

GRADO EN MAGISTERIO EN EDUCACIÓN (PRIMARIA)

CURSO 2024/2025

Facultad de Educación. Universidad de Cantabria

El desarrollo de la competencia comunicativa
oral en Educación Primaria: una propuesta
inclusiva para el alumnado con TDL

*The development of oral communicative
competence in Primary Education: an inclusive
proposal for students with DLD*

Autor/a: González Rado, Paula
Director/a: Lorenzo Herrera, Lara
Fecha: Julio 2025

ÍNDICE

❖ RESUMEN	1
<i>Palabras Clave</i>	1
❖ ABSTRACT	1
<i>Keywords</i>	1
❖ INTRODUCCIÓN	2
❖ MARCO TEÓRICO	3
1. El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje	3
1.1 Definición y debate terminológico	3
1.2 Criterios de diagnóstico e instrumentos de evaluación	5
1.3 Clasificación desde un enfoque clínico	6
1.4 Características lingüísticas	7
1.5 Recomendaciones educativas dentro del aula ordinaria	9
2. Las Competencias del Lenguaje en Contextos Educativos	10
2.1 La competencia comunicativa y su enfoque	10
2.2 Los desafíos de la oralidad	12
❖ PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	14
1. Justificación	14
2. Contextualización	16
3. Temporalización	17
4. Objetivos	17
5. Contenido curricular	19
6. Metodología	19
7. Secuenciación	21
8. Evaluación	33
❖ CONCLUSIÓN	34
❖ REFERENCIAS	36
❖ ANEXOS	41
➤ Anexo 1: Marco Teórico	41
➤ Anexo 2: Concreción Curricular de la Intervención	44
➤ Anexo 3: Elementos de las Sesiones	51
➤ Anexo 4: Materiales Propuesta de Intervención	55
➤ Anexo 5: Evaluación de la Propuesta de Intervención	59

❖ RESUMEN

Las características persistentes y heterogéneas del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje, con un perfil diagnóstico complejo de identificar, afectan de manera específica a una o varias de las competencias comunicativas vinculadas con la comprensión, adquisición y uso del lenguaje. Estas alteraciones repercuten directamente en las capacidades comunicativas y en las habilidades sociales del alumnado. Por consiguiente, esta propuesta prioriza la intervención en el lenguaje oral entre los discentes con TDL y el resto del aula ordinaria, siguiendo un enfoque comunicativo. El objetivo principal es el desarrollo de la competencia oral, proporcionando estrategias lingüísticas para lograr un aprendizaje significativo y funcional. Con este propósito, en la intervención se presentan actividades orientadas a los géneros fundamentalmente orales, adaptadas al contexto y nivel de desarrollo de los estudiantes y realizando adaptaciones útiles para los discentes con TDL.

Palabras Clave: trastorno del desarrollo del lenguaje, competencia oral, géneros discursivos orales, didáctica de la oralidad.

❖ ABSTRACT

The persistent and heterogeneous characteristics of Development Language Disorder, with a complex diagnostic profile to identify, specifically affect one or more of the communicative competences linked to language comprehension, acquisition and use. These impairments have a direct effect on the communicative abilities and social skills of students. Therefore, this proposal prioritises oral language intervention between TDL learners and the rest of the mainstream classroom, following a communicative approach. The main objective is the development of oral competence, providing linguistic strategies to achieve meaningful and functional language learning. For this purpose, the intervention presents activities oriented to mainly oral genres, adapted to the context and developmental level of the students and implementing useful adaptations for learners with DLD.

Keywords: development language disorder, oral competence, oral discursive genres, didactics of orality.

❖ INTRODUCCIÓN

El lenguaje es considerado un instrumento de comunicación oral, el cual nos permite integrarnos social y culturalmente. Aunque esta destreza no sólo debe considerarse como una herramienta social, sino que el lenguaje también puede determinar el desarrollo intelectual y personal, a través de la distribución de conocimientos y la estructuración de ideas. La capacidad comunicativa está evolucionando desde la temprana edad, a partir de la imitación, en el ámbito familiar, pero debe seguir progresando en ámbitos sociales y educativos. En este último, el desarrollo de una comunicación efectiva es clave para determinar la formación integral de los estudiantes (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

No obstante, en el ámbito escolar, no todos los alumnos y alumnas responden de la misma forma a su proceso de aprendizaje. Entre otros, aquellos estudiantes con déficit en la adquisición y desarrollo del lenguaje, actualmente conocido como Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), presentan diversas alteraciones en varios niveles lingüísticos (fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático). Estas deficiencias perjudican la correcta producción del lenguaje oral, sin ningún factor motor o neurológico que explique su causa. Igualmente, la identificación del trastorno continúa siendo objeto de estudio entre los especialistas, que basan sus diagnósticos en la exclusión de otros trastornos y en la evaluación de criterios específicos como su impacto funcional y la discrepancia con el desarrollo típico (Vera, Sánchez y Rodríguez, 2012). Todo ello provoca la invisibilización del trastorno y limita la adaptación de medidas inclusivas en la enseñanza para estos alumnos (Llorenç, Ahufinger, Igualada y Sanz-Torrent, 2021).

Por ello, se presenta una propuesta didáctica que aborda la competencia comunicativa de una forma eficiente y estructurada, desde una perspectiva inclusiva y adaptada a las dificultades del TDL. Además, la intervención busca trabajar el lenguaje oral desde un enfoque comunicativo y con una visión instrumental de la lengua, con la que se pretende mejorar el nivel de expresión del alumnado, especialmente el de los estudiantes con TDL.

❖ MARCO TEÓRICO

1. El Trastorno del Desarrollo del Lenguaje

1.1 Definición y debate terminológico

El *Trastorno Específico del Lenguaje* (TEL) es una alteración de la adquisición y desarrollo del lenguaje, a nivel expresivo y comprensivo, sin la existencia de déficits neurológicos, intelectuales ni emocionales que justifiquen dicha dificultad (Fresneda y Mendoza, 2005).

En un principio, el término surge en el siglo XX a partir de observaciones relacionadas con los trastornos afásicos, aunque sin la evidencia de lesiones cerebrales. A partir de ello, en épocas posteriores, comenzaron a aplicarse nuevas denominaciones para definir el trastorno, como *disfasia*, *alalia*, *audiomudez*, *sordera verbal congénita* o *afasia evolutiva*. Sin embargo, la popularización y consolidación de la definición fue propuesta por Bishop y Leonard en 1981 bajo la nomenclatura inglesa *Specific Language Impairment* (SLI), o su término traducido como Trastorno Específico del Lenguaje (Fresneda y Mendoza, 2005).

Con el tiempo, su concepto evolucionó hacia una descripción más integradora. Así, la *American Speech-Language Hearing Association* (ASHA) define el TEL como una alteración del procesamiento, adquisición, comprensión o expresión del lenguaje oral o escrito. Igualmente, este trastorno puede afectar a uno o varios elementos lingüísticos e, incluso, comprometer habilidades cognitivas relacionadas, entre ellas el procesamiento y la recuperación de la información de la memoria a corto y largo plazo (González Blanca, 2018).

Actualmente, según Mendoza (2016, como se citó en Allende Valenzuela, Wrann Reinike y Quezada Gaponov, 2021), el TEL constituye una entidad heterogénea distinguida por un deterioro significativo del lenguaje, que afecta a su nivel expresivo y receptivo en uno o varios de los diferentes componentes lingüísticos (fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y/o pragmático). De la misma forma, otros investigadores señalan la multidimensionalidad del trastorno, ordenando el diagnóstico en un conjunto de

subcategorías clínicas. Por ello, esta perspectiva subraya la complejidad natural y multidimensional del trastorno, así como la necesidad de un diagnóstico e intervenciones ajustadas a las características individuales y específicas de cada caso (Aram, 1991, como se citó en Fresneda y Mendoza, 2005).

En los últimos años, la comunidad de expertos ha cuestionado la validez del término “específico” dentro de la denominación del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), ya que esta etiqueta sugiere que los problemas se limitan exclusivamente al ámbito lingüístico. Sin embargo, varios estudios han señalado la posibilidad de coexistir con otros déficits, poniendo en duda esta clasificación y sus criterios de diagnóstico (Allende Valenzuela et al., 2021).

En 2014, el *DSM-5* eliminó el término “específico” de su nomenclatura diagnóstica para representar de manera más precisa la complejidad del trastorno durante la infancia. Como consecuencia, el proyecto CATELISE propuso sustituir la denominación *Specific Language Impairment* por *Developmental Language Disorder (DLD)*, traducido al español como Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) (Aguilar, Buil, Esteller y Pérez, 2019, como se citó en Allende Valenzuela et al., 2021).

Asimismo, según Llorenç, Ahufinger, Igualada y Sanz-Torrent (2021), la modificación de la terminología evidencia un enfoque más inclusivo, centrado en la persistencia y el impacto funcional de las dificultades lingüísticas en la vida cotidiana y el aprendizaje en los menores. El TDL, por tanto, se define como un trastorno de carácter permanente que afecta de forma significativa el desarrollo global de los niños y niñas y, en particular, a su capacidad de comunicarse y adquirir conocimiento en contextos educativos y sociales.

Con base en esta evolución conceptual, este trabajo adoptará la terminología de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) para referirse al anteriormente conocido como TEL, proporcionando una perspectiva más precisa e inclusiva que refleja la naturaleza multidimensional de las dificultades lingüísticas infantiles.

1.2 Criterios de diagnóstico e instrumentos de evaluación

La identificación y el diagnóstico del Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL) es uno de los aspectos más complejos en el ámbito de la logopedia y la neuropsicología infantil, debido a su carácter heterogéneo. Sin embargo, el *DSM-5* establece unos precedentes mínimos antes del diagnóstico, que incluyen: dificultades persistentes en la adquisición del lenguaje, aptitudes lingüísticas inferiores a las esperadas para la edad, inicio temprano de las alteraciones y ausencia de causas congénitas o adquiridas. (APA, 2014, como se citó en Ogneva, 2021).

A su vez, según Fresneda y Mendoza (2005), tradicionalmente se emplean otros criterios de identificación, agrupados en cuatro categorías: criterio de inclusión-exclusión, criterio de discrepancia, criterio de especificidad y criterio evolutivo.

El primer enfoque, el criterio de inclusión y exclusión, descarta otras condiciones clínicas, sensoriales o cognitivas que expliquen las dificultades lingüísticas. Stark y Tallal (1981, como se citó en Fresneda y Mendoza, 2005) establecieron seis condiciones mínimas para diagnosticar este trastorno: audición adecuada (umbral igual o inferior a 25 dB entre la frecuencia de 250 a 6.000 Hz), estabilidad emocional y conductual, cociente intelectual igual o superior a 85, ausencia de patologías neurológicas, motricidad orofacial normal y competencias lectoras acordes a la edad (Fresneda y Mendoza, 2005).

Seguidamente, se encuentra el criterio de discrepancia para comparar y analizar la edad cronológica o cognitiva de los menores entre sus habilidades verbales y no verbales, y determinar si existe alguna anomalía en su desarrollo cognitivo que impida el correcto desarrollo del lenguaje. De nuevo, Stark et al. (1981, como se citó en Fresneda y Mendoza, 2005) concreta como requisitos una diferencia de 12 meses en el lenguaje expresivo, 6 meses en el receptivo o 12 meses en el conjunto expresivo-receptivo.

No obstante, estos criterios presentan limitaciones en la identificación, dado que no reflejan la complejidad y diversidad de las dificultades lingüísticas. En la práctica clínica actual, los criterios de discrepancia y los marcadores de riesgo, además de las observaciones clínicas y el criterio de exclusión, son los

más empleados. De esta manera, las investigaciones actuales respaldan la aplicación combinada y flexible de los distintos criterios para lograr una caracterización más precisa del trastorno (Vera, Sánchez y Rodríguez, 2012).

Por otro lado, el criterio de especificidad se centra en localizar los inconvenientes únicamente dentro del ámbito del lenguaje, aunque las investigaciones actuales demuestran que el TDL también afecta a dominios no lingüísticos. Igualmente, el criterio evolutivo o de persistencia es un enfoque limitado porque no permite la detección temprana, aplicándose sólo tras observar la evolución del desarrollo del lenguaje (Fresneda y Mendoza, 2005).

En definitiva, el diagnóstico del TDL sigue siendo un campo en evolución, en el cual todavía no se han establecido unos parámetros de diagnósticos uniformes que permitan determinar con claridad el trastorno y sus necesidades de intervención (Vera, Sánchez y Rodríguez, 2012). Por ello, las evaluaciones clínicas se basan principalmente en pruebas estandarizadas para valorar individualmente las diferentes áreas del desarrollo lingüístico, entre ellas, el BLOC, PLON e ITPA (lenguaje), CEG (morfosintaxis), PEABODY (semántica), CELF (comprensión auditiva y memoria de trabajo), PLS-5 (comprensión y expresión), etc. De esta forma, y siguiendo el protocolo establecido en la Resolución 96 (BOC, 2024), se necesita de un informe psicopedagógico, constituido por el orientador a través de la identificación del trastorno y las pruebas estandarizadas pertinentes, para caracterizar el TDL como una necesidad educativa especial.

1.3 Clasificación desde un enfoque clínico

Como ya se ha mencionado, la heterogeneidad del trastorno del lenguaje ha provocado gran interés y controversia entre sus investigadores, tanto en su identificación como en su definición. Por ello, los expertos han desarrollado dos modelos para clasificar la variabilidad de dificultades que presenta el trastorno. Sin embargo, y como en todos los ámbitos de esta alteración, no se ha establecido un consenso sobre cuál es mejor para reflejar a la población del TDL (Ogneva, 2021).

Por un lado, uno de los modelos propone detectar la variedad de perfiles lingüísticos y facilitar su diagnóstico, mediante la clasificación por subtipos y

categorías definidas. Esta organización, se ha efectuado a partir de pruebas psicométricas (Aram y Nation, 1975) y clínicas (Rapin y Allen, 1983), tal y como se citó en Ogneva (2021). De esta manera, la clasificación por subtipos conocida internacionalmente es la de Rapin y Allen (1983, como se citó en Martínez, 2015), en la que ofrecen seis grupos diagnósticos agrupados en tres categorías clínicas: trastorno expresivo, trastorno expresivo y receptivo, y trastorno del procesamiento superior (ver Tabla 1, [Anexo 1](#)). En contraposición, el enfoque por subtipos muestra limitaciones para agrupar las alteraciones individuales y variables de los sujetos (Ogneva, 2021).

Ahora bien, como se citó en Ogneva (2021), los modelos de diferenciación según el proceso afectado ofrecen un diagnóstico más individualizado de cada sujeto, al especificar los componentes del lenguaje (Tomblin et al. 1997) o los procesos lingüísticos alterados (APA, 1994). De acuerdo con esta clasificación, el *DSM-4* (APA, 1994, como se citó en Ogneva, 2021) distingue entre el trastorno del lenguaje expresivo, que afecta principalmente a la sintaxis y fluidez del habla, y el trastorno mixto del lenguaje (receptivo y expresivo) con alteraciones más graves en la comprensión y expresión. Aunque este modelo facilita un diagnóstico multidimensional, no aborda el trastorno del lenguaje de forma global (APA, 2013, como se citó en Paredes-Cartes, 2017). Por consiguiente, en la actualidad se emplean preferentemente los criterios clínicos del *DSM-5* (APA, 2013), junto a las sugerencias de Rapin y Allen (1996), como se citó en Paredes-Cartes (2017), para identificar y clasificar al alumnado con necesidades educativas, especialmente en el sistema educativo español.

