



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Grado en Maestro en Educación Primaria

**El trabajo de las destrezas lingüísticas en
sexto de primaria y las redes sociales. Una
propuesta de Enfoque por Tareas**

TRABAJO FIN DE ESTUDIO PRESENTADO POR:	LLUÍS VALLESPÍ CONTRERAS
Tipo de trabajo:	Programación Didáctica
Área:	Lengua Española y Literatura
Director/a:	Dra. Ana Gisela Yépez Peñalver
Fecha:	26/05/2025

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Grado tiene como finalidad elaborar una propuesta didáctica orientada al desarrollo de las destrezas lingüísticas del alumnado de sexto curso de Educación Primaria mediante la integración del enfoque por tareas y el uso pedagógico de las redes sociales, tomando como eje una situación de aprendizaje basada en la creación colaborativa de un vídeo de concienciación que promueve el trabajo conjunto de la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita, en un contexto funcional y motivador. Teóricamente, el trabajo se fundamenta en el análisis de las destrezas lingüísticas —comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita—, sus componentes y clasificación, así como en la importancia de su desarrollo en la etapa de Educación Primaria, haciendo uso de los enfoques pedagógicos más adecuados (el enfoque comunicativo, el enfoque multimodal y, de forma central, el enfoque por tareas) para fomentar estas competencias; además, se examina el uso educativo de las redes sociales como herramienta didáctica eficaz, abordando tanto su potencial para la creación de textos multimodales como los riesgos asociados a su uso, y su capacidad para convertirse en un recurso valioso dentro de un enfoque inclusivo, activo y significativo que conecte el aprendizaje escolar con la realidad comunicativa del alumnado. Para ello, se ha diseñado una secuencia de diez sesiones centrada en la búsqueda de información, la lectura crítica, la planificación textual, la producción oral y escrita, la elaboración de contenidos audiovisuales y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje, entendiendo que adaptar la enseñanza a los intereses del alumnado actual constituye un reto para el profesorado en un contexto marcado por el avance de las tecnologías digitales.

Palabras clave: *destrezas lingüísticas, enfoque por tareas, redes sociales, inclusión educativa, metodologías activas.*

Abstract

The purpose of this Final Degree Project is to develop a teaching proposal aimed at developing the language skills of sixth-year Primary Education students through the integration of the task-based approach and the pedagogical use of social networks, taking as its axis a learning

situation based on the collaborative creation of an awareness-raising video that promotes the joint work of comprehension and expression, both oral and written, in a functional and motivating context. Theoretically, the work is based on the analysis of language skills (oral comprehension, oral expression, written comprehension and written expression), their components and classification, as well as the importance of their development in Primary Education, making use of the most appropriate pedagogical approaches (the communicative approach, the multimodal approach and, centrally, the task-based approach) to promote these competences; Furthermore, the educational use of social media as an effective teaching tool is examined, addressing both their potential for creating multimodal texts and the risks associated with their use. This study also examines their capacity to become a valuable resource within an inclusive, active, and meaningful approach that connects school learning with the communicative reality of students. To this end, a sequence of ten sessions has been designed focusing on information search, critical reading, text planning, oral and written production, the development of audiovisual content, and reflection on the learning process. It is understood that adapting teaching to the interests of today's students constitutes a challenge for teachers in a context marked by the advancement of digital technologies.

Keywords: language skills, task-based approach, social networks, educational inclusion, active methodologies.

Agradecimientos

A mi querida compañera Anna, quien sin su compañía, motivación y paciencia por la cual no habría podido realizar y finalizar los estudios de magisterio.

Índice de contenidos

1.	Introducción	10
1.1.	Objetivos del trabajo	11
2.	Marco Teórico	12
2.1.	El acto comunicativo y su relación con las destrezas lingüísticas.	13
2.2.	Las destrezas lingüísticas.	14
2.3.	Definición y componentes de las cuatro destrezas lingüísticas.	15
2.3.1.	La comprensión oral.	15
2.3.2.	La expresión oral.....	16
2.3.3.	La comprensión escrita.....	17
2.3.4.	La expresión escrita.	19
2.4.	La importancia de las destrezas lingüísticas en la educación primaria:.....	21
2.4.1.	Trabajo de las destrezas lingüísticas en el aula de primaria	22
2.5.	Enfoques pedagógicos para el desarrollo de las destrezas lingüísticas:	25
2.5.1.	Enfoque por tareas en educación primaria.	26
2.6.	Las redes sociales como herramienta pedagógica	28
3.	Contextualización	29
3.1.	Características del entorno.....	29
3.2.	Descripción del centro.....	30
3.3.	Características del alumnado	31
4.	Propuesta de programación didáctica de aula	32
4.1.	Título	33
4.2.	Fundamentación legislativa curricular	33
4.3.	Destinatarios.....	34
4.4.	Objetivos didácticos	35

4.5.	Saberes básicos.....	36
4.6.	Competencias clave y competencias específicas	37
4.7.	Metodología	39
4.7.1.	Aplicación concreta del enfoque por tareas	40
4.8.	Temporalización	41
4.9.	Sesiones y/o actividades.....	42
4.10.	Organización de espacios de aprendizaje	49
4.11.	Recursos humanos y materiales.....	49
4.12.	Medidas de atención a la diversidad e inclusión/ Diseño Universal para el Aprendizaje	50
4.13.	Sistema de Evaluación	51
4.13.1.	Criterios de evaluación	52
4.13.2.	Instrumentos de evaluación	53
5.	Conclusiones.....	54
6.	Consideraciones finales.....	56
7.	Referencias Bibliográficas	58
8.	Anexos	61

Índice de figuras

Figura 1.....	19
Figura 2.....	19

Índice de tablas

Tabla 1:	14
Tabla 2.	36
Tabla 3.	37
Tabla 4.	38
Tabla 5.	41
Tabla 6.	43
Tabla 7.	44
Tabla 8.	44
Tabla 9.	45
Tabla 10.	45
Tabla 11.	46
Tabla 12.	46
Tabla 13.	47
Tabla 14.	47
Tabla 15.	48
Tabla 16.	48
Tabla 17.	50
Tabla 18.	52
Tabla 19.	61
Tabla 20.	62
Tabla 21.	63
Tabla 22.	64
Tabla 23.	65
Tabla 24.	66

Tabla 25.	67
Tabla 26.	68
Tabla 27.	69
Tabla 28.	70

1. Introducción

En el contexto educativo actual, el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas –la comprensión auditiva, la expresión oral, la comprensión y la expresión escritas– se considera un pilar fundamental en la formación integral del alumnado, pues estas tienen un impacto directo en su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo que no solo son esenciales para el éxito académico en las distintas áreas del currículo, sino que también lo son para la vida diaria y la plena participación activa en la sociedad actual.

