language games, Derrida's logic of the supplement, Bakhtin's notion of discursive genre and the communicative competence framework developed by Hymes and Canale to argue that mastering these genres demands explicit pedagogical mediation. Finally, it contends that omitting this instruction reproduces communicative inequalities that strain educational justice, by unevenly distributing the tools needed to participate in the spaces where school and university knowledge is constructed and legitimized, following Habermas's theory of communicative action.

Keywords: formal oral discourse genres; systematic instruction; communicative inequality; educational justice; school context; higher education context; communicative competence; pedagogical mediation.

Recibido: 6 agosto 2026 | Aceptado: 24 agosto 2026 | Publicado: 25 agosto 2026

INTRODUCCIÓN

El dominio de una lengua implica el desarrollo de cuatro macrohabilidades: escuchar, hablar, leer y escribir (Cassany et al., 1994). El habla se organiza mediante géneros discursivos orales que varían según las distintas esferas de la praxis humana (Bajtín, 1982). La escuela y la universidad suelen dar por supuesto que basta la maduración natural del lenguaje para que los estudiantes accedan a géneros orales complejos como la exposición académica, el debate o la argumentación, cuando en realidad estos exigen instrucción deliberada.

Sostengo en este ensayo que los géneros discursivos secundarios orales formales, propios del contexto escolar o universitario, constituyen prácticas discursivas complejas, históricamente situadas y socialmente reguladas, cuyo dominio exige una enseñanza sistemática que excede la simple maduración de la facultad natural del lenguaje. Sostengo, además, que omitir esa enseñanza contribuye a reproducir desigualdades comunicativas que tensionan la justicia educativa, al distribuir de manera desigual las herramientas necesarias para participar en los espacios donde se construye y legitima el conocimiento escolar y universitario.

Para sostener esta tesis, el ensayo examina primero las teorías de la adquisición del lenguaje formuladas por Skinner, Chomsky, Bruner y Vygotsky, y muestra que ninguna, por sí sola, explica el dominio de géneros orales complejos. Recurre luego a Wittgenstein y a la lógica del suplemento de Derrida para argumentar que ese dominio depende de una mediación pedagógica explícita; también, se incorpora a Bajtín, Hymes y Canale, para precisar en qué consiste esa mediación. Cierra con la teoría de la acción comunicativa de Habermas, que vincula la enseñanza de la oralidad formal con la justicia educativa.

DESARROLLO

Principales teorías acerca de la adquisición del lenguaje

La teoría conductista de Skinner (1957), la innatista de Chomsky (1986, 1992, 1999) y la interaccionista de Bruner (1983) compiten sobre qué significa adquirir el lenguaje (Silvestri, 2002). Skinner (1957) reduce el fenómeno a conducta reforzada por el entorno; Chomsky (1986, 1992, 1999) responde que ese reforzamiento no explicaría la creatividad del niño y propone una facultad biológica específica; Bruner (1983) cuestiona a ambos y sostiene que ninguno basta sin la mediación de otra persona. Ninguna de ellas se formuló pensando en géneros orales complejos como la exposición académica o el debate escolar.

Para Skinner (1957), hablar no es más que comportarse, y ese comportamiento obedece a las mismas leyes que cualquier conducta aprendida por refuerzo. Lo que distingue a la conducta verbal de otras operantes es que su efecto depende de que alguien más escuche, interprete y actúe en consecuencia: pedir agua solo funciona si existe un oyente entrenado por su propia comunidad. El autor clasifica las respuestas verbales según las variables que las controlan. Los mandos anticipan la consecuencia deseada, las ecoicas repiten un estímulo vocal, la conducta textual responde a estímulos escritos y los tactos nombran algo del mundo no verbal (Peña-Correal y Robayo-Castro, 2007). Incluso la gramática queda resuelta mediante el autocrítico, una conducta que opera sobre otra conducta del propio hablante sin necesidad de apelar a procesos mentales ocultos; el pensamiento recibe idéntico tratamiento, como una variedad más de conducta verbal. Esta clasificación es coherente en sus propios términos, pero deja pendiente qué ocurre cuando la comunidad verbal exige géneros mucho más complejos que pedir agua, y Chomsky (1999) no tardó en preguntar cómo un niño expuesto a un habla limitada termina produciendo oraciones complejas que nadie le enseñó directamente.

Chomsky (1986, 1992, 1999) responde descartando que el refuerzo explique semejante logro y propone una facultad del lenguaje biológicamente determinada, capaz de adquirir y usar

una lengua de manera creativa y uniforme. El problema que le interesa resolver, el Problema de Platón, consiste en explicar cómo los seres humanos desarrollan un conocimiento tan rico a partir de datos limitados, algo que la propuesta conductista no logra abordar. La Gramática Universal corresponde, en esta propuesta, a la teoría del estado inicial de la facultad del lenguaje: reúne principios invariantes y parámetros que se fijan a partir de los datos lingüísticos primarios, y de ahí resulta una Lengua-I que Chomsky (1986) diferencia de la Lengua-E que privilegiaba Skinner (1957). El argumento convence para la sintaxis básica, pero guarda silencio sobre géneros discursivos institucionalizados como la exposición o el debate.