1.4 Características lingüísticas

Por su heterogeneidad, el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje puede afectar a una o varias dimensiones lingüísticas, de manera expresiva y/o comprensiva. La literatura propone dos hipótesis fundamentales para explicar esta variabilidad: la teoría lingüística, que atribuye el trastorno a un déficit en el conocimiento gramatical e impidiendo el correcto desarrollo morfosintáctico, y la teoría del procesamiento, basado en un retraso del procesamiento cognitivo

que afecta al componente lingüístico y a otros dominios no lingüísticos, entre otros la memoria de trabajo (Paredes-Cartes, 2017).

Según Ogneva (2021), las limitaciones en la conciencia fonológica surgen a edades tempranas, generando simplificaciones y retrasos en la adquisición de fonemas (omisión de las sílabas átonas iniciales y consonantes finales, errores estructurales de los fonemas oclusivos y nasales, y la reducción en los grupos consonánticos). Así pues, estas deficiencias fonológicas desarrollan la inteligibilidad del habla y perjudican al aprendizaje inicial de la lectura y escritura, desarrollando un nivel lector bajo y lento, y una escasa comprensión lectora (Cervera e Ygual, 2001, como se cita en Ogneva, 2021). Por otro lado, Paredes-Cartes (2017) destaca las alteraciones de discriminación, procesamiento y producción de fonemas complejos, desencadenando en problemas a nivel morfológico, sintáctico y léxico.

Con respecto al nivel morfosintáctico, Paredes-Cartes (2017) hace una distinción entre las dificultades en la gramaticalidad, donde incluye errores en la estructura sintáctica y el uso incorrecto de morfemas gramaticales y nexos. Ogneva (2021) menciona la frecuente omisión o sustitución de palabras funcionales como artículos, determinantes, pronombre clíticos y preposiciones, así como de conectores discursivos, produciendo oraciones simples e incoherentes. Igualmente, el TDL muestra deficiencias en la comprensión y producción de oraciones, especialmente aquellas con tiempos verbales compuestos o en pasado, donde se tiende a sustituirlos por formas verbales más simples u omitiendo sus marcadores de género, número y tiempo. Paredes-Cartes (2017) también señala la complejidad de las oraciones subordinadas, largas y negativas, y en la concordancia verbal. Finalmente, Magimairaj y Montgomery (2012), como se citó en Paredes-Cartes (2017), relacionan estas limitaciones con una baja capacidad de procesamiento y memoria de trabajo fonológico.

Sin embargo, el componente léxico-semántico es una de las alteraciones más relevantes de este trastorno, junto al nivel fonológico, puesto que el vocabulario determina la complejidad de la estructura gramatical del lenguaje. De esta manera, la principal dificultad a este nivel reside en el acceso

específico al vocabulario, tanto de un nuevo aprendizaje como el reconocimiento de su significado en palabras conocidas, por las limitaciones en la representación mental. Aunque no son conocidas las causas, las hipótesis se centran en el déficit en el procesamiento fonético, las limitaciones de la memoria a largo plazo o la escasa representación semántica (Paredes-Cartes, 2017).

Finalmente, las limitaciones producidas en los niveles anteriores desarrollan una complejidad en las características pragmáticas. De esta forma, las dificultades al acceso léxico reducen el vocabulario y la fluidez del discurso, generando incoherencias gramaticales y estructurales. Los menores con TDL, según las investigaciones, presentan deficiencias significativas en la producción verbal y comprensión del discurso, manifestando una madurez lingüística menor e incapacidad para adaptar el lenguaje al contexto comunicativo (Paredes-Cartes, 2017). Además, suelen tener dificultades para comprender las intenciones comunicativas como el doble sentido (Andrés-Roqueta, Flores y Clemente, 2011, como se citó en Paredes-Cartes, 2017). Ogneva (2021) también menciona las deficiencias de habilidades sociales entre sus iguales al iniciar o mantener narraciones y en el manejo de los turnos conversacionales.

Como se ha señalado, los componentes fonológico y léxico-semántico son las alteraciones más significativas, originando limitaciones en la comprensión y expresión del lenguaje, así como su lectura y escritura. No obstante, las dificultades morfosintácticas no sólo obstaculizan el desarrollo lingüístico, sino que repercuten directamente en habilidades sociales deficientes. Asimismo, esta incapacidad comunicativa afecta emocionalmente a sus receptores, derivando en baja autoestima (Fernández-Zúñiga, 2011, como se citó en Carbonell Ruiz, García Soriano y Hernández Peiró, 2013).

1.5 Recomendaciones educativas dentro del aula ordinaria

Por consiguiente, las alteraciones variables y la perseverancia del trastorno provocan la necesidad de dotar a los niños y niñas de intervenciones ajustadas a su perfil diagnóstico. De esta forma, los orientadores o el equipo de orientación del centro aportarán los apoyos y recursos pertinentes según sus

necesidades específicas (BOC, 2024). No obstante, el docente generalista podrá establecer una serie de adaptaciones curriculares no significativas para adaptar el proceso de enseñanza a las necesidades del alumno.

Asimismo, las siguientes medidas estarán inspiradas por la Guía de Intervención de ATELGA (2014), donde las pautas se organizan de acuerdo con el rango de edad. En este caso, las medidas seleccionadas seguirán la categoría de ocho a once años, en referencia a la edad acordada en la posterior intervención. De esta manera, la guía dispone ciertas medidas de actuación generales para abordar en el aula, entre las que se encuentran: el empleo de apoyos visuales actuando como herramienta de organización, refuerzo y comprensión en el aula y fuera de ella, la utilización de oraciones simples y cortas por parte del docente, la emisión de una única instrucción por vez, el desarrollo de la socialización entre sus iguales y, especialmente, el refuerzo de su autoestima y seguridad al hablar (Vilameá Pérez y Vidal Porto, 2014).

Al mismo tiempo, se establecerán otra serie de medidas más particulares referentes a los ámbitos académicos y sociales a intervenir con los estudiantes, las cuales se recogerán en la Tabla 2 ([Anexo 1](#)) adaptada de ATELGA (Vilameá Pérez y Vidal Porto, 2014) y CEIP María Zambrano (s.f.).

2. Las Competencias del Lenguaje en Contextos Educativos

Como hemos visto con anterioridad, el componente lingüístico es la principal problemática de los menores con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje. Por esta razón, la propuesta defendida en este trabajo busca el desarrollo de la competencia del lenguaje oral, mejorando la expresión oral tanto en los menores con este trastorno como en el resto del alumnado. De esta forma, es fundamental abordar el concepto de competencia comunicativa y su relación metodológica con el enfoque comunicativo para apoyar el desarrollo integral de las habilidades comunicativas.

2.1 La competencia comunicativa y su enfoque

En primer lugar, se debe entender que el concepto de competencia comunicativa surge a partir de las críticas a la estructuración lingüística propuesta por Chomsky, centrada únicamente en la gramaticalidad del

lenguaje. Por consiguiente, Hymes (1972, como se citó en Cenoz Iragui, 2004), uno de los principales críticos, estableció el concepto de competencia comunicativa, basado en la gramaticalidad, la factibilidad para emitir y procesar la información, la adecuación al contexto sociocultural y a situaciones reales. Así pues, la competencia comunicativa determina que la efectividad del lenguaje sólo se alcanza al unificar las reglas gramaticales con los aspectos socioculturales y pragmáticos de la lengua (Cenoz Iragui, 2004).

Del mismo modo, la competencia comunicativa tuvo una gran influencia en la didáctica de la lingüística y las lenguas extranjeras, convirtiéndose en la base del enfoque comunicativo. El enfoque comunicativo es un método didáctico de la lengua que prioriza la capacidad del estudiante para desarrollar una expresión y comprensión oral efectiva, adaptada a situaciones sociales reales y sus códigos socioculturales. En efecto, el enfoque tiene como objetivo desarrollar un aprendizaje significativo y estratégico sobre la comunicación para facilitar la socialización y la motivación de su enseñanza (Beghadid, 2013).

Por otro lado, diversos autores han expuesto sus modelos sobre la estructura de desarrollo de la competencia comunicativa. No obstante, este proyecto se apoyará en el sistema de Canale y Swain (1980, como se citó en Cenoz Iragui, 2004), distinguido, primeramente, en tres componentes: la competencia gramatical, la capacidad personal para dominar y producir oraciones precisas al seguir los aspectos formales de la lengua (gramática, léxico, sintaxis y pronunciación); seguidamente, la competencia sociolingüística, siendo la capacidad pragmática para producir y entender el lenguaje según su contextualización social y cultural, atendiendo a las normas de uso y a los registros lingüísticos; además, cuando la comunicación no es efectiva, recurrimos a la competencia estratégica, empleando diversas estrategias verbales y no verbales para resolver los conflictos que limitan la comunicación e interacción. No obstante, tras su revisión, se incluyó una cuarta competencia, la competencia discursiva. Esta competencia es la capacidad para elaborar, interpretar y comprender un texto, oral o escrito, coherente,

mediante el uso de aspectos gramaticales y su adecuación al contexto comunicativo (Canale 1983, como se citó en Cenoz Iragui, 2004).

Finalmente, estas competencias comunicativas se integran en el diseño de la ulterior propuesta didáctica con el objetivo de favorecer un aprendizaje significativo del uso de la comunicación, a través de diversos géneros discursivos. Estas competencias se verán esquematizadas en la Tabla 3, siguiendo el modelo de Canale y Swain (1980, como se citó en Cenoz Iragui, 2004) ([Anexo 1](#)).

2.2 Los desafíos de la oralidad

A pesar de la relevancia del enfoque comunicativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje significativo del lenguaje, la realidad educativa presenta diversas limitaciones para el desarrollo de las habilidades orales. De acuerdo con Carmona (2019, como se citó en Martín Vegas, 2021), aunque especialistas educadores reconozcan la relevancia de la oralidad en la enseñanza, la implementación curricular y la formación docente es insuficiente.

Según el Centro Virtual Cervantes (2024, como se citó en Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024), la instrucción de las destrezas lingüísticas se estructura en cuatro clasificaciones: la expresión oral y comprensión auditiva (código oral) y expresión escrita y comprensión lectora (código escrito). Asimismo, dentro de las competencias verbales, la oralidad constituye la capacidad para usar el lenguaje y comunicarnos sólo con los códigos orales. Así pues, el desarrollo de la oralidad debe fomentar el aprendizaje de los diversos géneros discursivos, los cuales varían según el registro y contexto (Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024).

Ahora bien, la realidad educativa ha priorizado la enseñanza de la lectura y escritura, procesos que no se desarrollarían sin un contexto académico, y ha excluido el desarrollo de las habilidades orales a un segundo plano. Esta orientación ha aceptado que la oralidad se aplica de manera espontánea e innata en las interacciones sociales, lo que ha provocado una atención insuficiente en su enseñanza. Como consecuencia, los documentos curriculares nacionales y autonómicos limitan los contenidos sobre los géneros discursivos, u oralidad, al aprendizaje de sus características, y relevando su

práctica real y efectiva. Este inconveniente se apoya en la notable carencia de actividades e instrumentos de evaluación, destinadas a la práctica de la oralidad, en los materiales didácticos. En particular, faltan actividades en los libros de texto y los ejercicios prácticos únicamente trabajan esta competencia desde las presentaciones públicas, como exposiciones (Martín Vegas, 2021).

La presente descompensación progresiva de la competencia comunicativa produce importantes lagunas en la estructuración del pensamiento y en la adquisición de saberes culturales que caracterizan la personalidad del estudiante, dado que el lenguaje oral proporciona acceso al conocimiento y a la comprensión de la realidad, así como facilita la socialización con otros individuos (Núñez-Delgado, 2003). En este sentido, según Peña Jiménez (2018, como se citó en Martín Vegas, 2021), la enseñanza de la oralidad supone un proceso lento y gradual con intervenciones sistemáticas que demandan la intención comunicativa y contexto social. A su vez, su instrucción supone una preparación en otros dominios lingüísticos, como el volumen léxico, la pronunciación, la construcción gramatical, la fluidez verbal, la estructuración del discurso y la comprensión oral (Martín Vegas y Chireac, 2022). De esta manera, la etapa escolar de primaria es crucial para desempeñar esta habilidad en un nivel más profundo y reflexivo de las competencias lingüísticas para generar un dominio integral del alumnado (Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024).

Por tanto, existe la necesidad de determinar las soluciones o intervenciones que los maestros deben proporcionar, y así dotar a los educandos de una educación efectiva e integral, especialmente a aquellos con más limitaciones en el lenguaje, como el TDL.

Según Guzmán Mora y Cózar Cuesta (2024), el principal remedio reside en la mejora de la formación docente sobre las estrategias de enseñanza de esta competencia, implementando recursos pedagógicos e instrumentos de evaluación que desarrollen y valoren adecuadamente la oralidad. Seguidamente, Díaz y Catalá (2015, como se citó en Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024) proponen la introducción de un nuevo enfoque curricular más participativo, reflexivo e inclusivo en esta destreza. Además de establecer

prácticas comunicativas espontáneas con los distintos tipos de textos, que fomenta la fluidez y confianza a través de la evaluación de los rasgos propios del discurso (prosodia, paralingüística, kinésica, léxico, etc.) (Briz, 2015, como se citó en Martín Vegas, 2021). Las mencionadas propuestas pueden enriquecerse añadiendo actividades lúdicas y audiovisuales con música y herramientas digitales para motivar la oralidad, o impulsando la conversación con diálogos o asambleas (Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024). Por último, de acuerdo con Sánchez-Bolivar et al., 2023, como se citó en Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024), también se deben incluir estrategias de apoyo emocional para reducir la ansiedad de hablar en público.

❖ PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

1. Justificación

Como se ha mencionado en el marco teórico, el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), es una alteración específica del desarrollo del lenguaje, que supone un diagnóstico complejo y lento que repercute en el rendimiento académico de los estudiantes e, igualmente, limita aún más su desarrollo comunicativo y emocional dentro y fuera del aula. En este contexto, se describirán las características más influyentes en dos alumnos con TDL, dentro del aula ordinaria de sexto de primaria, como justificación para la elaboración de una intervención adaptada a sus necesidades. Así pues, para el análisis de sus diagnósticos, se tomará como referencia la clasificación de TDL, propuesta por Rapin y Allen (1983), como se citó en Martínez (2015).

Por un lado, uno de los menores, a quien llamaremos David, ha presentado dificultades en el desarrollo del lenguaje desde la infancia. Aunque ha mostrado avances, a lo largo de su etapa escolar se han identificado importantes problemáticas en la comprensión, adquisición y, especialmente, en la expresión del lenguaje. No obstante, la capacidad de comprensión es algo más fuerte, sobre todo en contextos de apoyo visual, pero sigue presentando dificultades en el entendimiento de estructuras gramaticales largas. Esto limita sus capacidades a la hora de inferir las oraciones subordinadas o las órdenes con varias acciones encadenadas.

En cuanto a la expresión, el alumno manifiesta un nivel por debajo de lo esperado para su edad. David comete errores morfosintácticos frecuentes, como la omisión de los artículos o determinantes, el uso incorrecto de tiempos verbales y la falta de concordancia gramatical (género-número). Estas dificultades empeoran al intentar expresar ideas complejas o narrar historias, dado que suele desarrollar un discurso desorganizado, con escasa cohesión y coherencia. Asimismo, se observan deficiencias en la fluidez verbal, utilizando repeticiones, pausas prolongadas y bloqueos, sobre todo en contextos con más demanda comunicativa como las exposiciones orales. Por último, también se perciben ciertas dificultades para comprender conceptos básicos, adquirir nuevo vocabulario y nombrar objetos, haciendo uso de las repeticiones de palabras auxiliares como “eso”. Esta carencia es relativa a la competencia léxico-semántica, la cual produce un discurso pobre en contenido por las lagunas léxicas frecuentes. A su vez, marcada por una deficiencia de la coherencia fonológica, donde persisten errores de articulación al producir sustituciones u omisiones silábicas, que afectan a la claridad comunicativa del estudiante y generan la frustración en él.