La mayoría de las veces el trabajo dentro del aula para el correcto desarrollo de las habilidades lingüísticas suelen ser actividades repetitivas y textos artificiales, obviando los intereses del alumnado. A parte de que se suele segmentar las habilidades de forma aislada, sin tener en cuenta las situaciones reales implícitas dentro de una comunicación real y sin llegar a realizar una correcta interacción entre las diferentes destrezas implicadas dentro del acto comunicativo.

Es innegable los esfuerzos que se realizan dentro del ámbito educativo para promover la lectura, aunque a veces no se fomente la correcta comprensión de lo leído. Y dejando al propio alumnado la elección de los textos, así como su evaluación del progreso sobre el acto de leer.

Al final, esto propicia que saberes básicos que damos por sabidos no se llegan a inculcar de una forma correcta y, por ende, el alumnado va pasando cursos con carencias en varios de los pilares fundamentales dentro de las habilidades lingüísticas. Es por ello, que estando en pleno siglo XXI hay que aprovechar las herramientas que la era digital nos han traído dentro del aula a parte de fomentar un aprendizaje más realista a las necesidades de la generación Alpha ¹.

En este contexto, el uso de las redes sociales como herramienta con sus textos breves, multimodales, y su potencial para fomentar la expresión y la comprensión en entornos reales, emergen como una posibilidad pedagógica relevante, y mas para los nativos digitales que tal y como dice Marc Prensky (2001) son las personas que han crecido en la era digital, familiarizándose con la tecnología desde una edad muy temprana.

¹ Generación Alpha son los nacidos entre el 2013-presente.

Numerosos académicos se han interesado por el uso de las redes sociales en el ámbito educativo, siendo aun vistas con cierto recelo en su uso dentro del aula, como las distracciones y los peligros inherentes a la imagen digital, huella digital y ciberacoso. Sin embargo, estas mismas presentan unas ventajas como en su utilización como la estimulación en el aprendizaje autónomo y activo, así como la prolongación de lo aprendido más allá del centro escolar, permitiendo convertir las redes sociales en una herramienta perfecta para trabajar dentro del ámbito educativo.

El presente Trabajo de Final de Grado pretende reforzar y trabajar las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión oral, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita) a través de un enfoque por tareas con el uso de las TIC y las redes sociales como herramientas de aprendizaje para facilitar el trabajo sobre las habilidades lingüísticas haciendo uso de textos multimodales como recurso didáctico en alumnos de sexto de educación primaria.

1.1.Objetivos del trabajo

Objetivo general

Desarrollar una propuesta didáctica para reforzar las destrezas lingüísticas utilizando como metodología el enfoque por tareas y las redes sociales como herramienta para la elaboración de diferentes videos con la ayuda de las TIC.

Objetivos específicos:

1. Definir las cuatro destrezas implícitas dentro del acto comunicativo y como influyen con la información que obtenemos de textos multimodales.
2. Generar diferentes textos multimodales para el trabajo de las redes sociales y los peligros que conllevan para fomentar la participación y comunicación dentro del aula.
3. Seleccionar los diferentes recursos y metodologías para la propuesta didáctica y su consecución.
4. Diseñar una propuesta metodológica que tomando como base las destrezas lingüísticas permita trabajar con las redes sociales dentro del aula de una forma cooperativa.

2. Marco Teórico

La enseñanza de la lengua en la etapa de Educación Primaria enfrenta actualmente el desafío de responder a un entorno cambiante, marcado por el avance de las tecnologías digitales y las nuevas formas de comunicación. En este contexto, las destrezas lingüísticas juegan un papel fundamental en la formación del alumnado, al constituir herramientas clave para comprender, expresar y construir conocimiento en situaciones reales de interacción. No se trata solo de alcanzar una competencia gramatical, sino de fomentar un uso funcional, crítico y creativo del lenguaje, tanto oral como escrito.

Con demasiada frecuencia, estas habilidades se abordan en la escuela de forma descontextualizada y fragmentada, mediante actividades centradas en la corrección formal o la repetición mecánica de estructuras, sin conectar con los intereses del alumnado ni con los usos comunicativos que predominan en su vida cotidiana. Esta desconexión puede afectar negativamente a la motivación y a la adquisición real de las competencias necesarias para participar activamente en la sociedad.

Este trabajo propone una alternativa metodológica centrada en el enfoque por tareas, que permite integrar de manera significativa el trabajo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas: comprensión oral, expresión oral, comprensión y expresión escritas. A través del uso educativo de las redes sociales como recurso didáctico y vehículo para la producción de textos multimodales, se plantea una propuesta coherente con la realidad digital del alumnado, capaz de promover una comunicación auténtica, colaborativa e inclusiva.

El marco teórico que sustenta esta propuesta se organiza en cuatro bloques: en primer lugar, se definen y analizan las destrezas lingüísticas, sus componentes y clasificación; seguidamente, se profundiza en su importancia en la etapa de Educación Primaria y en las estrategias utilizadas por el profesorado para su desarrollo; en tercer lugar, se revisan los enfoques pedagógicos más adecuados para su enseñanza —con especial énfasis en el enfoque por tareas—; finalmente, se analiza el potencial de las redes sociales como herramienta pedagógica, prestando atención a su valor didáctico y a los retos que su incorporación plantea en el aula.

Esta base teórica ofrece un sustento riguroso para la intervención didáctica planteada, permitiendo justificar las decisiones metodológicas adoptadas y contribuir a una enseñanza de la lengua coherente con las demandas comunicativas y tecnológicas del siglo XXI.

2.1.El acto comunicativo y su relación con las destrezas lingüísticas.

Comprender la relevancia de las destrezas lingüísticas en el contexto educativo requiere situarlas dentro del marco del acto comunicativo, entendido como el proceso mediante el cual los individuos transmiten e interpretan mensajes con una intención concreta. Para que dicho acto se lleve a cabo de manera eficaz, es necesario poseer ciertas habilidades que permitan codificar y decodificar los mensajes de forma coherente, clara y adecuada al contexto.

Desde esta perspectiva, las destrezas lingüísticas constituyen el conjunto de capacidades necesarias para participar activamente en situaciones comunicativas, tanto orales como escritas. Se trata de habilidades instrumentales que permiten al alumnado comprender e interpretar mensajes, así como expresarse de forma estructurada, eficaz y significativa. Tal como establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001), estas destrezas forman parte del "saber hacer" lingüístico, es decir, de la competencia para usar la lengua en la práctica con un propósito comunicativo.

Este trabajo no aborda la competencia comunicativa en su conjunto —que incluiría además dimensiones sociolingüísticas y pragmáticas—, sino que se centra específicamente en el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas básicas: comprensión oral, expresión oral, comprensión y expresión escritas. Se considera que su fortalecimiento en el aula de Educación Primaria no solo mejora el rendimiento académico del alumnado, sino que también le proporciona herramientas clave para la participación en contextos sociales, escolares y digitales.

Por esta razón, se propone su abordaje de forma integrada, contextualizada y significativa, empleando metodologías activas como el enfoque por tareas y recursos que conecten con la realidad comunicativa del alumnado, como las redes sociales y los textos multimodales que estas generan.