Otro argumento a favor de esta postura proviene de la dependencia de la estructura: Chomsky (1992) sostiene que el niño sabe de manera innata que las reglas del lenguaje obedecen a la organización jerárquica de la oración, no al simple orden lineal de las palabras. Esa misma capacidad se manifiesta en el uso creativo del lenguaje, un rasgo que Chomsky vincula al Problema de Descartes. Ya en el Programa Minimalista, Chomsky (1999) sostiene además que estas operaciones responden a principios de economía, con lo cual la interacción social queda con un papel marginal en el proceso.

Bruner (1983) objeta ambas posturas. Contra Skinner (1957) argumenta que reducir el habla a conducta reforzada no permite explicar cómo el niño llega a comprender intenciones y significados compartidos mucho antes de dominar las reglas gramaticales que ese refuerzo debería moldear. Con Chomsky (1965) discrepa en otro punto: aunque exista un dispositivo innato, este no se activa por sí solo, ya que la predisposición biológica permanece inerte si no encuentra una estructura social que la ponga en marcha. A ese andamiaje social Bruner (1983) lo llama Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (LASS), un sistema que funciona junto al LAD descrito por Chomsky (1965) pero que le asigna un papel que la propuesta innatista apenas considera: organizar el lenguaje dentro de un intercambio real entre personas.

Buena parte de ese apoyo se produce a través de los formatos, rutinas de interacción fijas entre el adulto y el niño como jugar al cu-cú o leer juntos un cuento. Bruner (1983) los describe como microcosmos sociales en los que el pequeño descubre las reglas de la comunicación y de su cultura mucho antes de manejar un habla léxico-gramatical completa. Adulto e hijo negocian significados compartidos dentro de esos formatos, y esa negociación permite el paso de una comunicación prelingüística al uso efectivo de palabras. La idea coincide con la de Vygotsky (1978), para quien las funciones psicológicas superiores aparecen primero en la relación con otra persona y solo después se internalizan.

Vygotsky (1978) llama zona de desarrollo próximo a la distancia entre lo que el niño consigue solo y lo que logra con ayuda, y con esa noción explica por qué el adulto sostiene al pequeño en tareas que aún no domina y va retirando ese apoyo poco a poco. Bruner (1983) reconoce esa deuda, pero marca una diferencia: donde Vygotsky (1978) describe una mediación cognitiva centrada en resolver tareas en conjunto, Bruner (1983) se detiene sobre todo en la dimensión pragmática de esa ayuda. De esta diferencia surge una pregunta que quedará pendiente: si cualquier mediación social alcanza para explicar el dominio de géneros discursivos complejos, o si estos requieren, además, una mediación pedagógica específica y sostenida.

Bruner (1983) recurre además a la filosofía de Austin (1982) sobre cómo se hacen cosas con palabras para sostener que el niño habla impulsado por intenciones concretas, y que sintaxis, semántica y pragmática se adquieren de manera entrelazada. La atención conjunta, ese momento en que adulto y niño fijan la mirada sobre lo mismo, es lo que lleva al pequeño a notar que ciertos sonidos remiten a cosas del entorno, y así se forma el triángulo de referencia. Esta lectura pragmática sirve para explicar el habla cotidiana, pero no alcanza a los géneros discursivos que exigen convenciones explícitas de registro y organización.

Bruner (1983) aporta algo que las otras dos posturas dejan sin resolver. El conductismo detalla con precisión cómo se refuerza una conducta puntual, pero no logra explicar la velocidad ni la creatividad con que los niños producen oraciones que nunca antes escucharon, objeción que formula el propio Chomsky (1999). El innatismo, por su parte, resuelve ese problema apelando a una facultad biológica, aunque al centrarse en la estructura interna de la mente termina relegando el hecho de que buena parte del aprendizaje ocurre en rutinas compartidas y cargadas de significado social. Ambas lecturas comparten, en definitiva, el mismo punto ciego: ninguna deja espacio teórico para géneros discursivos históricamente constituidos.

Adoptar esta lectura interaccionista no significa que ella agote la explicación de cómo un estudiante llega a dominar una exposición oral o un debate académico. Los formatos que describe Bruner (1983) pertenecen a la esfera de la comunicación cotidiana y espontánea, la misma esfera que Bajtín (1982) llamará más tarde géneros discursivos primarios. Los géneros orales formales que exige la escuela o la universidad responden, en cambio, a convenciones construidas históricamente y reguladas por instituciones específicas; ningún LASS doméstico ni ninguna rutina de juego temprano basta por sí sola para garantizar su adquisición.