Con base en estas características, se concreta que David presenta un Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), con un perfil fonológico-sintáctico determinado por un déficit mixto receptivo-expresivo (Rapin y Allen, 1983, como se citó en Martínez, 2015). Como consecuencia, estas limitaciones afectan negativamente su participación en clase, su rendimiento académico y su autoestima, lo cual hace necesario el diseño de una intervención específica que atienda sus necesidades lingüísticas y comunicativas.

Como segundo caso, encontramos a una menor a la que llamaremos Ana, quien también cursa sexto de primaria y releva un Trastorno del Desarrollo del Lenguaje más leve que el anterior. El caso de Ana se podría clasificar en un perfil léxico-sintáctico con problemas en el procesamiento superior (Rapin y Allen, 1983, como se citó en Martínez, 2015). A diferencia del primero, este diagnóstico no presenta dificultades en la adquisición básica del lenguaje y vocabulario, pero se perciben limitaciones específicas que afectan al desarrollo de su comunicación. Además, aunque la menor exhibe dificultades

de expresión, tiende a relacionarse y actuar con mayor seguridad frente a sus compañeros.

Una de las principales limitaciones léxicas se encuentra en la evocación de palabras. Ana con frecuencia recurre a titubeos y reformulaciones para poder expresar sus ideas, especialmente en tareas orales espontáneas. Sin embargo, se observa que la alumna presenta un vocabulario adecuado para su edad, y que la dificultad reside en la memoria de trabajo o en el acceso rápido a las palabras necesarias. También, estas limitaciones están estrechamente vinculadas con el componente fonológico, al encontrar dificultades para componer la palabra.

Al mismo tiempo, a nivel morfológico se presentan nuevamente errores con los elementos gramaticales para la construcción de oraciones (artículos, preposiciones y conjunciones), así como el uso incorrecto de los tiempos verbales. De modo que estos inconvenientes son más evidentes en la construcción o narración de una historia, puesto que se pierde la estructura y coherencia del discurso al incluir oraciones complejas. Además, tanto en ejecución como en comprensión oral, Ana presenta complicaciones en el entendimiento de enunciados u órdenes largas que supongan estructuras gramaticales complejas. En consecuencia, estas carencias de nivel lingüístico interfieren en la fluidez del lenguaje.

2. Contextualización

En referencia al ámbito sociocultural, la intervención está pensada para un colegio público ubicado en la zona urbana de Cantabria. El centro posee dos líneas por cada grupo de Educación Primaria e Infantil. El aula estará compuesta por un grupo de 20 estudiantes, un conjunto de 12 chicas y 8 chicos. En general, el nivel académico y social del aula es adecuado para su edad. No obstante, se identifican dos alumnos con diagnóstico de Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), quienes presentan un menor rendimiento académico en el área de Lengua Castellana y Literatura. Uno de ellos, además, muestra una dificultad notable en la fluidez del lenguaje oral, derivado de su diagnóstico.

Por último, conviene señalar que esta intervención no ha sido llevada a un contexto real, sino que se plantea este escenario como una aproximación teórica. Su objetivo principal es centrarse en el desarrollo de la competencia oral de todo el alumnado. Por consiguiente, esta propuesta podría adaptarse e implementarse en cualquier entorno educativo que cuente con educandos con estas características.

3. Temporalización

El desarrollo de esta propuesta se sitúa dentro de la jornada escolar del centro. En este caso, al tratarse de una intervención para desarrollar las habilidades lingüísticas, se realizará en la hora de Lengua Castellana y Literatura. Así pues, la intervención estará prevista durante el segundo trimestre del curso escolar, entre los meses de enero y marzo. El objetivo de ubicar la propuesta durante estos meses es valorar y detectar las necesidades de los educandos. Igualmente, el segundo trimestre abarca un periodo de tiempo más largo que el resto de los trimestres, por lo que se podrá integrar esta propuesta sin influir en otras áreas curriculares y competencias académicas.

A su vez, la propuesta está compuesta por seis bloques temáticos con doce sesiones, contando con una duración de seis semanas al realizar dos sesiones por semana (ver Tabla 4, [Anexo 3](#)). Las clases estarán formadas por cuarenta y cinco minutos cada una. Todas las sesiones han sido divididas para que en su duración se pueda desarrollar el máximo rendimiento del alumnado, en cuanto a contenido y práctica. Así pues, las sesiones estarán comprendidas tanto por ejercicios individuales como grupales. Como resultado, se ofrecerá una tabla informativa presentando el número de sesiones, sus partes, actividades que la complementan y su duración.

4. Objetivos

Con respecto a los objetivos, esta propuesta establece un objetivo general, del cual surgen una serie de objetivos específicos. De esta forma, al plantear el objetivo general se han considerado dos aspectos fundamentales: por un lado, la necesidad de fomentar el desarrollo de la comunicación oral en los educandos con Trastorno del Desarrollo del Lenguaje (TDL), al mismo

tiempo que se fortalece esta competencia al resto del grupo; y, por otro, la importancia de contextualizar las actividades dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, garantizando la coherencia curricular.

En consecuencia, el objetivo principal de esta intervención es favorecer la competencia comunicativa oral de los estudiantes con TDL en sexto de Educación Primaria, con el fin de desarrollar tanto el rendimiento académico como sus progresos individuales y sociales. Asimismo, esta mejora se plantea mediante una serie de ejercicios diseñados específicamente en el marco de Lengua Castellana y Literatura, empleando otra serie de estrategias didácticas contextualizadas como la comprensión lectora y la creación literaria.

De modo que, dentro de los objetivos didácticos establecidos en el Decreto 66/2022 del área de Lengua Castellana y Literatura, se destacan las competencias tres y nueve (BOC, 2022). Estas competencias serán relatadas en [Anexo 2](#).

Seguidamente, también se han seleccionado una serie de objetivos específicos que cumplen con la habilidad lingüística oral:

- a. Favorecer la comprensión y expresión oral a través del aprendizaje de los géneros discursivos.
- b. Reforzar la coherencia y organización del discurso.
- c. Tomar conciencia sobre la importancia de los elementos prosódicos, como los gestos o el tono de voz, para el desarrollo oral.
- d. Emplear la dramatización y escucha activa para fomentar la competencia oral.
- e. Tomar conciencia sobre los distintos registros de lenguaje para adaptarlos a situaciones cotidianas reales.
- f. Fomentar el aprendizaje y desarrollo de las normas ortográficas, mediante la escritura creativa.
- g. Estimular la creatividad y el pensamiento crítico.
- h. Favorecer la interacción entre el alumnado.
- i. Analizar y adaptar las actividades a los estudiantes con necesidades específicas del lenguaje oral.

No obstante, en cada bloque temático contará con otros objetivos específicos, los cuales se desarrollarán a partir de las actividades introducidas y se desarrollarán en el [Anexo 3](#).

5. Contenido curricular

Atendiendo al Decreto 66/2022, para plantear esta propuesta de intervención, se han utilizado cinco competencias clave, las competencias específicas (2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, y 10) con sus respectivos criterios de evaluación, y saberes básicos relacionados con la comunicación (B. 2 y 3) y la educación literaria (C). Toda esta concreción curricular se relatará en los anexos para hacer más fluida la lectura y obtener más espacio para la descripción de las actividades ([Anexo 2](#)).

6. Metodología

La metodología de esta intervención se fundamenta principalmente en el aprendizaje dialógico, donde se promueve la interacción significativa y la toma de decisiones democráticas (Pérez, 2022). Este enfoque, según muestra Pérez (2022), sitúa el diálogo como una herramienta del aprendizaje, puesto que el conocimiento se construye de forma compartida a través del intercambio de ideas y experiencias. Así, la interacción entre los educandos se convierte en un elemento clave para fomentar la competencia comunicativa oral y la inclusividad. Un aprendizaje que se ve reflejado en múltiples actividades de la unidad, como la creación grupal de un invento y su funcionalidad, la inventiva de finales alternativos de los cuentos, trabajados en las dos primeras sesiones, o la lectura y análisis conjunto. Dichas actividades suponen la argumentación, la escucha activa y el consenso entre los alumnos y alumnas para promover habilidades comunicativas y sociales.

Por otro lado, este aprendizaje está estrechamente relacionado con otras metodologías activas, como el aprendizaje cooperativo, también integrado en la propuesta (Fernández March, 2006). Con esta combinación, se facilita una correcta socialización del grupo y el desarrollo de habilidades lingüísticas sociales, narrativas y argumentativas, impulsados por la creación de un entorno inclusivo que facilite el desempeño académico y personal de los educandos. No obstante, la organización del aula también contará con actividades individuales

para valorar a los alumnos con más dificultades comunicativas y evaluar su progreso durante toda la unidad.

Otra de las metodologías principales es el aprendizaje experiencial, basado en la participación activa de los estudiantes. De este modo, la metodología permite que los menores apliquen los conocimientos y habilidades adquiridas en situaciones reales o simuladas (Albort-Morant, Martelo-Landroguez y Leal Rodríguez, 2017). A lo largo de la intervención, todas las actividades están diseñadas para promover una vivencia directa del contenido mediante la escritura creativa, la dramatización, el role-play o el debate. Cada ejercicio parte de una fase inicial de comprensión del género discursivo correspondiente, seguido de su aplicación práctica a través de expresiones orales, corporales y escritas. Asimismo, el docente será el encargado de guiar y graduar todo el proceso de aprendizaje para favorecer la asimilación del contenido de una forma lúdica, experimental y significativa de las habilidades comunicativas

Por último, se incorpora la simulación y juego como metodología de apoyo, con el objetivo de estimular la motivación, curiosidad y atención del alumnado. A través del juego, se crean entornos de aprendizaje dinámicos y atractivos, los cuales permiten reforzar los conceptos clave de forma lúdica. A su vez, esta metodología resulta especialmente eficaz para la comunicación oral, ya que genera un mayor compromiso por parte de los menores y proporciona un clima positivo dentro del aula (Fernández March, 2006).

En definitiva, desde un punto de vista lingüístico, como se ha señalado en el marco teórico en el apartado dos, la propuesta de intervención promueve un enfoque comunicativo porque se busca fomentar las destrezas competenciales de la lingüística, adaptadas a la realidad y contextos socioculturales, que determinan un aprendizaje significativo de la comunicación (Beghadid, 2013).

7. Secuenciación

SESIÓN 1: Introducción a la Comunicación Oral

- **Materiales:**

- Ficha o cubo con diversos personajes y lugares fantásticos, o juego Dixit.
- Folios y material escolar

- **Descripción de las actividades:**

La primera sesión parte de una jornada introductoria de 45 minutos, compuesta por dos actividades principales. La finalidad de estos ejercicios es la orientación del docente y el diagnóstico de los alumnos y alumnas sobre su nivel expresivo, fluidez verbal y confianza comunicativa. En cambio, las actividades no pretenden dotar de una evaluación formal, sino servir de una aproximación inicial al dominio de la oralidad. Asimismo, se representarán en el [Anexo 3](#) los objetivos y contenidos específicos de esta primera sesión.

La primera actividad consiste en una dinámica oral individual, en el que el maestro realizará preguntas personales y abiertas a los estudiantes. Aunque cada alumno responderá de forma personal, se plantea como una tarea grupal de escucha activa, donde el resto de los educandos deberá prestar atención tanto a las preguntas como a las respuestas de sus compañeros.

Igualmente, las preguntas serán seleccionadas y adaptadas, en tiempo y estructura, por el docente para facilitar la comprensión de los estudiantes con dificultad en el lenguaje. Durante el ejercicio, el maestro actuará como guía, facilitando un clima de confianza y garantizando la fluidez de la intervención mediante reformulaciones y preguntas de seguimiento. Posteriormente, se otorgarán distintos tipos de preguntas para realizar la actividad, representado en la Tabla 5 ([Anexo 4](#)).

Seguidamente, en la segunda actividad, se participará en la elaboración de un cuento colectivo para fomentar la creatividad narrativa. Los estudiantes, a partir de una frase inicial dispuesta por el profesor, construirán oralmente una historia por turnos, en la que cada alumno o alumna añadirá una frase que continúe el relato anterior. Por consiguiente, se hará entrega de una serie de fichas ilustradas y dados narrativos, proporcionados en los materiales de

Orientación Andújar (2024), para enriquecer el contenido, la capacidad de improvisación y asegurar la presencia de los elementos del género narrativo (ver Figura 1, [Anexo 4](#)).

Una vez concluido el cuento, se trasladará a un formato escrito. El alumnado, organizado por pequeños grupos, deberá redactar la historia colectivamente formada y aportar también un final alternativo, incorporando nuevos personajes o giros narrativos. Posteriormente, el mismo grupo deberá repartirse sus personajes para dramatizar la historia creada. La interpretación será otro momento clave para las valoraciones del docente, puesto que la puesta en práctica en este contexto expresivo se deberá integrar elementos verbales y no verbales (tono de voz, la entonación, la expresión corporal y la interacción con el equipo). Algunos de los componentes básicos para desarrollar la competencia comunicativa, como se menciona en el marco teórico.

Por último, el profesorado contará con una rúbrica de observación inicial como herramienta para identificar las dificultades y áreas de mejora en cada estudiante, lo cual permitirá orientar y adaptar las futuras intervenciones (Tabla 6, [Anexo 5](#)).

SESIÓN 2: Expresión creativa a través del cuento

▪ **Materiales:**

- La novela Gráfica *Hilda y el Bosque de Piedra* de Luke Pearson.
- Esquema impreso de secuencia del género narrativo.
- Folios y material escolar.
- Ordenadores o dispositivos móviles con aplicaciones de grabación de voz.

▪ **Descripción de las actividades:**

Una vez realizada la intervención de aproximación, se dará paso a la segunda sesión para trabajar la expresión oral desde un enfoque literario. Por tanto, en esta etapa trabajaremos el género narrativo oral en tres sesiones de 45 minutos cada una, desarrollando un total de cuatro actividades. Los objetivos y contenidos específicos de la sesión estarán recogidos en el [Anexo 3](#). Del mismo modo, todos los ejercicios producidos buscarán la expresión

verbal, mediante la lectura, comprensión, dramatización y creatividad con los textos narrativos.

La primera parte comenzará con el análisis de una lectura, previamente leída. Durante el curso escolar, el docente presentará la novela gráfica *Hilda y el bosque de piedra* (Pearson, 2016/ 2017) para que los educandos vayan leyéndola poco a poco, y el docente revise su progreso y el entendimiento del libro.

Así pues, la primera actividad consistirá en la reflexión grupal, de forma oral, sobre el contenido leído. Los alumnos deberán recordar y resumir las ideas principales de la novela, y debatir sobre los valores y conductas ocurridas con ayuda de preguntas clave formuladas por el docente. A través de este diálogo guiado, se promoverá la reflexión crítica sobre el argumento, los conflictos, las emociones representadas y las posibles reacciones personales que tendrían los estudiantes ante las distintas situaciones. Igualmente, se abrirá un pequeño debate para identificar los temas principales y secundarios, así como los valores y enseñanzas implícitos. Una lluvia de ideas que se recogerá en la pizarra para organizar la información.

Tras finalizar el análisis, y como segunda actividad, el grupo realizará una lectura expresiva de diversos fragmentos del cuento, en la cual se hará un intercambio de los papeles para incluir a más estudiantes. Para ello, los estudiantes leerán los diálogos, asumiendo sus respectivos personajes, mientras el docente corrige la pronunciación y adecúa la entonación, el ritmo y las pausas según la necesidad. Además, se les animará a utilizar diferentes registros de voz, efectos sonoros y variaciones rítmicas para desarrollar el ambiente representado en la historia. De este modo, la primera sesión tendrá como objetivo trabajar la comprensión lectora oral, el uso de la prosodia y el pensamiento crítico para desarrollar la expresividad comunicativa.

Por otro lado, en la segunda parte, el profesor explicará de manera visual la estructura del género narrativo junto a los conectores temporales. Para ello, se proporcionará a cada alumno y alumna una infografía impresa con la información clave, nexos discursivos y recursos visuales, útiles para el alumnado con TDL o dificultades de expresión oral (ver Figura 2 y 3, [Anexo 4](#)).