2.2. Las destrezas lingüísticas.

Las destrezas lingüísticas se entienden como las capacidades que permiten a una persona comprender y producir mensajes orales y escritos de manera eficaz y adecuada al contexto comunicativo. Estas competencias forman parte del "saber hacer" dentro del uso del lenguaje y son esenciales para participar en situaciones de comunicación reales. Tal como indican Cassany, Luna y Sanz (1994), el dominio de estas habilidades implica tanto el conocimiento del código lingüístico como la capacidad de emplearlo con coherencia, sentido y adecuación al objetivo comunicativo.

Desde el punto de vista funcional, y atendiendo al canal por el que se expresan, las destrezas lingüísticas se dividen en dos grandes grupos: orales y escritas. A su vez, cada una de ellas posee una dimensión receptiva (comprensión) y otra productiva (expresión). Esta clasificación básica queda reflejada en la siguiente tabla:

Tabla 1:

Destrezas lingüísticas

Lengua oral	Comprensión oral	Capacidad de entender mensajes hablados en distintos contextos, interviniendo factores lingüísticos, cognitivos, perceptivos, de actitud, etc.
	Expresión oral	Habilidad para producir mensajes orales con coherencia y fluidez adecuada al contexto comunicativo y al registro.
Lengua escrita	Comprensión escrita	Capacidad para interpretar textos escritos. Siendo una habilidad compleja en la que intervienen factores cognitivos.
	Expresión escrita	Es la capacidad de una persona para producir textos organizados y estructurados en función de sus necesidades y objetivos comunicativos.

Nota: elaboración propia a partir de Cassany et al. (1994).

Estas cuatro destrezas no deben concebirse de forma aislada, sino como competencias interrelacionadas que operan de manera integrada en la comunicación cotidiana. Por ejemplo, una lectura comprensiva puede desembocar en una redacción; una escucha atenta, en una intervención oral bien argumentada. Como señala González-Cali (2024), el lenguaje es una

herramienta para construir sentido, desarrollar el pensamiento y establecer relaciones con el entorno, por lo que su dominio exige más que una práctica formal: requiere contextos de uso significativos.

Además, como destaca Ríos-Hernández (2010), el lenguaje cumple una función no solo comunicativa, sino también cognitiva, emocional y social, actuando como vehículo de aprendizaje y como instrumento para la autorregulación y la reflexión. Por ello, la enseñanza de estas destrezas debe contemplar su integración en tareas comunicativas reales que permitan al alumnado utilizarlas como herramientas vivas y funcionales.

En los siguientes apartados se analizarán en detalle cada una de estas destrezas, así como sus componentes específicos y su aplicación didáctica en el aula de Educación Primaria.

2.3. Definición y componentes de las cuatro destrezas lingüísticas.

2.3.1. La comprensión oral.

La comprensión oral, es una destreza receptiva que permite al alumnado interpretar eficazmente los mensajes hablados en distintos contextos comunicativos. Tal como señalan Cassany, Luna y Sanz (1994), este proceso no consiste únicamente en oír palabras, sino en decodificar estructuras lingüísticas, interpretar significados, anticipar contenidos e inferir información implícita.

Desde el punto de vista cognitivo, la comprensión oral activa de forma simultánea diversas microhabilidades interrelacionadas que intervienen en la construcción del sentido del discurso:

- **Reconocer:** identificar sonidos, palabras y estructuras gramaticales.
- **Seleccionar:** discriminar información relevante según el contexto y los conocimientos previos.
- **Interpretar:** asignar significado a fragmentos del discurso, utilizando recursos sintácticos y semánticos.
- **Anticipar:** prever el contenido del mensaje a partir de claves contextuales, prosódicas o discursivas.

- **Inferir:** deducir información no explícita utilizando el entorno verbal y no verbal.
- **Retener:** mantener en la memoria de trabajo la información necesaria para comprender el discurso global.

Estos procesos no ocurren de forma lineal, sino que se superponen y retroalimentan durante la escucha. Además, influyen en ellos factores como el conocimiento del mundo, el entorno comunicativo, la actitud del oyente o la intención comunicativa del emisor.

La comprensión oral desempeña un papel clave en la Educación Primaria, ya que facilita la participación activa en el aula, favorece la adquisición de contenidos y constituye la base para el desarrollo de otras destrezas, como la expresión oral o la comprensión escrita.

En el marco del enfoque por tareas, esta destreza se trabaja a través de situaciones comunicativas reales y funcionales, que otorgan sentido a la escucha y motivan al alumnado a actuar como oyente activo. Su desarrollo debe ir más allá de los ejercicios mecánicos, priorizando tareas significativas que integren la escucha con otras competencias.

2.3.2. La expresión oral.

La expresión oral es la capacidad para comunicarse de una forma clara, coherente y adecuada al contexto y interlocutor. Supone una competencia compleja que combina la fluidez verbal, la precisión lingüística y las habilidades sociales, y está estrechamente ligada a la comprensión auditiva. Según Cassany, Luna y Sanz (1994), puede clasificarse según el número de participantes en tres grandes tipos de comunicación: singular (exposición o discurso), dual (diálogo, entrevista, conversación) y plural (debate, reunión, tertulia), cada una con sus propias exigencias pragmáticas y sociales.

Esta destreza no solo requiere el dominio del léxico, la gramática y la pronunciación, sino también de aspectos socioculturales y pragmáticos que permitan adecuar el discurso al contexto comunicativo. Como señala el Centro Virtual Cervantes (1997-2014), la expresión oral abarca tanto el uso lingüístico como el extralingüístico: la entonación, el ritmo, la gestualidad y la mirada siendo elementos esenciales que contribuyen en la eficacia del mensaje.

Además, su desarrollo en el aula implica trabajar diversas microhabilidades, tales como:

- **Planificar** el discurso (organizar ideas de forma lógica).

- **Conducir** el discurso (usar marcadores discursivos y mantener la coherencia).
- **Negociar significados** (solicitar aclaraciones, reformular, adaptarse al oyente).
- **Producir** el texto oral con fluidez y corrección.
- **Controlar aspectos no verbales** (entonación, gestos, contacto visual).

Estas habilidades se deben abordar tanto en contextos de exposición individual como en situaciones de interacción realista, fomentando la participación activa del alumnado en tareas cooperativas y significativas.

En el ámbito escolar, la expresión oral adquiere un valor fundamental no solo como medio de comunicación, sino también como herramienta para construir conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico y fomentar la participación del alumnado. Su tratamiento didáctico debe basarse en un enfoque funcional e integrado, que propicie situaciones comunicativas reales y significativas.