Si ni siquiera la facultad del lenguaje en su versión más social alcanza para explicar el dominio de la oralidad formal escolar o universitaria, cabe preguntarse entonces qué sí lo explica. En este ensayo sostengo que esos géneros orales (la exposición, el debate, la argumentación) constituyen prácticas discursivas situadas históricamente y reguladas socialmente, y no una prolongación espontánea de la capacidad lingüística general. Esta idea se fundamenta en la noción de género discursivo de Bajtín (1982) y en el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1972), que explican por qué hablar competentemente en la escuela o la universidad exige mucho más que la maduración biológica o el andamiaje temprano y cotidiano descritos hasta aquí.

El lenguaje como práctica social: los juegos del lenguaje

Wittgenstein (1988) ofrece un marco que ayuda a precisar en qué consiste esa insuficiencia. Para el filósofo, comprender un lenguaje equivale a saber jugar juegos del lenguaje, prácticas reguladas por reglas de uso que cada comunidad construye y transmite dentro de una forma de vida particular. El significado de una palabra se define por su empleo dentro de esas prácticas, y aprender a jugar un juego determinado exige participar en él junto a otros hablantes que ya conocen sus reglas. Bajo esta lectura, la exposición oral o el debate académico constituyen juegos del lenguaje distintos de los que un niño domina en su entorno cotidiano. Conocer las reglas del intercambio doméstico no habilita para participar en el juego que la escuela o la universidad propone.

La fuerza de esta lectura se apoya en el argumento con el que Wittgenstein (1988) la construye, dirigido contra la imagen agustiniana según la cual el niño aprendería las palabras observando a los adultos señalar objetos mientras las pronuncian (Wittgenstein, 1988). Esa imagen describe apenas un sistema reducido, cercano al de un albañil y su ayudante cuando el primero exclama “losa” o “pilar” y el segundo aprende a traer la pieza correspondiente (Wittgenstein, 1988). Si incluso un sistema de comunicación tan elemental exige aprendizaje explícito, con mayor razón lo exigen los géneros orales formales que la escuela enseña.

A ese procedimiento elemental, y al conjunto formado por el lenguaje y las actividades con las que se entrelaza, Wittgenstein (1988) llama “juego del lenguaje” (p. 7). El significado se define por el papel que la palabra cumple dentro de esa práctica: “el significado de una palabra es su uso en el lenguaje” (Wittgenstein, 1988, p. 43). Dominar un juego del lenguaje exige participar efectivamente en esa práctica junto a otros hablantes que ya conocen sus reglas, y no basta con haber aprendido previamente juegos distintos.

Esta idea se vuelve más exigente cuando Wittgenstein (1988) enumera la heterogeneidad de los juegos del lenguaje, entre los que cuenta dar órdenes, describir un

objeto, formular hipótesis, inventar una historia, cantar o rezar, y aclara que esa lista permanece abierta. Frente a esa pluralidad, Wittgenstein (1988) niega que exista una esencia común capaz de justificar que llamemos lenguaje a todos esos juegos: basta observar los juegos de mesa, de cartas y de pelota para notar que se entrelazan mediante una red de semejanzas parciales, muy parecida a la que une a los miembros de una familia, sin que aparezca ningún rasgo único y compartido entre todos ellos. Llamarlos “juegos” exige apenas ese parecido, no una propiedad que los defina a todos por igual.

Este argumento, aplicado al problema central de este ensayo, trae consigo una complicación: si ni siquiera el concepto de juego admite límites fijos, tampoco puede sostenerse que haya una frontera nítida entre los juegos del lenguaje domésticos que el niño ya domina y los géneros orales formales que enseñan la escuela y la universidad. La lectura de Wittgenstein (1988) se aproxima aquí a la distinción que traza Bajtín (1982) entre géneros discursivos primarios y secundarios, pensada también como una relación de continuidad y transformación y no como una oposición tajante. Lejos de debilitar la tesis de este ensayo, ese acercamiento la vuelve más precisa: refuerza la idea de que ningún dominio general del lenguaje garantiza por sí mismo el acceso a géneros discursivos complejos.

La enseñanza sistemática de la exposición o el debate reorganiza y amplía, mediante reglas nuevas, un parecido de familia demasiado frágil para que el niño lo reconstruya sin ayuda, y en gran medida esa reorganización es lo que Hymes (1972) llama competencia comunicativa. Para Wittgenstein (1988), esa regularidad descansa en una forma de vida compartida y no en un acuerdo de opiniones que se negocie caso por caso; solo desde esa base puede decidirse qué cuenta como verdadero o falso dentro de un juego determinado. Wittgenstein (1988) agrega, además, que comprender mediante el lenguaje exige una concordancia con las definiciones y, aunque suene extraño, también una concordancia con los juicios.

Esta exigencia de una concordancia previa en el juicio ayuda a matizar el modo en que Bruner (1983) describe los formatos de interacción temprana: esos formatos sitúan al niño en una forma de vida compartida a escala doméstica, suficiente para los juegos del lenguaje de su entorno inmediato, aunque insuficiente para garantizar el acceso a la forma de vida académica e institucional donde cobran sentido los criterios de corrección de la exposición oral o el debate escolar. Ingresar en esta última supone coincidir en juicios con una comunidad distinta, la misma que ya evalúa y legitima ese discurso dentro de la institución.