De la misma manera, se hará referencia al género narrativo oral y la importancia de la prosodia para su estructuración. Así pues, se visualizará un breve vídeo de cuentacuentos¹ ejemplificando las características que dotan la narración, como es la entonación, ritmo y lenguaje corporal.

En consecuencia, en la tercera actividad, por grupos reducidos, los educandos deberán interpretar escenas del cuento leído. No obstante, no se podrá hacer uso del lenguaje verbal, sino que se narrará empleando únicamente gestos, expresiones faciales, movimientos y otros elementos de la comunicación no verbal, como son la kinésica y paralingüística. El objetivo es que los alumnos aprendan a transmitir emociones y narrar acciones con el cuerpo, identificando así la importancia de estos recursos en la comunicación oral.

Como cierre de la sesión, la última parte de la sesión, los estudiantes tendrán que reescribir un fragmento del cuento leído, realizando modificaciones de personajes, escenarios o el desenlace. Cada estudiante escribirá una versión final, adaptada por su grupo, e individualmente, se grabará en audio con una herramienta TIC su narración. Por tanto, se evaluará la incorporación de las técnicas aprendidas sobre el género narrativo oral, como la pronunciación adecuada, pausas, fluidez verbal y efectos sonoros. Así, el ejercicio permitirá que los alumnos y alumnas más tímidos o con dificultades en el lenguaje oral se expresen en un entorno controlado y tranquilo, y además se utilizará como material para evaluar la progresión en la expresión oral de cada uno.

SESIÓN 3: Jugamos a las Descripciones

■ Materiales:

- Esquema impreso sobre la estructura de las descripciones y ejemplos de oraciones, verbos y adjetivos utilizados.
- Cuento *Charlie y la Fábrica de Chocolate* de Roald Dahl.
- Folios y material escolar.
- Diversas imágenes de lugares para describir.

¹ Vídeo cuentacuentos: <https://youtu.be/wFHt53DagMU?si=Exh6xxeR31sYJZHU>
(Cuentacuentos Beatriz Montero, 2025)

▪ **Descripción de las actividades:**

Continuando con el desarrollo de la competencia oral, los estudiantes seguirán trabajando con el género narrativo a través de la estructuración de las descripciones. En esta tercera sesión, compuesta por tres sesiones de 45 minutos con cinco actividades, se persigue la comprensión de la estructura interna de las descripciones y, además, profundizar en sus elementos gramaticales y sintácticos que permiten construirlas adecuadamente. Para lograrlo, la sesión combinará recursos como la lectura en voz alta, la producción oral, el juego y el apoyo visual mediante ilustraciones. Igualmente, en el [Anexo 3](#) se establecerán los objetivos y contenidos específicos de esta tercera sesión.

En la primera parte, la primera actividad requerirá que el profesorado seleccione fragmentos estratégicos de un cuento, donde se observe con claridad el uso de un vocabulario descriptivo y bien estructurado. En consecuencia, se ha elegido el clásico *Charlie y la Fábrica de Chocolate*, de Roald Dahl (1964/ 2018), en el que abundan las descripciones personajes y lugares, un ejemplo sería la Figura 4 ([Anexo 4](#)). El alumnado realizará una lectura comprensiva en voz alta para examinar y analizar cómo se organiza una descripción narrativa y qué vocabulario específico se emplea. A lo largo de la lectura, el docente podrá intervenir para resaltar el uso de adjetivos calificativos, recursos literarios y la secuencia lógica del discurso descriptivo. Finalmente, se hará una reflexión sobre la comprensión global del fragmento leído y el significado del vocabulario utilizado, mediante una serie de preguntas orales.

Posteriormente, como segunda actividad, el maestro llevará a cabo una explicación guiada sobre la estructura de las descripciones, diferenciando entre las de personajes y las de lugares o escenarios. Esta aclaración se centrará en cómo introducir, desarrollar y cerrar una descripción de forma clara, incluyendo ejemplos. Además, esta explicación se complementará con una serie de estructuras gramaticales y adjetivos para que los alumnos y alumnas puedan utilizarlas en las siguientes actividades. Para reforzar el aprendizaje, se presentará una infografía impresa que resumirá los pasos clave, junto a una

selección de estructuras gramaticales, conectores y adjetivos (ver Figura 5, [Anexo 4](#)). Así, estos recursos serán empleados para que los estudiantes puedan consultarlos y aplicarlos en las siguientes actividades, especialmente aquellos que requieran apoyo para memorizar.

La segunda parte formada por la tercera actividad será una puesta en práctica de las descripciones sobre las personas. De este modo, se propondrá una dinámica oral basada en el tradicional juego ¿Quién es quién?, pero con una variante. Primero, trabajando por parejas, los educandos deberán introducir oralmente una descripción completa del personaje. No obstante, en lugar de formular preguntas por turnos, como en el juego original, el alumno describe a un personaje real, del ámbito escolar, y su pareja tendrá que adivinar de quién se trata. Esta dinámica permite poner en práctica las habilidades orales, reforzar el vocabulario aprendido y aplicar la estructura descrita. Durante ese tiempo, el maestro circulará por el aula, observando la interacción entre las parejas, ofreciendo una retroalimentación y evaluando ciertos aspectos, como la fluidez, pronunciación y estructura en las descripciones.

Para la tercera parte de la sesión tres, en la actividad cuatro, el docente iniciará con la descripción oral de un paisaje, comentando los elementos concretos de este. A partir de ahí, cada estudiante deberá ilustrar esta escena en un dibujo. Como es posible que no haya tiempo para corregirlo en esa misma sesión, los estudiantes podrán terminar el diseño en sus respectivos hogares. Una vez finalizado, el docente revisará las caracterizaciones y evaluará el nivel de comprensión auditiva del alumnado a partir de su descripción. En consecuencia, la sesión favorece la comprensión auditiva, la imaginación y la organización. Por último, la actividad cinco consistirá en la invención de escenas personalizadas, las cuales se realizarán como creación espontánea y expuestas oralmente. Aunque podrán generar un esquema escrito previo para después exponer la escena oralmente. Los discentes, uno por uno, deberán describir de forma ordenada y detallada una escena relacionada con sus compañeros de clase. Así, a medida que el estudiante describe, los compañeros irán descifrando los personajes que intervienen para

después interpretarla. Esta dinámica no sólo favorecerá la expresión oral, sino también la comprensión auditiva, imaginación y cohesión grupal. El docente, posteriormente, revisará las producciones orales y escritas para su evaluación.

SESIÓN 4: Creamos un Invento

- **Materiales:**

- Serie animada de *Phineas y Ferb*.
- Esquema impreso sobre la estructura de los textos expositivos.
- Folios y material escolar.
- Herramientas TIC para grabar un vídeo o voz.

- **Descripción de las actividades:**

Más adelante, la cuarta sesión didáctica estará compuesta por cuatro actividades repartidas en dos sesiones de 45 minutos cada una, y sus objetivos y contenidos estarán reflejados en el [Anexo 3](#). Durante el desarrollo de estas actividades, el docente buscará trabajar la comprensión auditiva u oral, el conocimiento y aplicación de los textos expositivos y, sobre todo, la expresión oral de los discentes. Como resultado, su objetivo principal será el desarrollo de las habilidades comunicativas y creativas, a través de la cooperación grupal, la escucha activa y la correcta estructuración de los contenidos, guiados por los textos expositivos.

Por ello, en la primera actividad, el docente proyectará un vídeo breve de la conocida serie animada *Phineas y Ferb* (Kingsley Povenmire y Kent Dudman, 2007-2015), en el que se presentará un invento ficticio diseñado por los protagonistas. Una vez finalizado el visionado, se abrirá un espacio para la reflexión oral donde los estudiantes deberán resumir el contenido del vídeo y explicar, de forma detallada, el contexto escuchado sobre el invento. Además, se animará a los estudiantes a imaginar cómo podría haber realizado dicho invento, fomentando su creatividad y el pensamiento lógico. Esta dinámica servirá como punto de partida para introducir la comprensión y escucha activa, así como los textos expositivos mediante la creación de inventos.

Así pues, el profesor presentará, como segunda actividad, el bloque teórico enfocado en los textos expositivos, con el objetivo de que se comprenda su estructura, características principales y finalidad comunicativa. Por ello, se

necesitará un esquema gráfico, de elaboración propia, para garantizar que todos los educandos entiendan el contenido clave de forma ordenada y después puedan elaborar su propio texto expositivo, como se representa en la Figura 6 ([Anexo 4](#)). Igualmente, se compartirán diversos textos expositivos sobre inventos para establecer conexiones entre la teoría y su aplicación práctica.

Como resultado, en la tercera actividad se propone un trabajo cooperativo, donde los alumnos y alumnas se organizan en pequeños grupos para imaginar y desarrollar un invento original. Los grupos, a través del consenso, deberán definir todos los aspectos clave del invento: su nombre, la problemática que resuelve, su utilidad, su funcionamiento, el coste estimado, entre otros elementos relevantes. Así, los estudiantes elaborarán un informe, en forma de texto expositivo, aplicando los conocimientos adquiridos en la actividad anterior. Esta propuesta permitirá trabajar la cooperación, el pensamiento crítico y la producción escrita.

Finalmente, una vez creado el invento y redactado su informe, cada grupo hará una pequeña presentación informativa y oral exponiendo su invento. Todos los miembros del equipo deberán participar activamente en esta interpretación. El resultado podrá presentarse en directo frente a la clase o, si se prefiere, podrá ser grabado para su posterior visualización, así los alumnos podrán evaluar la expresión oral y creatividad de sus compañeros (Tabla 13, [Anexo 5](#)).

SESIÓN 5: Nos Enfrentamos a Situaciones Cotidianas

■ Materiales:

- Fragmentos específicos de la serie *El Joven Sheldon*.
- Ficha analítica sobre las características sobre los diferentes registros de expresión.
- Guion de entrevista para la adecuación de los alumnos con TDL
- Folios y material escolar.

■ Descripción de las actividades:

La quinta sesión didáctica estará organizada en dos sesiones de 45 minutos por un conjunto de cuatro actividades orales, diseñadas para trabajar

de forma práctica y contextualizada el uso adecuado de los diferentes registros lingüísticos. Para ello, se realizarán diversos ejercicios de interpretación guiada, donde el alumnado tendrá la oportunidad de reflexionar sobre la adecuación del lenguaje y las características de los propios registros (formal, semiformal e informal). Seguidamente, los objetivos y contenidos específicos serán señalizados en el [Anexo 3](#).

Como resultado, la primera actividad consistirá en presentar diversos fragmentos de una serie, donde se evidencia el mal uso del registro lingüístico y provocará una situación cómica. Para ello, se emplearán escenas de *El joven Sheldon* (Molaro, Parsons, Spiewak, Lorre y Favreau, 2017-2024), que servirán como estímulo para iniciar un debate sobre la adecuación del lenguaje. Así pues, tras la visualización del vídeo, se abrirá una reflexión colectiva guiada a través de las preguntas del docente. En particular, los interrogantes serán: ¿qué habéis entendido?, ¿se ha usado el lenguaje adecuado?, ¿por qué os resulta gracioso?, ¿cómo hubierais reaccionado vosotros?, si os encontrarais en su situación, ¿cómo lo habríais hecho?, etc. Así, los menores podrán tener una visión más empática con la situación del joven.

Posteriormente, se volverá a visualizar los fragmentos una segunda vez; sin embargo, esta vez acompañados de una ficha de análisis, que permitirá a los educandos identificar y clasificar las características del lenguaje (ver Figura 7, [Anexo 4](#)). La ficha integrará las diversas características del registro formal e informal; ellos deberán ir marcando estos elementos y determinar el registro.

En la segunda actividad, los alumnos y alumnas deberán trabajar en grupos pequeños y por parejas, según la secuencia, para realizar un role-play, representando distintas situaciones de la vida diaria. El objetivo será poner en práctica el uso de los distintos registros del habla en función del contexto. Por tanto, los estudiantes deberán interpretar tres situaciones distintas: el registro informal o coloquial, una conversación entre amigos en una fiesta; el registro semiformal, una interacción en un supermercado con el empleado y, por último, el registro formal, una visita al médico o una reunión con un responsable del banco. De este modo, el docente explicará brevemente las interacciones y

características, y, voluntariamente, una pareja presentará estas escenas delante de toda la clase.

A continuación, el resto de los estudiantes irá dramatizando las tres situaciones distribuidas por el aula, cambiando de escena cada poco minuto. Durante su desarrollo, el profesor observará sus interacciones, ofreciendo apoyo y correcciones, y también evaluando otros elementos como gestos, tono y vocabulario. Por otro lado, se les proporcionará un guion de los registros más complejos como apoyo visual, a aquellos alumnos con dificultades en el lenguaje o TDL (Figura 8, [Anexo 4](#)). Además, estos menores trabajarán junto a un compañero de referencia con el que tengan confianza y seguridad para favorecer su participación oral.

La otra parte de la sesión comenzará con la tercera propuesta, la cual consistirá en elaborar, en formato escrito y por parejas, una entrevista de trabajo simulada. Cada pareja elegirá un empleo ficticio al que su compañero aplicará como entrevistado. De esta manera, ambos estudiantes prepararán un guion con cinco preguntas, teniendo en cuenta el lenguaje y el vocabulario a utilizar. Una vez terminado, cada pareja ensayará su entrevista y, después, algunos grupos voluntarios podrán representar su escena frente a la clase o, si no, el docente irá revisando la interpretación de las parejas.

Por último, en la cuarta actividad se propone la creación de un diálogo improvisado. Cada alumno y alumna, individualmente, preparará en secreto cinco o más preguntas en formato escrito. No obstante, cada interrogante podrá formularse con cualquiera de los registros aprendidos. Seguidamente, las preguntas serán compartidas con el compañero en el momento de la interpretación, haciendo cada uno una pregunta y recibiendo su respuesta por parte del acompañante. Durante la interpretación, se valorará la capacidad de adecuación, coherencia y el reconocimiento del registro empleado en su respuesta. En consecuencia, se formulará un ejercicio para comprobar la práctica y comprensión del alumnado en la adecuación del lenguaje, y su capacidad para ajustarlos a cada situación comunicativa.

SESIÓN 6: Debate

■ Materiales:

- Vídeo explicativo y estructural del debate.
- Vídeos de ejemplo de debates
- Diversos vídeos que presentan los argumentos sobre la temática.
- Impresión de conectores argumentativos.

■ Descripción de las actividades:

Como última sesión de esta intervención, se desarrolla la sexta sesión con tres actividades de 45 minutos cada una, dividida en tres partes. Esta secuencia se trabajará el desarrollo del pensamiento crítico, la expresión oral, la argumentación y la escucha activa a través del debate. Sus objetivos y contenidos específicos se representarán en el [Anexo 3](#). A lo largo de las tres partes, los educandos aprenderán a organizar un discurso argumentativo, a desarrollar las ideas clave y a interactuar en el intercambio de opiniones, defendiendo su punto de vista con argumentos sólidos y con coherencia.

De acuerdo con la primera actividad, se realizará una introducción al debate como texto argumentativo. El profesor explicará su estructura y componentes, mediante un vídeo explicativo² y apoyándose en anotaciones en la pizarra. También, se visualizarán fragmentos de debates reales³, adaptados al nivel del alumnado, con el fin de ejemplificar los aspectos clave como el respeto de los turnos, la importancia de los contraargumentos y el uso de conectores discursivos. Estos conectores serán un apoyo visual impreso para todos los estudiantes (Figura 3, [Anexo 4](#)).