El enfoque por tareas, adoptado en esta propuesta, promueve precisamente este tipo de actividades, donde la oralidad se convierte en vehículo de interacción, colaboración y reflexión

2.3.3. La comprensión escrita.

La comprensión escrita es una destreza receptiva compleja que implica mucho más que la decodificación de signos gráficos. Supone la capacidad de interpretar, analizar y valorar críticamente los textos, activando tanto procesos lingüísticos como cognitivos y culturales. El lector competente no se limita a entender el significado literal, sino que también realiza inferencias, establece conexiones con conocimientos previos y evalúa la intención del emisor. Desde el punto de vista cognitivo, este proceso requiere la activación simultánea de múltiples habilidades mentales. De forma tradicional, se han propuesto tres modelos para explicar el proceso lector:

- **Enfoque sintético (bottom-up):** partiendo de la decodificación de unidades pequeñas (letras, palabras) hacia unidades mayores para una comprensión global.
- **Enfoque analítico (top-down):** enfocado en la interpretación global del texto usando los conocimientos previos del lector y partiendo de las unidades mayores hacia las menores.

- **Enfoque interactivo:** combina ambos anteriores, postulando que la comprensión lectora surge de la interacción dinámica entre el lector y el texto (Acquaroni, 2005, p. 947).

En función del objetivo lector, se pueden distinguir distintas modalidades de lectura:

- **Lectura global:** para obtener una idea general del texto.
- **Lectura selectiva:** para localizar información específica.
- **Lectura intensiva:** para analizar el contenido en profundidad.
- **Lectura extensiva:** orientada al placer o a la comprensión general de textos largos.
- **Lectura crítica:** para evaluar el contenido, la intención o la fiabilidad de una fuente.

Estas modalidades se trabajan en el aula a través de estrategias organizadas en tres momentos clave: *antes de la lectura* (activación de conocimientos, predicciones), *durante* (subrayado, formulación de hipótesis) y *después* (resúmenes, debates, valoración crítica). Este enfoque contribuye al desarrollo de lectores activos y reflexivos.

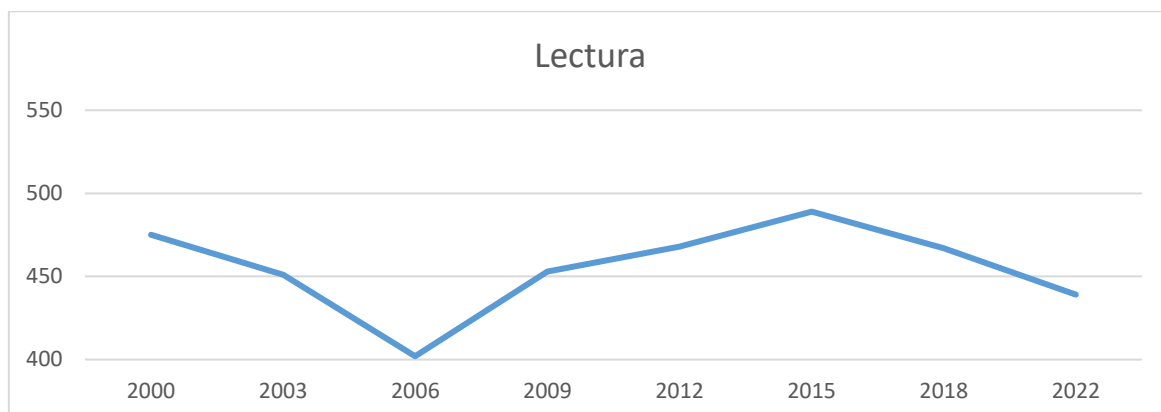
En el contexto actual, es esencial incorporar textos auténticos y multimodales, especialmente aquellos que se encuentran en entornos digitales como blogs, infografías o publicaciones en redes sociales. Por ejemplo, analizar una entrada de Instagram educativa permite trabajar no solo el contenido verbal, sino también la imagen, los hashtags, la estructura visual y la intención comunicativa.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001) también ofrece descriptores específicos para la comprensión lectora, desde el nivel A1, en el que se entiende información básica, hasta el nivel C2, que implica una lectura crítica y matizada de textos complejos.

A pesar de la importancia de esta competencia, diversos informes internacionales alertan sobre el bajo rendimiento lector del alumnado. La *Figura 1*, extraída del informe PISA 2022, refleja una preocupante tendencia en el descenso de los niveles de comprensión lectora entre estudiantes de 15 años.

Figura 1.

Comprensión lectora en alumnos de 15 años.

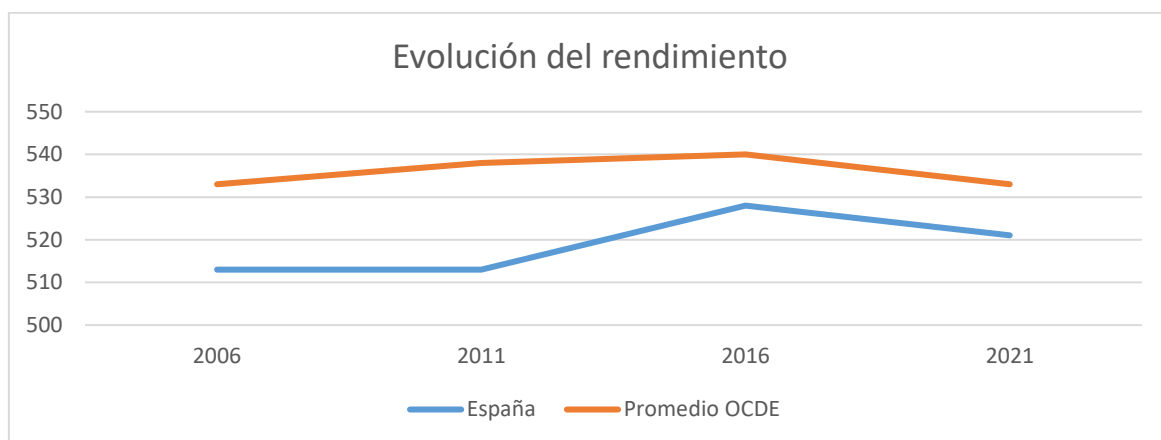


Nota: [PISA 2022 Nota informativa](#)

Esta realidad se ve reforzada por la *Figura 2*, basada en el estudio PIRLS 2021, donde se observa una evolución negativa del rendimiento lector entre ciclos de evaluación en alumnado de 4º de primaria.

Figura 2.

Evolución del rendimiento entre ciclos de evaluación en alumnado de 4º de primaria.



Nota: [PIRLS 2021. Estudio internacional de progreso en comprensión lectora](#)

Ambos estudios evidencian la necesidad urgente de replantear las metodologías de enseñanza de la lectura en la etapa de Educación Primaria.

2.3.4. La expresión escrita.

La expresión escrita es una destreza productiva especialmente compleja en el ámbito escolar, ya que implica no solo el dominio del código lingüístico, sino también la organización lógica

del pensamiento, la conciencia comunicativa y el control del proceso de producción textual. Se trata, por tanto, de una habilidad que abarca dimensiones cognitivas, lingüísticas, metacognitivas y sociales.