Derrida (1998) lleva esta idea un paso más allá con la lógica del suplemento, que identifica en la lectura que hace Rousseau (2008) de la escritura frente al habla. Rousseau (2008) presenta la escritura como un añadido externo a una palabra viva que bastaría por sí sola, y Derrida (1998) muestra que ese añadido termina exponiendo una carencia que estaba inscrita desde el inicio en el término que se presentaba como autosuficiente. Trasladada a este ensayo, la enseñanza sistemática de los géneros orales formales opera como la condición que permite a la facultad general del lenguaje desplegarse en prácticas discursivas complejas: sin esa mediación, la facultad quedaría latente. Esta lógica del suplemento dialoga con el argumento wittgensteiniano expuesto antes, porque en ambos casos aquello que se presentaba como fundamento autosuficiente termina dependiendo de una mediación externa que lo completa.

La oposición entre lo natural y lo enseñado, que estructura buena parte del debate entre Skinner (1957), Chomsky (1986, 1992, 1999) y Bruner (1983), resulta menos estable de lo que aparenta, porque la mediación de la escuela ya estaba presupuesta desde el inicio en la posibilidad misma de dominar esos géneros. Wittgenstein (1988) trata la forma de vida compartida como el terreno último sobre el que se sostienen los juegos del lenguaje, un dato último que no admite preguntar qué lo fundamenta. Derrida (1998), por su parte, sostiene que ningún origen de ese tipo escapa a la mediación que aparenta ser su simple añadido.

Si trasladamos este desplazamiento a la forma de vida académica en la que cobran sentido la exposición y el debate, queda claro que dicha forma de vida no es simplemente un dato ya constituido que la escuela activa: bajo la lectura derridiana, esa forma de vida se produce en buena parte a través de la propia enseñanza que la presupone. Al sostener juntas ambas lecturas pueden afirmarse que la enseñanza sistemática de estos géneros introduce a los estudiantes en una forma de vida que antes les era ajena, y que ese mismo gesto pedagógico contribuye a producirla como condición de sus propios criterios de corrección.

El libro que Derrida (1998) dedica a la escritura suma una capa distinta a esta discusión. Allí examina el logocentrismo, la tradición metafísica occidental que subordina la escritura a la voz al tratar la palabra hablada como el lugar de máxima proximidad entre el signo y el sentido del ser. A esta subordinación Derrida (1998) la llama también fonocentrismo: la voz recibe un privilegio que la escritura no tiene, porque quien habla se escucha a sí mismo en el instante mismo en que produce sentido, mientras que la escritura circula después, separada de esa presencia inmediata. Derrida (1998) sitúa el origen de este privilegio en la propia lingüística de Saussure, donde la tesis de lo arbitrario del signo convive, sin llegar a resolverla, con una jerarquía que trata la escritura como representación técnica de una lengua hablada que la precede.

Esta descripción del logocentrismo lleva a preguntarse qué estatuto recibe aquí la oralidad. Bajtín (1982) ya se aleja de una división limpia entre lo oral y lo escrito, pues incluye las cartas personales entre los géneros primarios y la literatura entre los secundarios; su distinción, por eso, no reproduce la jerarquía que Derrida (1998) identifica entre voz y escritura. El argumento de este ensayo, al sostener que los géneros orales formales exigen enseñanza sistemática, se aleja de la presunción de que lo oral sea más inmediato o pleno que lo escrito: la exposición o el debate requieren similar mediación institucional que Derrida (1998) atribuye a la escritura.

Géneros discursivos y competencia comunicativa

La distinción entre un habla que se ajusta a exigencias técnicas y otra que no lo hace no es exclusiva de la lingüística moderna. Aristóteles (1998), en su *Retórica*, ya advertía que el discurso deliberativo, el judicial y el epidíctico exigían un dominio distinto al de la conversación cotidiana, porque debían ajustarse a un auditorio, una ocasión y un propósito persuasivo determinados. Esa intuición clásica anticipa la distinción que Bajtín (1982) trazará siglos después entre géneros discursivos primarios y secundarios.

La noción de género discursivo, desarrollada por Bajtín (1982), permite entender con mayor precisión esta exigencia. El autor los define como tipos relativamente estables de enunciados que se configuran en las distintas esferas de la actividad humana, desde la conversación cotidiana hasta el discurso científico. Cada ámbito de la vida social desarrolla formas particulares de comunicación que responden a sus propósitos, a sus participantes y a las condiciones concretas en que se produce el intercambio. Como las actividades humanas son múltiples y se especializan cada vez más, los géneros discursivos también son enormemente diversos y van transformándose a medida que las prácticas sociales se vuelven más complejas.