A continuación, se presentará un ejemplo del tema central del debate: ¿Las redes sociales son beneficiosas? Para trabajar esta temática, el maestro proyectará varios vídeos breves que abordan distintos puntos de vista ([Anexo 4](#)), tanto a favor como en contra. Tras cada vídeo, los educandos extraerán colectivamente las ideas principales y se clasificarán según su postura, a favor

² Vídeo explicativo y estructural del debate <https://youtu.be/su6uMaHRVuE?si=4LgWrenpf5vpu8S> (Clases Particulares en Ávila, 2022).

³ Vídeos de ejemplo de debates: <https://youtu.be/6GrCLiBev30?si=Qz9r-3DP2g1LExhn> (Colegio San Hermenegildo, 2018) y <https://www.rtve.es/infantil/series/aprendemos-clan-debate/> RTVE, s.f.).

o en contra. Todas estas ideas se recopilarán en la pizarra. Así pues, el docente dividirá en cuatro grupos (dos a favor y dos en contra). Cada grupo deberá desarrollar las ideas principales argumentándolas con ideas secundarias que las respalden. De este modo, se buscará el análisis crítico y la organización de la información. Igualmente, a nivel individual, los menores podrán buscar datos o noticias que respalden sus argumentos, así como preparar su razonamiento y pensar posibles respuestas a rebatir en el posterior debate.

Por otro lado, en la segunda actividad se llevará a cabo el debate. No obstante, antes de comenzar, se establecerán unas normas básicas de comportamiento y funcionamiento: hablar con respeto, respetar los turnos y las ideas, turnarse para hablar, evitar los gritos, estructurar bien los argumentos y procurar que los contraargumentos estén relacionados con las ideas expuestas por el equipo contrario.

Una vez establecidas las normas, comenzará el debate. Cada alumno deberá intervenir al menos una vez, defendiendo una idea con argumentos claros. Para facilitar la participación de los educandos con mayores dificultades lingüísticas, el docente ofrecerá apoyos visuales, guiones orientativos o preguntas guiadas. Durante el desarrollo del debate, se realizará una observación activa con fines evaluativos (Tabla 17, [Anexo 5](#)), valorando aspectos como la claridad, la capacidad para refutar, el uso del lenguaje adecuado y la coherencia del discurso.

En cuanto a la última parte, la actividad final estará destinada a finalizar el debate, en caso de que no se haya concluido en la sesión anterior. Luego de haber cerrado el debate, se promoverá un espacio de conciliación de posturas, donde el alumnado intentará llegar a una conclusión integradora. Además, los estudiantes desarrollarán un proceso de retroalimentación, guiado por el profesor, mediante interrogantes reflexivas sobre su progreso y participación en el debate. En concreto, se podría preguntar: ¿qué grupo ha argumentado con mejor claridad?, ¿cómo se han visto debatiendo?, ¿cómo se han sentido al defender un punto de vista que no comparten?, ¿cómo valoran su capacidad para hablar en público?, etc.

Este momento permitirá a los educandos tomar conciencia de sus habilidades comunicativas, reflexionar sobre el aprendizaje y mejorar sus competencias futuras. Además, el maestro ofrecerá una evaluación oral a aquellos que han tenido mejor defensa de los argumentos, comportamiento y lenguaje.

8. Evaluación

Para concluir con la propuesta de intervención, la evaluación se basará en la observación directa y sistemática por parte del maestro, centrada en el desempeño comunicativo del alumnado. Esta modalidad de evaluación ha sido elegida debido a que el desarrollo de la competencia comunicativa resulta difícil de valorar a través de formatos escritos, siendo necesario un enfoque auditivo y visual sobre los matices de la expresión oral.

Por ende, la valoración se estructurará en una fase inicial, de diagnóstico, y diversas fases de proceso, adaptadas a los objetivos específicos de cada sesión.

En la primera sesión, se realizará la evaluación inicial individual, aunque se desarrollará en un contexto grupal. El progreso de esta sesión, el profesor valorará la fluidez y expresividad de los estudiantes al aproximarlos a la comunicación oral. Para ello, se empleará una tabla de control con una escala actitudinal, diseñada para registrar el nivel competencial de cada alumno y alumna en esta área (ver Tablas de 6, [Anexo 5](#)). Una herramienta que permitirá identificar fortalezas, debilidades y características particulares de los estudiantes para facilitar la adaptación de las siguientes sesiones.

A lo largo de la unidad, se aplicarán nuevas tablas de evaluación para cada sesión con el fin de registrar el progreso de los educandos mediante la observación directa y el registro de estas, a nivel individual o grupal. El maestro analizará diversos aspectos como la fluidez verbal, el uso del vocabulario, la coherencia discursiva o la integración de elementos no verbales, según el tipo de género discursivo trabajado en cada momento (ver Tablas 7-17, [Anexo 5](#)). Además, las sesiones contarán con otra modalidad de registro para adaptar los objetivos esperados a las características y deficiencias de las personas con TDL. Por otro lado, en cada sesión se incorporan actividades complementarias

de formato escrito, presentaciones orales y grabaciones individuales que servirán como evidencia de su crecimiento competencial. Asimismo, se valorará la interacción entre los iguales, el intercambio de ideas, la participación activa y la actitud mostrada durante este proceso.

Finalmente, la última sesión, dedicada al debate, servirá como un elemento integrador y culminante de la evaluación, dado que permite observar múltiples aspectos clave de la expresión oral: la fluidez, la organización de ideas, la coherencia argumentativa y la capacidad de respuesta. Así como, se realizará un proceso de autoevaluación, a través de preguntas guiadas del docente, en el que los alumnos y alumnas relaten su experiencia y analicen su interacción en el debate.

Por consiguiente, se propone una evaluación continua, formativa e integral, que contemple tanto el desarrollo de habilidades orales como de comprensión de los contenidos abordados. Igualmente, al finalizar toda la propuesta, el docente permitirá a los educandos, de manera anónima, evaluar las actividades, su función docente y valorar su aprendizaje, recogida en la Tabla 18 ([Anexo 5](#)).

❖ CONCLUSIÓN

Finalmente, el presente trabajo expone una intervención orientada a fortalecer el lenguaje oral de todos los estudiantes de sexto curso de Educación Primaria, particularmente de aquellos con diagnóstico TDL. Asimismo, la intervención plantea la necesidad de adaptar tanto la metodología como los procesos de evaluación tradicional de la competencia lingüística hacia un enfoque más eficaz y contextualizado, basado en el enfoque comunicativo, el aprendizaje cooperativo y estrategias relacionadas con el juego y la interpretación. De esta manera, la selección de metodologías activas motivará y facilitará la adquisición y producción del lenguaje oral en contextos funcionales, vinculados a los diferentes géneros discursivos.

No obstante, como se ha mencionado anteriormente, el Trastorno del Desarrollo del Lenguaje presenta una amplia dispersión diagnóstica que afecta a distintas dimensiones lingüísticas. Estas alteraciones lingüísticas dificultan el correcto proceso comunicativo de comprensión y producción. Además de

trascender negativamente en otras áreas del desarrollo académico, al retrasar el proceso de aprendizaje y las destrezas de lectoescritura, y en las habilidades sociales e interacción con el entorno.

Por consiguiente, aunque esta propuesta no ha sido llevada a cabo en un contexto académico real, se refleja la necesidad de abordar la competencia oral dentro del aula ordinaria como un componente esencial para el desarrollo integral del alumnado. En particular, el refuerzo de la competencia comunicativa puede influir positivamente en el proceso de aprendizaje, al fomentar otros dominios lingüísticos necesarios, y de socialización de los estudiantes con TDL (Núñez-Delgado, 2003). Asimismo, implicando estrategias de adaptación para estos estudiantes y sus necesidades específicas, guiadas por ATELGA (Vilameá Pérez y Vidal Porto, 2014).

Así pues, el principal objetivo, por un lado, es dotar a todos los discentes de estrategias lingüísticas contextualizadas para el uso y producción de los diferentes géneros discursivos seleccionados (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo y la variedad de registros lingüísticos), los cuales favorezcan la estructuración, comprensión y expresión del lenguaje en distintas situaciones comunicativas. Para ello, la elaboración de las actividades se estructura sobre las cuatro dimensiones del modelo de Canale y Swain (1980, como se citó en Cenoz Iragui, 2004), donde se incorporan prácticas orientadas a la comunicación espontánea, interpretación o el uso de herramientas digitales y audiovisuales, con el fin de garantizar la interacción en situaciones sociales reales.

Por último, la propuesta dispone de medidas curriculares no significativas dentro del aula y adaptaciones metodológicas para garantizar el aprendizaje, autonomía, participación y socialización de los alumnos y alumnas con diagnóstico TDL. De esta forma, el trabajo busca fomentar, adaptar y evaluar la competencia comunicativa de una manera eficiente y contextualizada, contribuyendo así al desarrollo integral de todos los estudiantes (Beghadid, 2013).

❖ REFERENCIAS

- Albort-Morant, G., Martelo-Landroguez, S., y Leal Rodríguez, A. L. (2017). Fomentando el desarrollo de competencias en el alumnado mediante el uso del aprendizaje experiencial. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente* (2017), 5-13. <http://hdl.handle.net/11441/64614>
- Allende Valenzuela, T., Wrann Reinike, B. y Quezada Gaponov, C. (2021). Perfil psicomotor y lenguaje en niños/as con Trastorno Específico del Lenguaje mixto escolarizados. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), 101-113. <https://doi.org/10.5209/rlog.65480>
- Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas Del IV Taller «ELE e Interculturalidad» Del Instituto Cervantes de Orán*, (IV), 112–120. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/16_beghadid.pdf
- Carbonell Ruiz, M., García Soriano, A. y Hernández Peiró, C. (2013). Quiérete más para que te quieran más. El fomento de la autoestima en el alumnado TEL tiene repercusiones en sus habilidades sociales. *Fòrum de Recerca*, (18), 315-328. <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2013.20>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar lengua*. Graó. <https://capacitacionsscc.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/07/cassany-d-luna-m-sanz-g-ensenar-lengua.pdf>
- CEIP María Zambrano. (s.f.). *Recomendaciones para docentes con alumnado con Trastornos en el Lenguaje (TEL)*. CEIP María Zambrano. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://ceipmariazambrano.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/01/recomendaciones-para-alumno-con-tel.pdf>
- Cenoz Iragui, M. J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/ lengua extranjera* (pp. 449-465). SGEL.

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/cenoz01.htm

- Clases Particulares en Ávila. (20 de enero de 2022). *¿Qué es el Debate? El Debate para niños de primaria* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://youtu.be/su6uMaHRVuE?si=rx7CnOdwry02lRJ1>
- Colegio San Hermenegildo. (4 de mayo de 2018). *Debate sobre el reciclaje* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://youtu.be/6GrCLiBev30?si=Qz9r-3DP2g1LExhn>
- Cuentacuentos Beatriz Montero. (27 de marzo de 2025). *Qué hambre más grande tiene el zorrito. Cuentos infantiles* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://youtu.be/wFHt53DagMU?si=Exh6xxeR31sYJZHU>
- Dahl, R. (2018). *Charlie y la fábrica de chocolate*. (V. Head, Trans). Alfaguara Clásicos. (Obra original publicada en 1964).
<https://www.sanfranciscodeasistemuco.cl/v2/lecturas%202025/Charlie%20y%20la%20F%C3%A1brica%20de%20Chocolate.pdf>
- Decreto 66/2022, de 7 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria de 13 de julio de 2022, 18027- 18202. (BOC núm. 135, 13 de julio de 2022).
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=374267>
- Ditch the Label. (20 de febrero de 2017). *Are you living an insta lie? Social media vs. reality* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://youtu.be/0EFHbruKEmw?si=f-Hnpe-yieCmaNzL>
- Eduardo Mendoza. (18 de septiembre de 2022). *Ventajas y desventajas de las redes sociales* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://youtu.be/HNhszwQ2ZNM?si=tAvX4hi67RG9JL9y>
- Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio Siglo XXI*, 24, 35–56.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/152>
- Franco, F. (2015). *Cuestionario de evaluación al profesor (Formato Editables WORD)* [Imagen]. RECURSOSEP. Recuperado el 3 de julio de 2025 de
-

<https://www.recursosep.com/2019/06/05/cuestionario-de-evaluacion-del-profesor-formato-editable-word/>

- Fresneda, M. D. y Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: Concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de neurología*, 41(1), 51-56. <https://doi.org/10.33588/rn.41S01.2005317>
- Fundación MAPFRE. (30 de abril de 2021). *Las redes sociales y sus riesgos* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://youtu.be/mU4af0I3xA8?si=iZOtk4myM9tNLE6B>
- González Blanca, L. (2018). Trastorno específico del lenguaje (TEL): concepto y características. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 166-174. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n4.14>
- Guzmán Mora, J., y Cózar Cuesta, A. I. (2024). Enseñanza de Expresión Oral en la Educación Primaria: Una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 75–96. <https://doi.org/10.6018/educatio.618851>
- Kingsley Povenmire, D. y Kent Dudman, J. (Productores ejecutivos). (2007-2015). *Phineas y Ferb* [Serie de Televisión]. Walt Disney Television Animation; Wang Film Productions; Synergy Animation.
- Llorenç, A., Ahufinger, N., Igualada, A. y Sanz-Torrent, M. (2021). Descripción del cambio del TEL al TDL en contexto angloparlante. *Revista de Investigación en Logopedia*, 11(Especial), 9-20. <https://doi.org/10.5209/rlog.70857>
- María. (2025). *Rúbrica de Evaluación Expresión Oral* [Imagen]. Actividades de Infantil y Primaria. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://i0.wp.com/www.actividadesdeinfantilyprimaria.com/wp-content/uploads/2025/03/Rubricas-de-evaluacion-3.png?ssl=1>
- Martín Vegas, R. A. (2021). Diagnóstico de las deficiencias y dificultades de la comunicación oral en las aulas españolas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 33, 95-107. <https://doi.org/10.5209/dida.69982>
- Martín Vegas, R. A. y Chireac, S. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonos Digital*, (42), 1-22. <http://hdl.handle.net/10201/115811>
-

-
- Martínez, A. B. (2015). Identificación de dos perfiles de TEL mediante el WISC-IV, el CELF-4 y el FON. *Propósitos y representaciones*, 3(2), 9-79.
<https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.78>
- Molaro, S., Parsons, J., Spiewak, T., Lorre, C. y Favreau, J. (Productores Ejecutivos). (2017-2024). *El Joven Sheldon* [Serie de Televisión]. Warner Bros. Television.
- Núñez-Delgado, M. P. (2003). Valor educativo de la oralidad en la enseñanza escolar de la lengua y la literatura. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (16), 359-377.
<http://hdl.handle.net/10481/24097>
- Ogneva, A. (2021). *Desarrollo del género gramatical en el Trastorno Evolutivo del Lenguaje: comparación entre español y ruso* [Tesis Doctoral, Universidade da Coruña]. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/28539>
- Orange España. (11 de febrero de 2020). *Tu vida en las redes sociales tiene público* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://youtu.be/cojLhNcBdBU?si=YLq22Mzyh8CUFOEK>
- Orange España. (29 de mayo de 2024). *Discurso del odio. Tu otra cara en redes sociales* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://youtu.be/nfxan9p8sDI?si=2SOY3F4jACQXfz6>
- Orange España. (29 de mayo de 2024). *La tecnología, ¿es hoy un intruso en nuestra familia?* [Vídeo]. YouTube. Recuperado el 3 de julio de 2025 de https://youtu.be/ptm5oR1_Plc?si=Fp7PFzCkLJy65bBC
- Orientación Andújar. (2024). *Tira un cuento trabajamos la escritura creativa*. [Fotografía]. Orientación Andújar. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://www.orientacionandujar.es/2024/07/21/tira-un-cuento-trabajamos-la-escritura-creativa/>
- Paredes-Cartes, P. (2017). *Competencias lingüísticas en menores con trastornos por déficit de atención con hiperactividad-tdah/Estudio comparativo con los trastornos específicos del lenguaje-tel* [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/items/27e99987-cd96-41d4-b30b-7ab0cbe72d38>
-