En el contexto educativo, esta competencia debe trabajarse no como un producto final, sino como un proceso progresivo y reflexivo. Cassany (2005) establece tres fases fundamentales en la escritura:

- **Planificación:** implica el análisis del contexto comunicativo (tema, finalidad, destinatario), la producción y organización de ideas, y la búsqueda de información relevante.
- **Textualización:** consiste en la elaboración del texto propiamente dicho, seleccionando las estructuras lingüísticas adecuadas y organizando las ideas de forma lineal y coherente.
- **Revisión:** fase clave en la que el escritor evalúa y mejora su texto, reestructurándolo y corrigiéndolo en función de los objetivos comunicativos y del destinatario.

Este proceso, aunque generalmente se realiza de forma individual, no debe desligarse de su carácter comunicativo. El alumnado debe ser consciente de que escribe para un lector (real o imaginario), con una intención concreta, lo que implica tomar decisiones sobre el contenido, el estilo y la organización del texto. En este sentido, la escritura no solo se relaciona con la expresión, sino también con la comprensión lectora y auditiva, ya que muchas veces se escribe en respuesta a textos previamente leídos o escuchados.

En el aula de Educación Primaria, la expresión escrita debe desarrollarse de forma coherente con el nivel de competencia del alumnado tal y como establece el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2001). Abordando su trabajo de forma gradual y sistemática, partiendo de textos sencillos hacia producciones más complejas.

Así, en niveles básicos se trabaja la producción de oraciones simples, mientras que en niveles más avanzados se fomenta la redacción de textos estructurados, argumentativos o creativos, con estilo personal y uso adecuado del registro.

En línea con los principios del enfoque por tareas, la escritura en el aula debe vincularse a situaciones reales de comunicación. Esto incluye la creación de textos funcionales (instrucciones, cartas, descripciones) y la integración de soportes digitales y multimodales,

como blogs escolares, subtítulos de vídeos o guiones colaborativos, que fomentan la creatividad y el trabajo cooperativo. Este tipo de escritura digital, además, conecta con los intereses del alumnado y favorece la alfabetización crítica en entornos digitales.

2.4. La importancia de las destrezas lingüísticas en la educación primaria:

Durante la etapa de Educación Primaria, el desarrollo del lenguaje se ve favorecido por la alta plasticidad cerebral de los niños. En este contexto, resulta esencial que las instituciones educativas promuevan metodologías comunicativas funcionales donde el uso del lenguaje tenga sentido y vaya más allá de una simple corrección gramatical. Tal como argumenta Solé (2001), el aprendizaje lingüístico debe orientarse a su uso intencional, adaptándolo a los objetivos comunicativos que se deseen. Esto va a favorecer el rendimiento académico, impulsar el desarrollo integral, fortalecer su capacidad de socialización, potenciar su capacidad de reflexión y la resolución de conflictos. Según González-Cali (2024), el dominio del lenguaje no surge de forma espontánea, sino que requiere entornos ricos en experiencias comunicativas significativas.

Si bien existen teorías que explican el aprendizaje del lenguaje desde una perspectiva innatista, también se reconoce el papel determinante del entorno educativo y cultural para su consolidación. Otros marcos teóricos resaltan el papel crucial de la interacción social y del contexto, afirmando que las habilidades lingüísticas se desarrollan mediante la práctica diaria en contextos reales de comunicación.

No obstante, en la actualidad, pese al progreso en el ámbito educativo y tecnológico, muchas personas siguen enfrentando obstáculos para consolidar plenamente sus destrezas lingüísticas, lo cual limita su capacidad de comunicarse de manera efectiva. En una era donde las tecnologías de la información y la comunicación han reducido las barreras geográficas y culturales, la competencia para interactuar adecuadamente se vuelve cada vez más vital. Las carencias en este ámbito pueden generar malentendidos, dificultades en el trabajo y una menor participación en la vida democrática y social.

Desde la perspectiva educativa, esta realidad ha provocado una revisión profunda de las prácticas de enseñanza del lenguaje, donde tradicionalmente, se ha enseñado la lectura, la escritura y la oralidad como componentes separados, lo cual puede dificultar el desarrollo de una competencia comunicativa integral. Además, se ha evidenciado la necesidad de adaptar los enfoques pedagógicos a los contextos socioculturales del alumnado, entendiendo que la adquisición de habilidades lingüísticas está mediada por factores como el entorno familiar, la exposición a distintas lenguas y el acceso a recursos educativos.

2.4.1. Trabajo de las destrezas lingüísticas en el aula de primaria

Tradicionalmente, las destrezas se han enseñado de una forma fragmentada: lectura y escritura, por un lado, y expresión oral por otro, limitando una visión comunicativa integral. Por lo que, el enfoque tradicional muestra una gran limitación a la hora de promover la participación activa del alumnado y el desarrollo de una competencia comunicativa completa, al no reflejar cómo se usa el lenguaje en contextos reales.

El desarrollo de las destrezas lingüísticas en el aula de Educación Primaria requiere una planificación didáctica intencionada, contextualizada y coherente con las necesidades comunicativas del alumnado. Aunque en la práctica, muchas actividades se basan en ejercicios mecánicos como copiar textos o analizar oraciones, los cuales no siempre fomentan la reflexión crítica ni el aprendizaje significativo. Este tipo de metodologías, centradas en la corrección formal, más tradicionales, pueden resultar poco motivadoras para el alumnado y escasamente conectadas con su realidad e intereses. Frente a esta situación, han surgido enfoques más dinámicos e integradores, como el aprendizaje basado en proyectos (ABP), los diarios personales, la lectura compartida o el enfoque por tareas. Estas propuestas permiten trabajar las distintas habilidades lingüísticas de manera conjunta, promoviendo la participación activa del alumnado, adaptándose a sus diferentes ritmos y estilos de aprendizaje donde cada una cumple una función real en la interacción oral o escrita.

Es por esto, que es necesario que los docentes empleen una variedad de estrategias didácticas para responder a las necesidades del grupo y facilite entornos ricos en oportunidades comunicativas.

A continuación, se presentan estrategias y propuestas didácticas para el tratamiento específico de cada una de las cuatro destrezas lingüísticas.

- **Comprensión oral**

Para fomentar la comprensión auditiva en el aula, es fundamental diseñar situaciones reales de comunicación donde la escucha tenga un propósito claro. Algunas estrategias eficaces incluyen:

- **Audición de textos orales auténticos:** cuentos, entrevistas, vídeos educativos, grabaciones espontáneas (Cassany et al., 1994).
- **Actividades de escucha con distintos propósitos:** una primera audición global, seguida de otra para captar detalles o inferencias.
- **Dinámicas cooperativas:** como reconstruir fragmentos escuchados en grupo o comparar respuestas.
- **Uso de soportes visuales o gráficos:** imágenes, esquemas o mapas para facilitar la comprensión (González-Cali, 2024).

Estas tareas pueden clasificarse según su finalidad:

- **Ejercicios intensivos:** centrados en elementos lingüísticos concretos.
- **Ejercicios extensivos:** centrados en la comprensión global.
- **Ejercicios productivos:** que integran escucha y producción (por ejemplo, resúmenes orales o dramatizaciones).