Bajtín (1982) concibe los géneros discursivos como formas históricas de organización del discurso, dotadas de una estabilidad siempre relativa y provisional. Todo género articula tres dimensiones que no pueden separarse: un contenido temático, es decir, aquello sobre lo que se habla; un estilo verbal, que abarca la selección de recursos léxicos y gramaticales propios de ese ámbito; y una composición determinada, que organiza estructuralmente el enunciado de principio a fin. Esos tres elementos forman una totalidad reconocible que permite distinguir una exposición académica de una conversación entre amigos, incluso cuando ambas emplean la misma lengua. Por eso un mismo hablante puede dominar con soltura los géneros

primarios de su entorno inmediato y, al mismo tiempo, tropezar frente a géneros secundarios que exigen una composición y un estilo verbal distintos.

El autor distingue, además, entre géneros discursivos primarios y secundarios, una distinción decisiva para el argumento de este ensayo. Los primeros nacen en situaciones de comunicación inmediata y cotidiana, como las conversaciones informales o las cartas personales (Bajtín, 1982), y suelen aprenderse sin necesidad de mediación explícita. Los segundos surgen en contextos culturales más complejos e institucionalizados, como la literatura, la actividad científica o los discursos propios del ámbito escolar y universitario; incorporan y reelaboran los géneros primarios en estructuras sujetas a convenciones que la escuela debe enseñar de manera deliberada.

Cros y Vilà (1999) coinciden con esta lectura y muestran que los géneros orales formales no surgen en la vida escolar de manera espontánea; por eso reclaman una programación didáctica específica que trate la exposición, el debate o la entrevista como contenidos de enseñanza y no como destrezas que se adquieren por simple maduración. Hymes (1972) agrega que la competencia comunicativa va más allá del dominio gramatical e incluye saber cuándo, cómo y ante quién conviene un enunciado, ya que los géneros formales no se transmiten con la sola exposición al uso cotidiano de la lengua. Vygotsky (1978) describe justamente esa distancia entre lo que un estudiante logra por sí solo y lo que alcanza con la guía de un adulto o de un par más experto.

Bajtín (1982) señala, además, ciertos rasgos que permiten reconocer todo enunciado como una unidad real de la comunicación y no como una simple oración aislada: la alternancia de los sujetos discursivos; la conclusividad, que marca el cierre relativo de un sentido y hace posible la respuesta de otros interlocutores; y la orientación hacia un destinatario, puesto que todo acto discursivo supone la presencia real o imaginada de alguien a quien se dirige. Cuando un estudiante expone frente a su curso, esa orientación específica forma parte constitutiva del

género y exige recursos que van mucho más allá de construir oraciones gramaticalmente correctas.

Los géneros discursivos cumplen una función fundamental en la vida social, ya que median entre las prácticas históricas de una comunidad y las formas lingüísticas que emplean sus hablantes (Bajtín, 1982). Su estudio permite entender por qué ciertos aprendizajes no se dan de manera espontánea y requieren enseñanza deliberada. Pasar por alto esta dimensión social lleva a tratar la oralidad formal como una simple destreza técnica, cuando en realidad compromete la manera misma en que los estudiantes participan de la vida institucional que los rodea.

Calsamiglia (1994) profundiza esta caracterización al describir las marcas de planificación, cohesión y modalización propias del discurso oral formal, marcas que lo distinguen tanto de la conversación espontánea como del texto escrito y que confirman que su dominio no puede darse por supuesto ni delegarse a la experiencia extraescolar del estudiante. La revisión sistemática de Li et al. (2025) sobre la competencia comunicativa oral en el aprendizaje de lenguas extranjeras encuentra que los recursos y las metodologías de enseñanza continúan siendo el obstáculo más frecuente para su desarrollo, hallazgo que confirma la persistencia de esta tensión en contextos muy distintos al escolar chileno.

Usar adecuadamente los géneros discursivos que distingue Bajtín (1982) exige, además, saber ajustar el habla al contexto comunicativo particular, y es aquí donde entra el concepto de competencia comunicativa desarrollado por Hymes (1972), un término dinámico y diferencial que va mucho más allá de la simple capacidad de producir oraciones gramaticales correctas. Este concepto nace como una crítica directa a la noción de competencia lingüística de Chomsky (1965), a la que Hymes (1972) juzga demasiado limitada al conocimiento abstracto de un hablante oyente ideal dentro de una comunidad homogénea, sin lugar para la variación social ni para el uso real de la lengua en situaciones concretas.

Para Hymes (1972), esta competencia implica saber si una oración es gramaticalmente correcta, pero también cuándo hablar, cuándo guardar silencio, de qué hablar, con quién, dónde y de qué manera hacerlo en cada situación particular. Depende tanto del conocimiento tácito de la lengua como de la habilidad práctica para usarla, e incorpora actitudes, valores y motivaciones ligadas al lenguaje. Este desplazamiento resulta decisivo para el argumento de este ensayo, pues traslada el problema de la oralidad formal desde el terreno gramatical hacia el terreno social, que es donde realmente se juega el dominio de géneros como la exposición o el debate.