-
- Pearson, L. (2017). *Hilda y el bosque de piedra*. (I. Attrache, Trans.). Barbara Fiore Editora. (Obra original publicada en 2016).
- Pérez, Y. (2022). El aprendizaje dialógico, proceso para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas. *Praxis Pedagógica*, 22(32), 116–140.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.22.32.2022.116-140>
- Resolución 96 de 2024 [Dirección General de Calidad y Equidad Educativa y Ordenación Académica], que concreta las necesidades específicas de apoyo educativo y los modelos de informe de evaluación psicopedagógica, establecidos en la Orden ECD/11/2014, de 11 de febrero, que regula la evaluación psicopedagógica en el sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Boletín Oficial de Cantabria núm. 96 de 20 de mayo de 2024, 13898-13934.
<https://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=404364>
- RTVE. (s.f.). *Debate*. Aprendemos con Clan. Recuperado el 3 de julio de 2025 de <https://www.rtve.es/infantil/series/aprendemos-clan-debate/>
- Vera J., Sánchez B. y Rodríguez J. (2012). Estudio sobre los procedimientos de identificación del trastorno específico del lenguaje. *Revista de Investigación en Logopedia*, 2(2), 104-148.
<https://revistas.ucm.es/index.php/RLOG/article/view/58699/52875>
- Vilameá Pérez, M., y Vidal Porto, B. (2014). *Guía para la intervención en el ámbito educativo: Trastorno específico del lenguaje*. ATELGA.
<https://www.dropbox.com/scl/fi/lnjllztp04djh1owr8jml/Gu-a-TEL-castellano-WEB.pdf?rlkey=uvzygg49msz66ozt8y0xvw8on&e=1&dl=0>

❖ ANEXOS

➤ Anexo 1: Marco Teórico

Tabla 1

Clasificación clínica por subtipos del TDL de Rapin y Allen (1983)

Clasificación Rapin y Allen		
Trastorno expresivo del lenguaje	<i>Déficit de programación fonológica</i>	Problemas de articulación, pero la comprensión no está afectada.
	<i>Dispraxia verbal</i>	Niveles de comprensión normales, pero existen alteraciones en la articulación y fluidez.
Trastorno del lenguaje expresivo y receptivo	<i>Déficit fonológico-sintáctico</i>	La comprensión mejor que la expresión, ya que la fluidez y articulación están alteradas. Además, existe una sintaxis deficiente por la limitación verbal.
	<i>Agnosia auditivo-verbal</i>	Carencias en fluidez, articulación y comprensión debido a la alteración en el proceso auditivo.
Trastorno del procesamiento superior	<i>Déficit semántico-pragmático</i>	No se encuentran problemas en la articulación, fluidez y estructura sintáctica del habla, pero tienen grandes dificultades en la comprensión y la pragmática.
	<i>Déficit léxico-sintáctico</i>	Alteraciones en la pragmática con dificultades de evocación y morfosintácticos. También, problemas en la comprensión receptiva de enunciados complejos.

Fuente. De Identificación de dos perfiles de TEL mediante el WISC-IV, el CELF-4 y el FON. A.B. Martínez, 2015, *Propósitos y representaciones*, 3(2), p.13 (<https://doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.78>). CC BY-NC-ND 4.0

Tabla 2

Pautas de apoyo docente TEL

Medidas particulares de ATELGA	
Aprendizaje Visual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Emplear apoyos visuales para marcar la rutina del aula o las tareas. ▪ Apoyar las explicaciones orales con imágenes, vídeos o recursos audiovisuales. ▪ Exposición de murales interactivos y refuerzos visuales para favorecer el aprendizaje. ▪ Fomentar el aprendizaje significativo y vivencial, a través de proyectos, salidas culturales, películas, excursiones, etc.
Comprensión Lectora y Escritura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Evitar que el alumno tenga que copiar demasiada información. ▪ Asistir las habilidades de conciencia fonológica. ▪ Elaborar diccionarios visuales personalizados para trabajar la ortografía. ▪ Dar más importancia al contenido que a la forma (ortografía o sintaxis). ▪ Apoyar la comprensión de enunciados señalando las palabras clave.
Técnicas de Estudio	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proporcionar al estudiante resúmenes o mapas mentales de los textos con colores e imágenes para reforzar los conceptos clave. ▪ Emplear fichas de estudio.
Realización de Exámenes	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Componer preguntas cerradas y evitar frases complejas. ▪ Ofrecer respuestas de ejemplo. ▪ Destacar las palabras clave de los enunciados. ▪ Leerle los enunciados más complejos para garantizar la comprensión.
Socialización	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar las normas sociales o de los juegos. ▪ Desarrollar diálogos y asambleas en el aula, ofreciendo preguntas para que inicie la conversación.

Fuente. Adaptado de *Guía para la intervención en el ámbito educativo: Trastorno Específico del Lenguaje* por M. Vilameá Pérez y B. Vidal Porto, 2014, ATELGA.

(<https://www.dropbox.com/scl/fi/lnjllztp04djh1owr8jml/Gu-a-TEL-castellano-WEB.pdf?rlkey=uvzygg49msz66ozt8y0xvw8on&e=1&dl=0>). CC BY-SA.

Adaptado de *Recomendaciones para docentes con alumnado con Trastornos en el Lenguaje (TEL)* por CEIP María Zambrano, s.f., CEIP María Zambrano

(<https://ceipmariazambrano.wordpress.com/wp-content/uploads/2021/01/recomendaciones-para-alumno-con-tel.pdf>). CC BY-NC-SA 4.

Tabla 3

Modelo de Canale y Swain de la competencia comunicativa

MODELO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA	
Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia Gramatical: producida por el uso de normas gramaticales, léxico variado y estructuras sintácticas, escritas y orales correctas. ▪ Competencia Discursiva: aplicada en la organización del discurso para producir el lenguaje de una manera coherente y lógica. ▪ Competencia Estratégica: reflejada en la adaptación al contexto lingüístico para producir el lenguaje espontáneo y la interpretación. ▪ Competencia Sociolingüística: se trabaja a partir de la adaptación del lenguaje según la intención comunicativa.
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia Gramatical: producida por el uso de normas gramaticales, léxico variado y estructuras sintácticas, escritas y orales correctas. ▪ Competencia Discursiva: aplicada en la organización del discurso y adecuación lingüística para narrar y exponer historias. ▪ Competencia Estratégica: reflejada en la adaptación al contexto lingüístico y el empleo de estrategias para producir una interpretación gestual. ▪ Competencia Sociolingüística: se trabaja a partir de adaptar el registro o tono, según el personaje o situación a interpretar.
Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia Gramatical: producida por el uso de normas gramaticales, léxico variado y estructuras sintácticas, escritas y orales correctas. ▪ Competencia Discursiva: aplicada en la organización del discurso y la utilización de un vocabulario adecuado para producir, de una manera coherente y lógica, las descripciones. ▪ Competencia Estratégica: reflejada en las estrategias utilizadas para producir descripciones sin nombrar la persona u objeto. ▪ Competencia Sociolingüística: trabajada a partir de la adaptación y procesamiento del lenguaje, según el nivel lingüístico y organizativo del interlocutor.
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia Gramatical: producida por el uso de normas gramaticales, léxico variado y estructuras sintácticas, escritas y orales correctas. ▪ Competencia Discursiva: aplicada en la organización del discurso y la utilización de un vocabulario técnico que se ajuste, de manera coherente y lógica, a las propiedades de los textos expositivos. ▪ Competencia Estratégica: reflejada en la utilización de gestos que acompañan al discurso.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia Sociolingüística: se trabaja a partir de la adaptación del registro a uno formal, claro y objetivo, característico de los textos expositivos.
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia Gramatical: producida por el uso de normas gramaticales, léxico variado y estructuras sintácticas orales correctas. ▪ Competencia Discursiva: aplicada en la organización del discurso y la utilización de un vocabulario adecuado para producir, de una manera coherente y lógica, los diálogos. ▪ Competencia Estratégica: reflejada en la utilización del lenguaje espontáneo y gestos que acompañan al discurso improvisado. ▪ Competencia Sociolingüística: se trabaja a partir de la adaptación del registro según el contexto, el interlocutor y la intención comunicativa.
Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Competencia Gramatical: producida por el uso de normas gramaticales, léxico variado y estructuras sintácticas, escritas y orales correctas. ▪ Competencia Discursiva: aplicada en la comprensión auditiva y organización de ideas visuales para producir argumentos a favor y en contra. ▪ Competencia Estratégica: reflejada en la utilización de reformulaciones, la adaptación del argumento y el respeto de las normas (turno de palabra). ▪ Competencia Sociolingüística: se trabaja a partir de la adaptación del registro a uno formal, claro y objetivo para producir argumentos.

Fuente. Adaptada del Modelo de Canale y Swain (1980, como se citó en Cenoz Iragui, 2004).

➤ Anexo 2: Concreción Curricular de la Intervención

OBJETIVOS GENERALES

En referencia a los objetivos didácticos establecidos en el Decreto 66/2022 del área de Lengua Castellana y Literatura, se destacan las siguientes competencias específicas que más se trabajarán en la unidad (BOC, 2022)

3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.
9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la

conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

COMPETENCIAS CLAVE

La propuesta de intervención, basada en el Decreto 66/2022 (BOC, 2022), se orienta hacia el desarrollo de cinco de las ocho competencias clave en las actividades que se plantean.

En primer lugar, dado que toda la unidad didáctica gira en torno a la práctica de la comunicación oral, la competencia clave más trabajada es la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL). Por consiguiente, en todas las sesiones se abordan actividades orientadas a la producción de discursos orales coherentes, estructurados y coherentes a cada situación propuesta. Al mismo tiempo, estas actividades orales se complementan con la expresión escrita, las cuales permiten al alumnado organizar sus ideas, reforzar los aprendizajes adquiridos y expresar sus opiniones. Por otro lado, la interacción oral es un proceso fundamental durante todas las sesiones. Los estudiantes se enfrentarán a diversas situaciones comunicativas, tanto individuales como grupales, para fomentar la escucha activa y la participación activa en diálogos y asambleas.

Seguidamente, la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), también marca la propuesta, al fomentar la capacidad de razonamiento, la reflexión crítica y la habilidad para comunicar sus ideas de forma clara y estructurada. A través de los distintos ejercicios, se impulsará una actitud reflexiva para que los alumnos y alumnas tomen conciencia del aprendizaje adquirido y valoren su participación.

En relación con la comunicación oral, la propuesta también se vincula con la Competencia en Conciencia y Expresión Culturales (CCEC), que se trabaja mediante la interpretación, la dramatización y el juego simbólico, utilizando tanto el lenguaje oral como el corporal de los materiales narrativos. Asimismo, la creatividad literaria se estimula mediante la producción escrita, favoreciendo la exploración de diferentes géneros y estilos narrativos.

Además, la dinámica contempla otras competencias secundarias que suplementan el desarrollo de las actividades. En particular, la Competencia

Digital (CD) se trabaja con el uso de herramientas TIC, como la grabación de las narraciones orales y dramatizaciones realizadas por los estudiantes, así como mediante la utilización de recursos visuales que facilitan la comprensión y ejemplificación. Igualmente, se añade la Competencia Emprendedora (CE), al fomentar el enfoque basado en la resolución de problemas y la toma de decisiones de la última sesión. En consecuencia, la unidad da importancia a las dinámicas conjuntas, en las que los alumnos y alumnas deben generar ideas e integrar el pensamiento lógico y crítico.

CONCRECIÓN CURRICULAR

Atendiendo al Decreto 66/2022 (BOC, 2022), para plantear esta propuesta de intervención se han basado en una serie de competencias específicas y saberes básicos.

Área Principal: Lengua Castellana y Literatura

- **Competencias Específicas:**

2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales, identificando el sentido general y la información más relevante y valorando con ayuda aspectos formales y de contenido básicos, para construir conocimiento y responder a diferentes necesidades comunicativas.

3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, para expresar ideas, sentimientos y conceptos; construir conocimiento; establecer vínculos personales; y participar con autonomía y una actitud cooperativa y empática en interacciones orales variadas.

4. Comprender e interpretar textos escritos y multimodales, reconociendo el sentido global, las ideas principales y la información explícita e implícita, y realizando con ayuda reflexiones elementales sobre aspectos formales y de contenido, para adquirir y construir conocimiento y para responder a necesidades e intereses comunicativos diversos.

5. Producir textos escritos y multimodales, con corrección gramatical y ortográfica básicas, secuenciando correctamente los contenidos y aplicando estrategias elementales de planificación, textualización, revisión y edición, para construir conocimiento y para dar respuesta a demandas comunicativas concretas.

6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, de forma planificada y con el debido acompañamiento, evaluando su fiabilidad y reconociendo algunos riesgos de manipulación y desinformación, para transformarla en conocimiento y para comunicarla de manera creativa, adoptando un punto de vista personal y respetuoso con la propiedad intelectual.

8. Leer, interpretar y analizar, de manera acompañada, obras o fragmentos literarios adecuados a su desarrollo, estableciendo relaciones entre ellos e identificando el género literario y sus convenciones fundamentales, para iniciarse en el reconocimiento de la literatura como manifestación artística y fuente de placer, conocimiento e inspiración para crear textos de intención literaria.

9. Reflexionar de forma guiada sobre el lenguaje a partir de procesos de producción y comprensión de textos en contextos significativos, utilizando la terminología elemental adecuada, para iniciarse en el desarrollo de la conciencia lingüística y para mejorar las destrezas de producción y comprensión oral y escrita.

10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática utilizando un lenguaje no discriminatorio y detectando y rechazando los abusos de poder a través de la palabra, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético del lenguaje.

- ***Criterios de evaluación:***

Competencia específica 2.

Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales y, de manera acompañada, algunos elementos formales elementales.

Competencia específica 3.

3.1. Producir textos orales y multimodales, de manera autónoma, coherente y fluida, en contextos formales sencillos y utilizando correctamente recursos verbales y no verbales básicos.

3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas, incorporando estrategias sencillas de escucha activa, de cortesía lingüística y de cooperación conversacional.

Competencia específica 4.

4.2. Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura y evaluando su calidad, fiabilidad e idoneidad en función del propósito de lectura.

Competencia específica 5.

5.1. Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación, en distintos soportes, progresando en el uso de las normas gramaticales y ortográficas básicas al servicio de la cohesión textual y movilizand o estrategias sencillas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y edición.

Competencia específica 6.

6.1. Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.

6.2. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal, sobre algún tema de interés personal o ecosocial, realizado de manera acompañada.

Competencia específica 8.

8.1. Escuchar y leer de manera acompañada textos literarios adecuados a su edad, que recojan diversidad de autores y autoras, relacionándolos en función de los temas y de aspectos elementales de cada género literario, e interpretándolos, valorándolos y relacionándolos con otras manifestaciones artísticas o culturales de manera progresivamente autónoma.

8.2. Producir, de manera progresivamente autónoma, textos sencillos individuales o colectivos con intención literaria, reelaborando con creatividad los modelos dados, en distintos soportes y complementándolos con otros lenguajes artísticos.

Competencia específica 9.

9.1. Establecer generalizaciones sobre aspectos básicos del funcionamiento de la lengua de manera acompañada, formulando hipótesis y buscando contraejemplos, a partir de la observación, comparación y transformación de palabras, enunciados y textos, en un proceso acompañado de producción o comprensión de textos en contextos significativos.

Competencia específica 10.

10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra identificados mediante la reflexión grupal acompañada sobre distintos aspectos, verbales y no verbales, de la comunicación, teniendo en cuenta una perspectiva de género.

10.2. Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y la deliberación argumentada, progresando en la gestión dialogada de conflictos.