- **Expresión oral**

La oralidad se desarrolla eficazmente cuando se proponen situaciones comunicativas reales y motivadoras, que fomenten la interacción, la creatividad y la participación activa del alumnado (Ríos-Hernández, 2010). Algunas actividades destacadas son:

- **Debates y asambleas:** para desarrollar la argumentación y el respeto por los turnos de palabra.
- **Juegos de rol y simulaciones:** que permiten al alumnado explorar diferentes registros.

- **Exposiciones orales grabadas:** sobre temas de interés, compartidas con la comunidad escolar.
- **Creación de contenidos digitales orales:** podcasts, presentaciones o vídeos educativos.

Estas propuestas permiten trabajar microhabilidades como la planificación del discurso, el uso de conectores, la fluidez verbal y la adecuación al contexto comunicativo (MCER, 2001).

- **Comprensión escrita**

Para formar lectores activos y críticos, es fundamental aplicar una secuencia de lectura en tres fases (Cassany et al., 1994):

1. **Antes de la lectura:** activar conocimientos previos y formular hipótesis.
2. **Durante la lectura:** buscar información específica, identificar ideas clave, formular preguntas.
3. **Después de la lectura:** elaborar resúmenes, debates, mapas conceptuales o valoraciones críticas.

Se recomienda combinar textos adaptados y auténticos, así como trabajar con textos multimodales presentes en entornos digitales, como infografías, entradas de blogs o publicaciones en redes sociales. Este tipo de materiales permite desarrollar la alfabetización crítica y visual, competencias fundamentales en la era digital.

- **Expresión escrita**

La expresión escrita debe abordarse como un proceso, no como un producto cerrado, siguiendo un enfoque procesual y funcional:

1. **Planificación:** definición del objetivo, destinatario y estructura.
2. **Textualización:** redacción con cohesión y corrección lingüística.
3. **Revisión:** mejora del contenido, gramática, estilo y presentación.

En el aula, este proceso puede abordarse a través de:

- **Redacción guiada y práctica libre.**
- **Talleres cooperativos de escritura.**
- **Uso del portafolio** para recoger y reflexionar sobre los textos producidos.
- **Creación de textos digitales:** guiones para vídeos, publicaciones de blog o textos breves para redes sociales.

Estas prácticas fomentan la competencia comunicativa y digital, así como la autorregulación del aprendizaje, teniendo como finalidad última, favorecer la reflexión metacognitiva y la autonomía del estudiante como usuario competente de la lengua.

2.5. Enfoques pedagógicos para el desarrollo de las destrezas lingüísticas:

El desarrollo efectivo de las competencias lingüísticas requiere enfoques pedagógicos que vayan más allá de la enseñanza aislada de contenidos gramaticales o literarios. En este sentido, varios modelos educativos han demostrado ser eficaces al integrar el uso funcional y significativo del lenguaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. **Enfoque comunicativo:** Este enfoque sitúa al lenguaje como una herramienta de acción social. El objetivo principal no es solo que el alumnado conozca las normas del idioma, sino que sea capaz de utilizarlo para interactuar en situaciones reales. Así, se prioriza el uso del lenguaje en contextos auténticos, lo que fomenta la participación, la negociación de significados y el trabajo colaborativo en el aula (Richards y Rodgers, 2001).
2. **Enfoque multimodal:** La comunicación no se da exclusivamente a través del lenguaje verbal. En la actualidad, los mensajes combinan diferentes formas de expresión: imágenes, sonidos, gestos, símbolos y textos digitales. El enfoque multimodal reconoce esta realidad y promueve el uso de diversos medios —audiovisuales, tecnológicos y gestuales— como herramientas legítimas para enseñar y aprender. Esto resulta especialmente útil para conectar con un alumnado inmerso en entornos digitales (Kress, 2003).
3. **Enfoque por tareas:** Este modelo organiza el aprendizaje alrededor de tareas concretas que reflejan situaciones comunicativas reales. El alumnado se enfrenta a

problemas o retos que debe resolver utilizando la lengua de forma activa, con un propósito comunicativo claro. Este enfoque permite integrar la comprensión y la producción lingüística en un mismo proceso, fomentando además la autonomía, la colaboración y la reflexión sobre el uso del lenguaje (Ellis, 2003).

2.5.1. Enfoque por tareas en educación primaria.

El enfoque por tareas “Task-Based Learning” constituye una de las metodologías más relevantes en la enseñanza de lenguas dentro del contexto comunicativo actual. Esta metodología, respaldada por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) y por autores Vázquez (1996), se basa en el diseño de propuestas didácticas en las que el aprendizaje ocurre mediante la realización de tareas significativas, similares a las que el alumnado puede encontrarse fuera del aula.

Como señala Vázquez (1996), este modelo exige un cambio de rol: el estudiante se convierte en el protagonista del aprendizaje en la realización de tareas, mientras que el docente actúa como guía, facilitando recursos, estructurando procesos y acompañando en la toma de decisiones. Las tareas en sí, no son ejercicios aislados, sino actividades orientadas a un producto final auténtico y tangible, lo que otorga sentido al trabajo y favorece la implicación del alumnado. Por lo que entendemos las tareas como; una actividad centrada en el significado y orientada a un objetivo comunicativo real. Frente a los ejercicios tradicionales centrados en la forma (rellenar huecos, repetir estructuras), las tareas fomentan el uso funcional del lenguaje en contextos reales. El alumnado utiliza la lengua para lograr un propósito, no solo para practicarla como fin en sí mismo.

Según Vázquez (1996), una tarea debe tener estas características:

- Un objetivo comunicativo concreto.
- Centrada en el significado.
- Fomentar la comprensión, interacción y producción.
- Relacionada con situaciones reales o verosímiles.

Una secuencia basada en el enfoque por tareas suele organizarse en tres fases:

- **Tareas posibilitadoras (pre-task):** actividades preparatorias que introducen el tema, activan conocimientos previos, presentan vocabulario clave o modelos lingüísticos necesarios.
- **Tarea principal (task):** es el eje central de la secuencia. Se plantea un reto comunicativo que el alumnado debe resolver usando la lengua de forma auténtica.
- **Post-tarea (feedback y reflexión):** revisión del trabajo, presentación del producto final, corrección cooperativa y reflexión metacognitiva.

Esta estructura permite que el aprendizaje sea gradual, contextualizado y funcional.

En cuanto agrupamiento, el trabajo cooperativo es esencial dentro de este enfoque. Por lo que las tareas se diseñan generalmente para ser realizadas en parejas o pequeños grupos heterogéneos, fomentando la interacción, la negociación de significados y la co-construcción del aprendizaje (Cassany, 1994). Además, este tipo de agrupamiento favorece la inclusión, el respeto a los diferentes ritmos de aprendizaje y la adquisición de habilidades sociales.