Canale y Swain (1980) llevan más lejos la competencia comunicativa de Hymes (1972) al dividirla en tres subcompetencias interrelacionadas. La gramatical comprende el conocimiento de los elementos léxicos y de las reglas de morfología, sintaxis, semántica y fonología (Andrade Benavides y Shepelytska, 2025). La sociolingüística remite al dominio de las reglas socioculturales y discursivas necesarias para producir e interpretar enunciados adecuados al contexto (Andrade Benavides y Shepelytska, 2025). Y la estratégica alude a los recursos verbales y no verbales que el hablante moviliza para compensar fallos de su propio dominio lingüístico o variables como el cansancio y la distracción (Andrade Benavides y Shepelytska, 2025).

Canale (1983) suma a este modelo la competencia discursiva, entendida como la capacidad de articular formas gramaticales y significados en textos orales o escritos cohesionados y coherentes, lo que implica organizar el discurso como una unidad significativa. Esta competencia adquiere especial relevancia para comprender la oralidad formal en el contexto escolar, porque géneros como la exposición, el debate o la argumentación requieren adecuación gramatical y sociolingüística, además de la capacidad de estructurar la información. Estas destrezas rara vez se manifiestan de manera espontánea; se desarrollan progresivamente a través de la instrucción y la práctica guiada.

Lo que muestran en conjunto Bajtín (1982), Hymes (1972) y Canale (1983) es que dominar los géneros discursivos secundarios de tipo oral exige movilizar una competencia comunicativa compleja, hecha de conocimiento gramatical, sensibilidad sociolingüística, recursos estratégicos y organización discursiva a la vez. Ese conocimiento difícilmente se adquiere de forma espontánea en la interacción cotidiana; requiere enseñanza sistemática y gradual, sostenida a lo largo de la trayectoria escolar. En el caso chileno, Rosas et al. (2021) constatan que los Planes y Programas de Estudio de Lengua y Literatura no traducen en actividades concretas la concepción integradora de la oralidad que las Bases Curriculares declaran.

Cuando esa enseñanza falta, no todos los estudiantes llegan a la escuela con las mismas oportunidades previas de participar en géneros orales formales, y esa diferencia de partida da origen a lo que desarrollo a continuación como desigualdad comunicativa (Andrade Benavides y Shepelytska, 2025; Hudson, 1981; Rodríguez, 1995). Ibna Seraj y Hadina (2021) documentan un patrón similar en contextos de enseñanza de lenguas extranjeras, con factores ambientales, psicológicos y lingüísticos que dificultan de manera sostenida esa competencia.

La desigualdad comunicativa es la forma de disparidad lingüística con mayor trascendencia social, y tiene que ver menos con la falta de conocimientos gramaticales o léxicos que con la desigual habilidad para usarlos de manera eficaz en contextos diversos (Hudson, 1981; Rodríguez, 1995). A diferencia de la desigualdad estrictamente lingüística, esta incluye también la interacción social y la imagen que el hablante proyecta (Hudson, 1981). En la escuela, esta brecha se hace visible cuando los estudiantes enfrentan géneros discursivos secundarios que exigen formas discursivas socialmente reguladas que no todos han aprendido en sus trayectorias de vida previas.

Navarro (2022) documenta esta misma tensión entre lo prescrito y lo enseñado en el nivel secundario argentino. Su observación de clases muestra que la enseñanza no formalizada

de los géneros orales institucionalizados predomina sobre la formalizada, aunque la autora concluye que esta última es posible cuando existe una decisión didáctica explícita. Esta evidencia sugiere que la desigualdad responde a decisiones pedagógicas que pueden revertirse y no a una condición irremediable de los estudiantes o de las instituciones, una tensión que Rosas et al. (2021) documentan de manera independiente para el currículo chileno vigente.

Un aspecto central de esta problemática es contar con los esquemas que permiten resolver situaciones comunicativas específicas, como formular una petición formal o participar en un debate académico. La capacidad de movilizarlos depende menos de una inteligencia innata que de experiencias previas de interacción y aprendizaje; de ahí que la desigualdad comunicativa aparezca cuando una persona enfrenta situaciones para las que no tuvo referentes ni modelos en su entorno social primario (Andrade Benavides y Shepelytska, 2025). Lo que muchas veces se interpreta como déficit intelectual es, en realidad, una incompetencia comunicativa situada.

O'Shanahan (1996) suma una pieza más a este diagnóstico al mostrar que buena parte de esa omisión escolar descansa en teorías implícitas del profesorado, según las cuales la expresión oral se desarrolla sola con la edad. Korres Alonso et al. (2021), por su parte, encuentran que buena parte del alumnado en formación inicial docente percibe carencias importantes en su propia competencia comunicativa oral pese a haber completado toda la escolaridad previa. Desde la formación de profesores de inglés, Velásquez et al. (2023) sugieren que la reflexión guiada sobre la propia práctica ayuda a revertir estas carencias.