- **Saberes Básicos:**

B. Comunicación.

2. Géneros discursivos.

- Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo, la exposición y la argumentación.
- Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación.
- Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido (tema, fórmulas fijas, léxico, inferencias) y forma (estructura, formato, título, imágenes, tipografía). Redes sociales y sus riesgos.

3. Procesos.

- Interacción oral: interacción oral y adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad, resolución dialogada de conflictos y cortesía lingüística. La expresión y escucha empática de necesidades, vivencias y emociones propias y ajenas.
- Comprensión oral: identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Valoración crítica. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.

-
- Producción oral: elementos de la prosodia (pronunciación, entonación, acento y ritmo) y de la comunicación no verbal. Construcción, comunicación y valoración crítica de conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía. Uso inclusivo del lenguaje.
 - Comprensión lectora: estrategias de comprensión lectora antes, durante y después de la lectura. Identificación de las ideas más relevantes e interpretación del sentido global realizando las inferencias necesarias. Organización, integración, síntesis y valoración de las ideas. Valoración crítica. Identificación de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Lectura compartida y expresiva. Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
 - Producción escrita: ortografía y sintaxis regladas en la textualización y la autocorrección. Coherencia, cohesión y adecuación textual. Estrategias básicas, individuales o grupales, de planificación, textualización, revisión y autocorrección. Uso de elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión. Selección de modelo de tipología textual según la intención comunicativa. Vocabulario propio de cada tipo de texto. Presentación adecuada de las producciones. Escritura en soporte digital acompañada.

C. Educación literaria.

- Relación, de manera acompañada, entre los elementos constitutivos de la obra literaria (tema, protagonistas, personajes secundarios, argumento, espacio) y la construcción del sentido de la obra.
- Lectura expresiva, dramatización o interpretación de fragmentos atendiendo a los procesos de comprensión y al nivel de desarrollo.
- Creación de textos de intención literaria de manera libre y a partir de la recreación y apropiación de los modelos dados.

➤ Anexo 3: Elementos de las Sesiones

Tabla 4

Tabla resumen de la Temporalización de la propuesta de intervención

N.º de sesión	Partes de la sesión	N.º de actividades	Duración
Sesión 1	Una parte	Dos Actividades	45 min
Sesión 2	Tres partes de una sesión	Cuatro Actividades	45 min
Sesión 3	Tres partes de una sesión	Cinco Actividades	45 min
Sesión 4	Dos partes de una sesión	Cuatro Actividades	45 min
Sesión 5	Dos partes de una sesión	Cuatro Actividades	45 min
Sesión 6	Tres partes de una sesión	Tres Actividades	45 min

OBJETIVOS Y CONTENIDOS ESPECÍFICOS DE LAS SESIONES

- **Sesión 1**

- **Objetivos específicos:**

- Fomentar la interacción verbal de los estudiantes.
 - Ejercitar la fluidez verbal.
 - Desarrollar habilidades para expresar opiniones, intereses o pensamientos.
 - Mejorar las capacidades narrativas, en la que desarrollen una estructura para organizar sus ideas.

- **Contenidos:**

- Valoración de las capacidades comunicativas del alumnado.
 - Expresión oral espontánea y guiada.
 - Coherencia y cohesión del discurso.
 - Redacción creativa.
 - Dramatización de una historia.

- **Sesión 2**

- **Objetivos específicos:**

- Alentar al desarrollo de la comunicación no verbal a través de la expresión corporal o kinésica.

-
- Evaluar los distintos aspectos de la comunicación no verbal, como la paralingüística o prosodia.
 - Fomentar la cooperación y participación activa.
 - Mejorar las habilidades de comprensión lectora.
 - Aplicar estrategias de escritura creativa.
 - Analizar los personajes, emociones y situaciones de un cuento.
 - Lectura en voz alta guiada.
 - **Contenidos:**
 - Identificación de la estructura del cuento.
 - Lectura expresiva y dramatizada de la novela.
 - Comprensión lectora y escucha activa.
 - Análisis y debate sobre los temas y valores trabajados en el cuento.
 - Uso de la expresión corporal e interpretación mediante la comunicación no verbal.
 - Producción escrita creativa, reescribiendo fragmentos de la historia.
 - Uso de las tecnologías para la grabación de voz.
 - Participación activa y trabajo cooperativo.
 - **Sesión 3**
 - **Objetivos específicos:**
 - Desarrollar la habilidad de descripción oral y escrita.
 - Facilitar la comprensión de los diferentes tipos de textos, enfocándose en el texto narrativo.
 - Promover el trabajo con la literatura.
 - Fomentar la creatividad y el lenguaje improvisado.
 - Mejorar la capacidad de presentación oral.
 - Incitar a la participación activa y trabajo en equipo.
 - **Contenidos:**
 - Identificación y análisis del género narrativo, mediante el cuento de Charlie y la Fábrica de Chocolate.
 - Lectura de textos sencillos en voz alta y acompañada.
 - Comprensión textual y auditiva.
 - Aprendizaje de la estructura de la descripción: de personajes y paisajes.
-

- Estrategias y elementos propios de la descripción, aprendizaje de adjetivos calificativos, sustantivos concretos, estructuras gramaticales y organización lógica, de lo general a lo particular.
- Producción oral de descripciones.
- Representación visual, el dibujo, a partir de la descripción oral.
- Trabajo cooperativo.

- **Sesión 4**

- **Objetivos específicos:**

- Guiar en la producción de textos expositivos.
 - Desarrolla habilidades organizativas de sus ideas y de fluidez verbal.
 - Mejorar la capacidad de síntesis.
 - Implementar dinámicas de desarrollo de la escucha activa, mediante evaluaciones constructivas.
 - Estimula la creatividad y colaboración en equipo.
 - Promover la autoevaluación como método de enseñanza.

- **Contenidos:**

- Comprensión oral y escucha activa.
 - Desarrollo del pensamiento crítico.
 - Análisis de la estructura del texto expositivo: introducción, desarrollo y conclusión.
 - Características del lenguaje expositivo: claridad, objetividad y uso de conectores.
 - Producción de textos.
 - Toma de decisiones por consenso.
 - Desarrollo del pensamiento lógico para la construcción del invento.
 - Exposición oral.
 - Grabación y uso de dispositivos de audio y vídeo.

- **Sesión 5**

- **Objetivos específicos:**

- Analizar el registro lingüístico de una situación.
 - Practicar los diálogos como género discursivo.
 - Aplicar diferentes habilidades comunicativas en situaciones cotidianas.

-
- Promover habilidades necesarias para actuar ante una entrevista de trabajo.
 - Fomentar la capacidad para adaptar su lenguaje de forma espontánea.
 - Mejorar la capacidad de improvisación y fluidez oral.
 - **Contenidos:**
 - Aprendizaje de los registros lingüísticos (formal e informal).
 - Uso contextualizado y adecuado del lenguaje según la situación comunicativa.
 - Improvisación y dramatización como herramienta de práctica.
 - Elaboración escrita de diálogos y guiones.
 - Desarrollo de la coherencia, fluidez y prosodia adecuada.
 - Conocimiento de las características léxicas y gramaticales en diferentes contextos sociales.
 - Uso espontáneo del lenguaje.
 - Trabajo cooperativo.
 - **Sesión 6**
 - **Objetivos específicos:**
 - Comprender la estructura de los textos argumentativos en contexto de debate.
 - Mejorar las capacidades narrativas y la organización de ideas.
 - Fomentar el uso de diversas fuentes de información para respaldar los argumentos.
 - Promover el desarrollo de habilidades para expresar opiniones y reflexionar.
 - Desarrollar la capacidad de resolución de conflictos.
 - Fomentar el pensamiento crítico.
 - Potenciar la escucha activa y el respeto sobre las opiniones ajenas, refutar las ideas para ponerse en la mente del otro.
 - **Contenidos:**
 - Identificación y comprensión de la estructura del texto argumentativo (introducción, tesis, argumento y contraargumentos).
 - Comprensión y análisis crítico de las ideas principales.
-

- Análisis de un tema actual desde distintas perspectivas.
- Expresión oral clara, ordenada y coherente de ideas y opiniones.
- Defensa de un punto de vista con argumentos justificados.
- Capacidad para integrar ideas contrarias y llegar a consensos.
- Respeto por la opinión ajena.
- Autoevaluación y reflexión sobre la participación y dificultades en la experiencia.

➤ **Anexo 4: Materiales Propuesta de Intervención**

Tabla 5

Tabla con preguntas para inducir la conversación

Ejemplos de preguntas (s.1)
Cuéntanos tus vacaciones de verano más interesantes.
Narra lo que hiciste este fin de semana.
¿Qué es lo que harías un día solo/a en casa?
Elige tu mes favorito de las vacaciones de verano, da los motivos de tu elección e indica qué te agrada hacer en ese mes.
¿Qué te molesta más de los adultos?, ¿por qué?
a. Cuando llegues a adulto, ¿querrías parecerte a algún adulto que conoces?
Si pudieras cambiar algo en el mundo...
a. ¿Qué sería?
b. ¿Por qué?
Si fueras una figura del deporte...
a. ¿Te gustaría serlo?
b. ¿De qué deporte sería?
c. ¿En qué cambiaría tu vida?
¿Cuál es la película más interesante que has visto?
a. ¿Por qué era tan interesante?
b. ¿Era española o extranjera?
c. ¿Quién era el protagonista?
d. ¿Recuerdas el nombre del actor o actriz que hacía ese papel?

Nota. Tabla con preguntas, utilizadas en la s1, para incitar la conversación con los estudiantes.

IMÁGENES DE LOS MATERIALES DE LAS SESIONES:

Figura 1

Material de desarrollo del cuento (s1)



Fuente. De *Tira un cuento trabajamos la escritura creativa* [Fotografía], por Orientación Andújar, 2024, Orientación Andújar (<https://www.orientacionandujar.es/2024/07/21/tira-un-cuento-trabajamos-la-escritura-creativa/>). BY-NC-SA 3.0

Figura 2

Infografía sobre el género narrativo (s2)



Nota. Herramienta visual sobre la explicación género narrativo (s2).

Figura 3

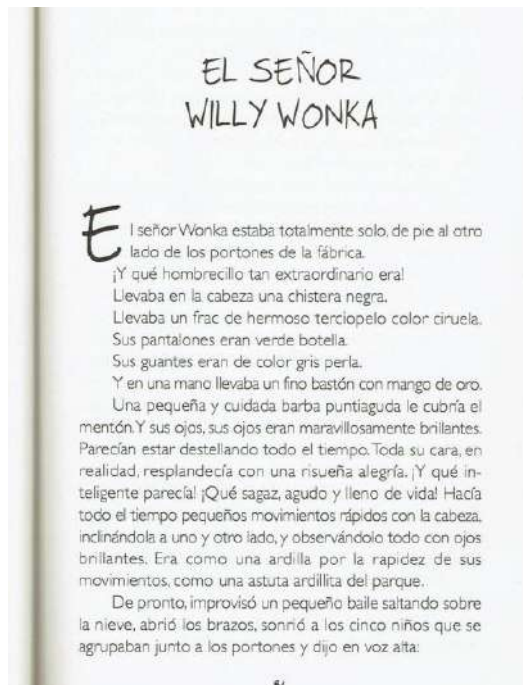
Infografía sobre los conectores discursivos



Nota. Herramienta visual y esquemática de los conectores discursivos, utilizados en todas las sesiones.

Figura 4

Fragmento del libro Charlie y la fábrica de chocolate (s3)



Fuente. De *Charlie y la fábrica de chocolate* (p.81), por R. Dahl (V. Head, Trans), 2018, Alfaguara Clásicos. (Obra original publicada en 1964).
(<https://www.sanfranciscocodeasistemuco.cl/v2/lecturas%202025/Charlie%20y%20la%20F%20C3%A1brica%20de%20Chocolat e.pdf>).

Figura 5

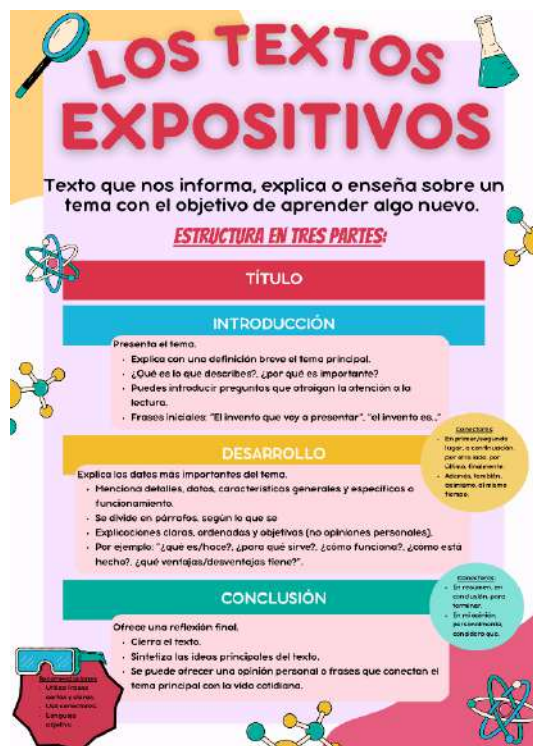
Infografía sobre las descripciones (s3)



Nota. Herramienta visual sobre la explicación y estructura de las descripciones (s3).

Figura 6

Infografía sobre los textos expositivos (s4)



Nota. Herramienta visual sobre la explicación y estructura de los textos expositivos (s4).

Figura 7

Infografía sobre los registros lingüísticos (s5)



Nota. Herramienta visual sobre las características de los registros lingüísticos (s5).

Figura 8

Guiones sobre el Role-play (s5)

GUION ROLE-PLAY	GUION ROLE-PLAY
FORMAL	SEMIFORMAL
Cita Médica	Supermercado
En este contexto, un alumno/a, como paciente, deberá exponer sus síntomas o dolores y el médico/a darle un tratamiento.	El cliente puede estar pidiendo un tipo de comida específico (carne, pescado o fruta), pidiendo ayuda al encargado para encontrar un producto o queriendo devolver un producto.
<ul style="list-style-type: none"> • Saludos formales ("Buenos días/tardes, buenas"). • Paciente: Explica por qué estás allí o qué te ha pasado (menciona que te encuentras mal o dónde te duele). • Médico/a: Preguntar por los síntomas ("¿qué síntomas tienes, desde cuándo, fiebre o dolor?"). • P: Se inventará los síntomas. • M: Preguntará por más síntomas como alergias, si ha estado con alguien enfermo, dificultades respiratorias, etc. • M: Realizará un diagnóstico, explicando qué es y por qué lo tiene, y un tratamiento (medicamento, alimentación u operaciones). • P: Preguntará sobre cuánto tiempo durará el tratamiento. • M: Responde y le dará otra cita para revisar. • M y P: Cuando se tenga todo claro, se despedirán formalmente ("Adiós doctor/a, que tenga buen día"). 	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar ("Buenos días/tardes, buenas"). • Cliente: "¿Podría darme (nº) kg/g de (di el alimento)?" • Dependiente: "Sí, por supuesto/ no nos queda". Le ofrecerá de una marca u otra. También le preguntará si quiere algo más. Y si no, le intentará vender otro producto parecido ("nos ha llegado este producto muy fresco y es muy vendido"). Le podrá ofrecer probarlo. • Entre medias, tanto el cliente como el dependiente podrán preguntarse por sus vidas. ("¿Qué tal el marido/mujer, niños/as?") • D: "Aquí tiene (di el alimento). Serán en total (nº en €)". • C: Podrá expresar su disgusto o sorpresa por el precio, si es barato o caro, si volverá a comprar el producto o si vendrá otra vez a la tienda. • Se despiden ("Hasta luego/ bueno, adiós/ que tenga un buen día").

Nota. Guiones para realizar del role-play o interpretación del registro lingüístico formal y semiformal (s5).