Todas las tareas están pensadas en una secuencia que permitirá llegar a un producto o una tarea final, entendida como una actividad integradora en la que el alumnado debe aplicar todos los recursos lingüísticos y cognitivos adquiridos a lo largo del proceso. Siendo esta, significativa, motivadora, grupal, con la posibilidad de adoptar múltiples formatos según el nivel y el objetivo como:

- Presentaciones orales.
- Elaboración de murales o pósteres informativos.
- Grabación de un vídeo o podcast.
- Representación de una historia.
- Organización de una entrevista o encuesta.

El énfasis está puesto en el uso real de la lengua, en una situación con un destinatario y propósito claros. De este modo, se favorece la competencia comunicativa, la autonomía y el aprendizaje significativo.

El rol del docente en todo el proceso viene a ser el de facilitador, orientando los procesos y proporcionando apoyo lingüístico cuando es necesario, pero sin monopolizar la actividad.

El enfoque por tareas es especialmente adecuado para la Educación Primaria, ya que responde a las características del alumnado de esta etapa: necesidad de acción, de juego, de comunicación auténtica y de trabajo colaborativo. Permite integrar las distintas destrezas lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar) de forma orgánica y conectada, al tiempo que refuerza la motivación intrínseca y la implicación activa del alumnado en su propio aprendizaje (Ríos-Hernández, 2010 & Ministerio de educación, 2015).

2.6. Las redes sociales como herramienta pedagógica

En la sociedad digital actual, las redes sociales se han convertido en uno de los principales canales de comunicación entre los jóvenes. Plataformas como YouTube, Instagram, TikTok, Padlet o blogs escolares forman parte del entorno comunicativo cotidiano del alumnado, por lo que integrarlas en el aula como herramientas pedagógicas puede potenciar la motivación, la participación y la conexión con sus intereses reales.

Desde el punto de vista educativo, las redes sociales no deben entenderse como un fin en sí mismas, sino como medios para crear situaciones de aprendizaje funcionales, colaborativas y significativas. Es por ello por lo que, si son usadas forma crítica y orientada, permiten generar entornos de aprendizaje más dinámicos, donde el alumnado no solo consume información, sino que también produce, comparte y reflexiona.

Una de las aportaciones más relevantes de estas plataformas es la disponibilidad de textos multimodales, es decir, textos que combinan diferentes códigos semióticos: verbal (oral o escrito), visual (imágenes, gráficos, emojis), sonoro (música, efectos), espacial y kinésico (gestos, disposición). Estas composiciones son cada vez más frecuentes en el ecosistema digital y constituyen una forma real de comunicación contemporánea que la escuela no puede ignorar Cassany, D., Vazquez-Calvo, B., Shafirova, L., & Zhang, L.-T. (2021)

Los textos multimodales presentes en redes sociales —como un vídeo de YouTube con subtítulos, una infografía compartida en Instagram, un podcast con notas escritas o una historia con imagen y texto— permiten trabajar de forma integrada las cuatro destrezas lingüísticas: leer, escribir, escuchar y hablar. Además, exigen nuevas habilidades cognitivas como la lectura crítica, la interpretación icónica, la inferencia de intenciones o el análisis del diseño comunicativo.

Tal como indican Cassany, D., Vazquez-Calvo, B., Shafirova, L., & Zhang, L.-T. (2021) un recurso no nace como material didáctico, sino que se convierte en tal cuando el docente lo selecciona y lo explota pedagógicamente. En este sentido, las publicaciones de redes sociales pueden actuar como recursos didácticos auténticos, siempre que se adapten a los objetivos de aprendizaje y se trabajen con una guía adecuada. Por ejemplo:

- Un vídeo divulgativo puede usarse para desarrollar la comprensión oral.
- Un hilo de Twitter educativo puede servir de base para una redacción argumentativa.
- Un comentario en Instagram puede analizarse desde el punto de vista gramatical, pragmático o del registro.

En el contexto del enfoque por tareas, el uso de redes sociales puede integrarse como parte de la tarea final de una secuencia didáctica, permitiendo que el alumnado cree productos digitales reales: grabar un vídeo explicativo, redactar una entrada para un blog escolar, diseñar una infografía o realizar una presentación interactiva en grupo. Estas tareas promueven tanto la competencia comunicativa como la competencia digital, en línea con los objetivos de la LOMLOE y el Plan de Educación Digital.

Ahora bien, el uso pedagógico de las redes sociales requiere también una formación crítica, tanto del profesorado como del alumnado. Es necesario establecer normas claras de uso, proteger la privacidad, seleccionar cuidadosamente los contenidos y fomentar el respeto y la ética digital. Lejos de ser una amenaza, una red social bien utilizada puede convertirse en un laboratorio de comunicación, creatividad y alfabetización crítica.

En definitiva, las redes sociales representan una oportunidad real y poderosa para enriquecer la enseñanza de las lenguas, siempre que se integren con sentido didáctico, criterio profesional y un enfoque pedagógico sólido.

3. Contextualización

3.1. Características del entorno

Manresa es la capital de la comarca del Bages, en la provincia de Barcelona de la CCAA de Catalunya. Tiene una población de 78877 habitantes (INE 2023), siendo la ciudad más poblada

de la comarca. El acceso a la ciudad no es muy fácil pues la situación geográfica lo dificulta bastante, ya que esta rodeada por la magnífica montaña del Montserrat por un lado y por los afluentes del río Cardener y el Llobregat por el otro. Por otro lado, Manresa hace de frontera natural separando el tejido industrial catalán con las zonas rurales limítrofes de la provincia de Barcelona. Esto conlleva que la ciudad de Manresa se dedique principalmente al sector primario y secundario, siendo el más destacado el sector metalúrgico, por la cercanía de la empresa internacional SEAT. En el sector primario destaca la vinicultura, ante todo. Por lo que el nivel socioeconómico de la población del municipio se puede considerar bajo-medio, representado por la gran incorporación de habitantes de nueva acogida, esto es debido al bajo nivel formativo de los habitantes de la ciudad destacando un porcentaje elevado de gente con la obtención única de la EBO, que representa el 50% de la población sobre el total.

La nacionalidad española sigue siendo la predominante con el 73,46% de la población, viendo un fuerte incremento censal de habitantes con de otra procedencia, destacando la de procedencia africana con un 12,03%. Así en Manresa el 60% hace uso del catalán de forma habitual, siendo la lengua castellana la segunda más hablada con el 31% del total. Por lo que podemos considerar la ciudad como un gran centro multicultural, con una mezcla heterogénea de procedencias y culturas. Viéndose reflejado en el comercio y en las escuelas.

Destacables y atractivos son en Manresa, el patrimonio histórico de la Seu y un potente entorno natural a los pies de la montaña de Montserrat, que ofrecen grandes posibilidades educativas, lúdicas y turísticas a sus habitantes, estudiantes y visitantes.