Esta desigualdad comunicativa cobra un carácter especialmente crítico en las sociedades contemporáneas, donde la comunicación funciona como una forma de poder. Desenvolverse ante instituciones, justificar opiniones o resolver diferencias depende en buena medida del dominio de registros discursivos adecuados a contextos formales, una exigencia

que en la escuela se vincula con los géneros discursivos secundarios que no todos los estudiantes dominan por igual. Quien no domina esos registros suele comunicarse con más dificultad y termina participando menos en las decisiones que le afectan directamente. Cuando el sistema educativo no garantiza el aprendizaje de estas herramientas, corre el riesgo de reproducir exclusión y de tensionar la justicia educativa (Fairclough, 1992).

Desde una perspectiva sociolingüística, estas brechas no se explican solo como diferencias individuales en las capacidades comunicativas de cada estudiante. Hudson (1981) plantea que las diferencias lingüísticas se convierten en desigualdad comunicativa cuando ciertas formas de hablar son legitimadas por las instituciones sociales mientras otras quedan desvalorizadas frente a ellas. Estas desigualdades responden, más bien, a trayectorias diferenciadas de participación y aprendizaje oral, construidas en contextos educativos y socioculturales diversos (Hudson, 1981; Rodríguez, 1995).

Estas desigualdades exceden un simple problema técnico de manejo del código: comprometen las condiciones mismas en que los estudiantes pueden participar del diálogo racional que sostiene la vida institucional y democrática. Aquí resulta decisiva la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2010), que permite pensar la oralidad formal como condición de acceso al espacio público donde se argumenta y se construye consenso. Si el dominio de esos géneros está repartido de manera desigual, también lo está la posibilidad real de hacerse escuchar en igualdad de condiciones.

Habermas (2010) concibe el lenguaje como el espacio donde los sujetos buscan un entendimiento mutuo y coordinan sus acciones mediante argumentos que pueden ser criticados. Distingue la acción comunicativa de otras formas de acción social porque en ella los hablantes asumen pretensiones de validez que los interlocutores pueden aceptar o cuestionar, lo cual exige competencias discursivas suficientes para formular, justificar y revisar posiciones en contextos públicos y educativos.

Cuando las condiciones de la acción comunicativa se ven afectadas por desigualdades comunicativas, el discurso queda expuesto a distorsionarse por relaciones asimétricas de poder. Habermas (2010) advierte que la manipulación, la coerción o la imposibilidad de expresar adecuadamente las propias razones pueden bloquear la búsqueda del consenso y derivar en formas de dominación encubierta. Solo quienes dominan determinados géneros orales formales consiguen hacer oír su voz de manera legítima en instancias de evaluación, deliberación o participación; quienes no accedieron a su enseñanza sistemática quedan, en cambio, en desventaja epistémica y política.

Cabe plantear una objeción seria a la tesis de este ensayo: insistir en la enseñanza explícita de géneros orales formales podría imponer un único estándar de habla legitimado institucionalmente, y así replicar frente a la oralidad la jerarquización que ciertas corrientes críticas denuncian en la enseñanza de la escritura estándar (Gaete et al., 2023). La definición de competencia comunicativa de Hymes (1972) permite responder a esta objeción, porque abarca tanto los géneros primarios de la vida cotidiana como los secundarios que exige la vida académica, de modo que enseñarlos amplía el repertorio del estudiante sin reemplazar los primeros. Fairclough (1992) matiza esta respuesta al advertir que toda enseñanza de un género legitimado por la escuela transmite, junto con la destreza, una valoración implícita sobre qué formas de hablar cuentan como competentes.

Entendida desde esta perspectiva, la justicia educativa va más allá de garantizar el acceso a contenidos curriculares: exige, además, la distribución equitativa de las herramientas comunicativas que permiten participar en prácticas de argumentación y deliberación. La enseñanza sistemática de géneros discursivos secundarios orales formales se convierte así en una condición para que todos los estudiantes ejerzan su derecho a la palabra en los espacios donde se construye y legitima el conocimiento escolar y universitario. Si la escuela no asume esta tarea, corre el riesgo de reproducir desigualdades que refuerzan jerarquías de clase,

género u origen sociocultural y convierten la oralidad en un filtro de exclusión en lugar de un recurso de emancipación.

CONCLUSIONES

La articulación que propone este ensayo entre Bajtín (1982), Wittgenstein (1988), Derrida (1998) y Habermas (2010) hace algo más que sumar autoridades sobre un mismo tema: muestra que la exigencia de enseñar sistemáticamente los géneros orales formales puede sostenerse desde la teoría del género discursivo, la filosofía del lenguaje ordinario, la lógica de la suplementariedad y la teoría de la acción comunicativa, cuatro tradiciones que rara vez dialogan entre sí en la literatura sobre didáctica de la oralidad. Ese cruce es el aporte específico de este ensayo, distinto de la evidencia empírica que ya documentan estudios como los de Rosas et al. (2021) o Navarro (2022).