VÍDEOS MATERIALES ARGUMENTOS DEL DEBATE (s6):

Vídeos material para formar argumentos:

<https://youtu.be/mU4af0l3xA8?si=iZOtk4myM9tNLE6B> (Fundación MAPFRE, 2021); <https://youtu.be/nfxan9p8sDI?si=2SOrY3F4jACQXfz6> (Orange España, 2024); https://youtu.be/ptm5oR1_Plc?si=Fp7PFzCkLJy65bBC (Orange España, 2024); <https://youtu.be/cojLhNcBdBU?si=YLg22Mzyh8CUFOEK> (Orange España, 2020); <https://youtu.be/HNhszwQ2ZNM?si=tAvX4hi67RG9JL9y> (Eduardo Mendoza, 2022) y <https://youtu.be/0EFHbruKEmw?si=f-Hnpe-yieCmaNzL> (Ditch the Label, 2017)

➤ Anexo 5: Evaluación de la Propuesta de Intervención

Tabla 6

Rúbrica S1: Tabla de Observación inicial sobre la Comunicación Oral

Criterios	Nivel Alto	Nivel Medio	Nivel Bajo	Observaciones
Alumno/a:				
Fluidez Verbal				
Se expresa sin pausas largas o bloqueos.				
Evita muletillas de apoyo verbal.				
Coherencia Discursiva				
Utiliza frases completas, sin repeticiones de sus elementos.				
Aplica oraciones simples y compuestas precisas, gramaticalmente.				
Mantiene un hilo conductor claro y comprensible (introducción, nudo, desenlace)				
Adecuación del Vocabulario				
Habla con claridad y pronuncia correctamente las palabras.				

Usa un vocabulario variado y adecuado al contexto.				
Evita el uso de expresiones coloquiales.				

Prosodia y elementos expresivos

Emplea una entonación adecuada.				
Utiliza pausas con intención expresiva				
Acompaña su intervención son gestos.				
Mantiene el contacto visual con el receptor.				
Muestra seguridad al hablar.				

Fuente. Adaptado de *Rúbrica de evaluación expresión oral* [Imagen] por María, 2025, Actividades de Infantil y Primaria (<https://i0.wp.com/www.actividadesdeinfantilyprimaria.com/wp-content/uploads/2025/03/Rubricas-de-evaluacion-3.png?ssl=1>). CC BY 2.0

Tabla 7

Rúbrica S2: Tabla de Observación Expresión Creativa

Taller Expresión Creativa (s2)						
Alumno/a:						
Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
Lectura						
Lee con fluidez y vocaliza al hacerlo.						
Usa una entonación y ritmo adecuado.						
Escucha y respeta el turno de los compañeros/as.						
Interpretación						
Participa activamente en la elaboración e interpretación del cuento.						
Utiliza el lenguaje no verbal adecuado para entender el guion de la historia						
Historia creativa						

Produce un texto escrito con coherencia y con elementos de cohesión.						
Aplica las reglas básicas de ortografía para hacerse entender.						
La historia presenta ideas originales y creativas en su contenido.						
Grabación de voz						
Habla con claridad, usando una entonación adecuada y un vocabulario variado.						
Elabora una historia coherente, siguiendo la secuencia aprendida.						

Tabla 8

Rúbrica TDL S2: Tabla con objetivos específicos para TDL sobre Expresión

Creativa

Taller Expresión Creativa para TDL (s2)				
Alumno/a:				
Ítems	Deficiente	Aceptable	Bueno	Observaciones
Lectura				
Pronuncia de manera clara y comprensible las palabras escritas.				
Lee con buen ritmo y sin interrupciones frecuentes.				
Comprende y recuerda lo leído.				
Secuencialidad narración				
Organiza y recuerda la estructura de la historia.				
Comprende la estructura del género narrativo.				
Interpretación				
Se muestra confiado para participar.				
Utiliza el lenguaje no verbal adecuado para entender el guion de la historia.				

Historia creativa				
Produce un texto escrito con elementos de cohesión.				
Tiene una escritura legible.				
Genera oraciones sintácticamente adecuadas.				
Utiliza nuevo vocabulario y recuerda las normas ortográficas.				
Grabación de voz				
Emplea los conectores necesarios y aprendidos para organizar la historia.				
Realiza pausas estratégicas para desarrollar una correcta pronunciación.				
Utiliza un tono audible, un lenguaje comprensible y un ritmo apropiado.				

Tabla 9

Rúbrica S3: Tabla de Observación Descripciones

Taller Descripciones Detalladas (s3)						
Alumno/a:						
Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
Lectura						
Lee con fluidez y comprende el contenido leído.						
Pronuncia correctamente, utilizando una entonación y volumen adecuado.						
Descripción de personajes						
Produce descripciones con coherencia y siguiendo la secuencialidad aprendida.						
Usa un vocabulario variado, contando con adjetivos y estructuras verbales aprendidas.						

Aplica un lenguaje respetuoso para referirse a las diferentes personas.						
Escucha y respeta el turno de los compañeros/as.						
Comprensión auditiva						
El estudiante es capaz de visualizar el lugar detallado.						
Tiene la capacidad de memorizar los elementos citados.						
Habla espontánea						
Interactúa activamente en las descripciones.						
Pronuncia correctamente, utilizando una entonación y volumen adecuado, sin recurrir a pausas y con seguridad.						
Sigue un orden lógico y coherente durante su exposición.						

Tabla 10

Rúbrica TDL S3: Tabla con objetivos específicos para TDL sobre Descripciones

Taller Descripciones Detalladas para TDL (s3)				
Alumno/a:				
Ítems	Deficiente	Aceptable	Bueno	Observaciones
Lectura				
Pronuncia de manera clara y comprensible las palabras escritas.				
Lee con buen ritmo y sin interrupciones frecuentes.				
Comprende y recuerda lo leído.				
Secuencialidad narración				
Organiza y recuerda la estructura de la historia.				
Comprende la estructura del género narrativo.				
Descripción de personajes				
Produce descripciones siguiendo la secuencialidad aprendida.				

Usa un vocabulario variado, contando con adjetivos y estructuras verbales aprendidas.				
Genera oraciones sintácticamente adecuadas.				
Aplica un lenguaje respetuoso para referirse a las diferentes personas.				
Escucha y respeta el turno de los compañeros/as.				

Comprensión auditiva

Consigue seleccionar los elementos físicos para representar el paisaje				
Comprende y recuerda las características descritas.				
Utiliza otras técnicas para organizar lo citado, como escribiendo el color, para no interrumpir el ritmo.				

Habla espontánea

Planifica y organiza sus ideas para contar la historia.				
Realiza pausas estratégicas para desarrollar una correcta pronunciación.				
Utiliza un tono audible, un lenguaje comprensible y un ritmo apropiado.				

Tabla 11

Rúbrica S4: Tabla de Observación sobre la Creación de Inventos

Taller Creación del Invento (s4)						
Alumno/a:						
Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
Comprensión auditiva						
Reconoce y recuerda detalles importantes sobre la secuencia y creación del invento.						
Identifica con claridad el tema principal y propósito del invento.						
Resume adecuadamente la información del vídeo.						
Estructura texto expositivo						
Entiende la secuencia de los textos expositivos.						
Aplica lo aprendido para participar en la identificación de los elementos de los textos expositivos.						
Creación del invento (grupos)						
Trabajan en equipo y respeta las ideas del resto de integrantes del grupo.						
Participan activamente en su elaboración.						
Elaboran un texto expositivo, siguiendo una estructura clara y organizada, basado en la secuencialidad explicada.						
Crean un invento original y útil con ideas correctamente justificadas.						
Presentación invento/ grabación						
Pronuncia correctamente, utilizando una entonación y volumen adecuado.						
Realiza pausas estratégicas para desarrollar una correcta pronunciación.						
Utiliza un tono audible, un lenguaje comprensible y un ritmo apropiado.						

Elabora una presentación oral coherente, planificando y ajustando el discurso.						
--	--	--	--	--	--	--

Tabla 12

Rúbrica TDL S4: Tabla con objetivos específicos para TDL sobre la Creación de Inventos

Taller Creación del Invento para TDL (s4)				
Alumno/a:				
Ítems	Deficiente	Aceptable	Bueno	Observaciones
Comprensión auditiva				
Recuerda detalles de la historia y la creación del invento.				
Resume la información del vídeo.				
Estructura texto expositivo				
Entiende la estructura de los textos expositivos				
Aplica la información aprendida a los ejemplos prácticos.				
Creación del invento (grupo)				
Participa activamente en la elaboración del invento.				
Usa un vocabulario variado.				
Genera oraciones sintácticamente adecuadas.				
Utiliza conectores discursivos para ordenar el texto.				
Presentación invento/ grabación				
Vocaliza de manera clara.				
Emplea los conectores necesarios y aprendidos para organizar la historia.				

Realiza pausas estratégicas para desarrollar una correcta pronunciación.				
Utiliza un tono audible, un lenguaje comprensible y un ritmo apropiado.				

Tabla 13

Rúbrica de Coevaluación S4: Tabla de Coevaluación sobre la Creación de Inventos

Creación de Inventos (s4) Evalúa al compañero					
Alumno/a evaluado:			Observador/a:		
Ítems	Mal	Regular	Bien	Excelente	Observaciones
Coherencia: La historia tiene sentido y es comprensible.					
Imaginación: El invento presenta ideas originales y creativas.					
Secuencialidad: El discurso mantiene una estructura clara y organizada, siguiendo una introducción, desarrollo y conclusión.					
Expresión oral y gestual: pronuncia correctamente, usando un volumen adecuado y no recurre a pausas ni muletillas.					
Evaluación: escucha con atención las observaciones de su maestro y compañeros.					

Tabla 14

Rúbrica S5: Tabla de Observación de Role Play y Entrevistas

Taller Role Play y Entrevistas (s5)						
Alumno/a:						
Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
Comprensión auditiva						
Reconoce y recuerda detalles importantes sobre la secuencia.						
Identifica con claridad los registros del lenguaje utilizados en el vídeo.						
Role-play						
Pronuncia correctamente, utilizando una entonación y volumen adecuado, sin recurrir a pausas.						
Adapta correctamente su lenguaje al registro necesario en cada situación (informal, semi, formal).						
Utiliza un vocabulario variado y adaptado a cada registro.						
Muestra contacto visual con los compañeros y compañeras al realizar la interpretación.						
Respetar los turnos de palabra y no interrumpe a sus compañeros/as.						
Interpreta las situaciones con seguridad.						
Entrevista						
Elabora un guion de entrevista coherente y organizado.						
Usa un vocabulario variado y ajustado al registro, siguiendo las normas gramaticales para su producción.						
Realiza preguntas adecuadas y relevantes para la interacción.						
Diálogo escondido						
Produce un guion de entrevista coherente con preguntas relevantes, donde intervengan los tres registros.						
Interactúa activamente en las actividades de interpretación.						

Adapta correctamente sus respuestas al registro necesario, según la pregunta de su compañero.						
---	--	--	--	--	--	--

Tabla 15

Rúbrica TDL S5: Tabla con objetivos específicos para TDL sobre el de Role

Play y Entrevistas

Taller Role Play y Entrevistas para TDL (s5)				
Alumno/a:				
Ítems	Deficiente	Aceptable	Bueno	Observaciones
Comprensión auditiva				
Reconoce y recuerda detalles importantes sobre la secuencia.				
Identifica con claridad los registros del lenguaje utilizados en el vídeo.				
Role-play				
Adapta el guion otorgado a la contextualización creada.				
Adapta su lenguaje al registro necesario en cada situación (informal, semi, formal).				
Utiliza un tono audible, un lenguaje comprensible y un ritmo apropiado.				
Genera oraciones sintácticamente adecuadas.				
Realiza pausas estratégicas para desarrollar una correcta pronunciación.				
Respetar los turnos de palabra y no interrumpe a sus compañeros/as.				
Entrevista				
Usa un vocabulario ajustado al registro.				

Realiza preguntas adecuadas y relevantes para la interacción.				
Organiza las preguntas para formar la entrevista.				

Diálogo escondido

Produce preguntas relevantes, donde intervengan los tres registros.				
Adapta correctamente sus respuestas al registro necesario, según la pregunta de su compañero.				

Tabla 16

Rúbrica S6: Tabla de Observación del Debate

Taller de Debate (s6)

Alumno/a:

Ítems	1	2	3	4	5	Observaciones
Seleccionar argumentos de los vídeos						
Identifica con claridad el tema o argumento expresado en los vídeos expuestos.						
Clasifica correctamente el argumento según si está a favor o en contra del tema.						
Interviene activamente en la identificación de argumentos.						
Realiza búsquedas de información relevante que respalde su postura en el debate.						
Utiliza medios fiables para su búsqueda.						
Desarrolla los argumentos propuestos con ideas y datos buscados.						
Lenguaje del debate						
Pronuncia correctamente, utilizando una entonación y volumen adecuado, sin recurrir a pausas.						

Utiliza un vocabulario variado.						
Emplea los gestos para acompañar su discurso y mantiene el contacto visual.						
Elabora un discurso con argumentos y datos estructurados y respaldados por los informes encontrados.						
Argumentación del debate						
Expresa su opinión de forma clara y comprensible.						
Responde adecuadamente ante los argumentos contrarios.						
Escucha con atención las presentaciones de los compañeros, respeta los turnos de palabra y sin interrumpir a sus compañeros/as.						
Interactúa activamente para llegar a un acuerdo con la parte contraria.						
Proporciona reflexiones interesantes sobre su desempeño.						

Tabla 17

Rúbrica TDL S6: Tabla con objetivos específicos para TDL sobre el Debate

Taller de Debate para TDL (s6)				
Alumno/a:				
Ítems	Deficiente	Aceptable	Bueno	Observaciones
Seleccionar argumentos de los vídeos				
Identifica el tema o argumento expresado en los vídeos expuestos.				
Clasifica el argumento según si está a favor o en contra del tema.				
Realiza búsquedas de información relevante que respalde su postura en el debate.				
Utiliza medios fiables para su búsqueda.				
Desarrolla los argumentos propuestos con ideas y datos buscados.				

Lenguaje del debate

Vocaliza de manera clara.				
Utiliza un tono audible, un lenguaje comprensible y un ritmo apropiado.				
Emplea los conectores necesarios y aprendidos para organizar el debate.				
Genera oraciones sintácticamente adecuadas.				
Realiza pausas estratégicas para desarrollar una correcta pronunciación.				
Elabora un discurso con argumentos y datos estructurados y respaldados por los informes encontrados.				

Argumentación del debate

Participa activamente en la exposición de sus argumentos.				
Expresa su opinión de forma clara y comprensible.				
Responde adecuadamente ante los argumentos contrarios.				
Respeta los turnos de palabra.				
Proporciona reflexiones interesantes sobre su desempeño.				

Tabla 18

Cuestionario sobre las Actividades de la Intervención

CUESTIONARIO SOBRE LAS ACTIVIDADES DE LA INTERVENCIÓN				
	Sí	Regular	No	Observaciones
Evaluación del Profesor/a				
El profesor explica con claridad.				
Es fácil seguir el ritmo de las explicaciones.				
Su material me ayuda a entender mejor el contenido.				
Consigue que preste atención a la materia.				
Resuelve mis dudas.				
Ha tenido una actitud respetuosa.				
Evaluación de Actividades				
Las actividades son entretenidas.				
Las actividades son útiles para entender la teoría.				
Las actividades me han ayudado a expresarme mejor.				
Me ha ayudado a perder un poco la vergüenza para hablar en público.				
Me han dado estrategias para exponer en alto.				
Me han gustado las actividades grupales.				
Me han gustado las actividades de interpretación.				

Fuente. Adaptado del *Cuestionario de evaluación al profesor (Formato Editables WORD)* [Imagen] por F. Franco, 2019, RECURSOSEP (<https://www.recursosep.com/2019/06/05/cuestionario-de-evaluacion-del-profesor-formato-editable-word/>). CC BY-NC-SA 3.0