Las teorías de la adquisición del lenguaje que se revisaron al comienzo, puestas en contraste, muestran que ni el refuerzo conductual, ni una facultad biológica, ni el andamiaje social temprano bastan por sí solos para explicar cómo un estudiante llega a exponer, debatir o argumentar frente a un público académico. Wittgenstein (1988) y Derrida (1998) permiten dar un paso más al mostrar que la mediación pedagógica constituye la condición misma que hace posible desplegar esa capacidad, y no algo que simplemente se añade después desde fuera. Bajtín (1982), Hymes (1972) y Canale (1983) precisan en qué consiste esa mediación, mientras que la evidencia revisada, desde Rosas et al. (2021) hasta O'Shanahan (1996), confirma que la omisión de esa enseñanza no es una excepción local sino un patrón recurrente en distintos sistemas educativos.

Esta arquitectura conceptual tiene, además, consecuencias prácticas para la formación docente y el diseño curricular. Enseñar estos géneros durante la formación inicial docente resulta indispensable para que el futuro profesorado pueda participar con voz propia en las

prácticas discursivas que luego deberá transmitir en la escuela. Habermas (2010) permite cerrar el argumento: si la posibilidad de participar en el discurso racional depende del dominio de géneros orales formales, enseñarlos de manera sistemática no es una tarea curricular secundaria, sino una condición de la justicia educativa que la escuela y la universidad no pueden seguir postergando.

Declaración de conflicto de interés

La autora declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Verónica Martínez Donoso: conceptualización, investigación, metodología, redacción del borrador original, redacción, revisión y edición.

Declaración de uso de inteligencia artificial

La autora declara que haber usado la inteligencia artificial generativa como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, la autora manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IAG.

REFERENCIAS

- Andrade Benavides, L., & 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>
- Aristóteles. (1998). *Retórica* (A. Tovar, Trad.). Gredos. (Obra original publicada en el siglo IV a. C.).
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bajtín, M. M. (1982). *Estética de la creación verbal* (G. K. Cocina, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Oxford University Press.
- Calsamiglia, H. (1994). *El estudio del discurso oral*. Universitat de Barcelona.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 2–27). Longman.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of language: Its nature, origin, and use*. Praeger Publishers.
- Chomsky, N. (1992). *El lenguaje y los problemas del conocimiento: Conferencias de Managua* 1 (2.ª ed.). Visor Distribuciones.
- Chomsky, N. (1999). *El programa minimalista*. Alianza Editorial.
- Cros, A., & Vilà, M. (1999). *Los usos formales de la lengua oral y su enseñanza*. Graó.

- Derrida, J. (1998). *De la gramatología* (O. del Barco y C. Ceretti, Trans.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1967).
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Gaete, A., Luna, L., Silva-Peña, I., & Guerrero, P. (2023). The quest for justice in education: Capital and funds of knowledge. *Frontiers in Education*, 8, Article 1157709. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1157709>
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa* (M. Jiménez Redondo, Trad.). Editorial Trotta.
- Hudson, R. A. (1981). *La sociolingüística*. Editorial Anagrama.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- Ibna Seraj, P. M., & Hadina, H. (2021). A systematic overview of issues for developing EFL learners' oral English communication skills. *Journal of Language and Education*, 7(1), 229–240. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.10737>
- Korres Alonso, O., Balerdi Eizmendi, E., & Paños-Castro, J. (2021). Percepción del alumnado sobre su competencia comunicativa en la formación inicial docente: Una experiencia interdisciplinar. *REALIA. Research in Education and Learning Innovation Archives*, 27, 47–61. <https://doi.org/10.7203/realia.27.20496>
- Li, D., Noordin, N., & Ismail, L. (2025). Exploring issues in developing EFL learners' oral English communicative competence: A systematic review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 14(1), 525–543. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i1/24349>
- Navarro, P. C. (2022). La oralidad y los géneros de textos orales institucionalizados en el nivel secundario argentino: Enseñanza no formalizada pero posible. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(18). <https://doi.org/10.35305/rece.v1i18.777>

- O'Shanahan J, I. (1996). Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado [Tesis doctoral, Universidad de La Laguna].
- Peña-Correal, T. E., & Robayo-Castro, B. H. (2007). Conducta verbal de B. F. Skinner: 1957-2007. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 653–661.
- Rodríguez, M. (1995). Hablar en la escuela: ¿Para qué? ¿Cómo? *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*, 16(3), 31–40.
- Rosas, C., Andrade, E., Cárdenas, A., & 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>
- Rousseau, J.-J. (2008). Ensayo sobre el origen de las lenguas (M. T. Poyrazian, Trad.). Encuentro Grupo Editor. (Obra original publicada en 1781).
- Silvestri, A. (2002). Funciones psicológicas y adquisición discursiva. *Propuesta Educativa*, 12(25), 1–7.
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Velásquez, M. F., Capajaña, A. G., Ramírez, P. H., & Córdova, M. D. C. (2023). Reflective teaching impact upon pre-service English teachers' professional development: A systematic review. *rEFlections*, 30(3), 971–996.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas* (A. García Suárez y U. Moulines, Trans.). Instituto de Investigaciones Filosóficas-UNAM. (Obra original publicada en 1953).