Importante es a su vez, la oferta de servicios de todo tipo que el pueblo propone, a nivel comercial, gastronómico, formativo, lúdico, asociativo, deportivo

3.2. Descripción del centro

El CEIP la Molsa es un Centro de Educación Infantil y Primaria que empieza a funcionar en el año 2000 en Manresa. Es un centro de titularidad pública que depende del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya y a su vez del Ayuntamiento de la Ciudad.

El edificio principal es bastante antiguo (1990) aunque se ha reformado para dar los servicios necesarios a los estudiantes. La última modificación ha sido la construcción de un ascensor para facilitar la movilidad del alumnado ACNEAE.

Destaca en el centro su patio grande y verde donde los niños pueden disfrutar en su tiempo libre. La estructura de la escuela y su distribución están pensadas para fomentar un diseño universal pensados para poder llevar a cabo en ellos, una educación inclusiva, siendo una escuela para todos y pensada para todos sin distinción ni limitación alguna.

Cuenta con, aula de plástica, aula de informática, aula de integración, gimnasio, biblioteca, sala de psicomotricidad, cocina propia, salas de reuniones, despachos para profesionales...

La escuela La Molsa tiene una sola línea de infantil y primaria, con poco más de 400 alumnos que cursan sus estudios entre los 3 y los 12 años. Forman el equipo docente alrededor de 40 docentes, además de personal administrativo, de mantenimiento...

Las aulas de sexto se encuentran en el tercer piso del edificio. Son espacios bien iluminados y ventilados, confortables, con grandes ventanas, aunque tiene un buen sistema de calefacción, no tiene aire acondicionado, y solo presenta un ventilador en la pared para la época de calor. El aula tiene una pizarra digital, una pizarra blanca, una biblioteca de aula y otros recursos para ejercer la tarea docente de la manera práctica. Su tamaño es óptimo para el número de alumnos asignados, generando sensación de amplitud y posibilitando el trabajo por agrupamientos flexibles y por zonas sin problema.

Las familias tienen un grado alto de implicación y compromiso en la escuela, siendo conscientes y respetuosos con la educación de sus hijos.

El equipo de docente está formado por personas con un alto grado de implicación y dedicación a sus alumnos, destacando su motivación y voluntad de hacer crecer la escuela de manera coherente, y fomentando su buen hacer para la inclusión de todo el alumnado.

Los objetivos pedagógicos y criterios que rigen la naturaleza del centro son la inclusión de todos los alumnos independientemente de sus necesidades de aprendizaje, desarrollando la máxima capacidad de desarrollo, autonomía y fomentando una cultura de esfuerzo, colaboración y civismo.

3.3. Características del alumnado

El alumnado de sexto de primaria para el que se quiere plantear el proyecto sobre las redes sociales lo forman 20 estudiantes, entre los cuales 11 chicas y 9 chicos.

Se trata en general de un grupo con un rendimiento académico medio-bajo, con un gran nivel de curiosidad y experimentar, especialmente en el área digital, social y cultural donde su rendimiento y capacidades se demuestran notables y potencialmente “trabajables”.

Demuestran una elevada iniciativa y respeto hacia el grupo, sobresaliendo la capacidad de ayuda y cooperación entre ellos. Dentro del aula es constante los debates sobre videos visualizados en TikTok o YouTube, demostrando un uso constante de las redes sociales en casa sin supervisión.

Dentro del grupo existe un alumno con diagnóstico TEA, y otro con TDAH. A su vez, hay una alumna con altas capacidades, para quien se dedica y promueve un esfuerzo para fomentar su curiosidad, interés y motivación.

Además de las medidas inclusivas y facilitadoras que el centro despliega en colaboración con las familias y agentes externos, es importante destacar el compromiso y comprensión de todos los compañeros hacia el alumnado con Necesidades Especiales de Aprendizaje.

El origen étnico de los estudiantes del grupo es en más del 60% marroquí, con 5 alumnos de origen español y 3 de origen sudamericano.

En el grupo clase, existen como es lógico importantes variaciones por lo que refiere a ritmos de aprendizaje, inquietudes y tipos de inteligencia. Por lo que se intenta fomentar una atención individualizada, así como una distribución estratégica en grupos de trabajo para el trabajo cooperativo.

El proyecto está pensado especialmente para el grupo por su capacidad, conocimientos y motivación destacando su buen desempeño en el uso de las redes sociales.

4. Propuesta de programación didáctica de aula

En este apartado se presenta la propuesta didáctica escogida para los alumnos de sexto Primaria. Hay que recordar el objetivo principal de la propuesta que consiste en:

- Desarrollar una propuesta didáctica para reforzar las destrezas lingüísticas utilizando como metodología el enfoque por tareas y las redes sociales como herramienta para la elaboración de diferentes videos con la ayuda de las TIC.

La programación esta pensada en una sola unidad didáctica para el trabajo de las destrezas lingüísticas, para el que se le dedicarán un total de 8 sesiones utilizando un enfoque por tareas en grupos cooperativos. Al consistir en 10 sesiones de las cuales 8 serán de 60 minutos y 2 sesiones de 120 minutos. Cada semana se dedicarán dos sesiones semanales por lo que tendrá una duración de 5 semanas aproximadamente.

4.1. Título

Redes que nos conectan: comprender, crear y comunicar en el mundo digital.

4.2. Fundamentación legislativa curricular

La propuesta didáctica que se sustenta a nivel legal por la **Ley Orgánica 3/2020**, de 29 de diciembre, para la ordenación y mejora de la calidad educativa, publicada en el Boletín Oficial del Estado el 30 de diciembre de 2020, que modifica la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo en Educación.

A su vez, viene regulada por la **Ley de Educación 12/2009** del 10 de julio de la Generalitat de Catalunya, a la que el Estatuto de Autonomía atribuye competencias propias en materia educativa. Dentro de esta, en su artículo 52 se establece la naturaleza del currículo, su implantación, evaluación y desarrollo. El artículo 58 de la misma ley, se desgranar los enseñamientos de régimen general, centrándose en la ordenación de la educación primaria en la comunidad autónoma de Catalunya, que como se sabe es la etapa, y dentro de esta el ciclo superior, donde se realizará nuestro proyecto.

En el marco normativo de la Comunidad Autónoma de Catalunya, nos acogemos al **Decreto 119/2015** del Departamento de Educación del Gobierno de la Generalitat, por el que este se compromete con la adquisición competencias básicas y los diferentes aprendizajes, con equidad para todos los alumnos. La formación de ciudadanos competentes, libres, críticos, autónomos, solidarios y responsables es consubstancial al progreso en la escolarización y el éxito escolar. (“Decreto 119/2015, de 23 de junio, de ordenación de las enseñanzas”).

La propuesta se alinea con los principios del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, garantizando el acceso, la participación y el progreso de todo el alumnado, especialmente de aquellos con necesidades específicas de apoyo educativo.

4.3. Destinatarios

La presente propuesta didáctica está dirigida a un grupo de 20 alumnos de sexto de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 11 y 12 años. El grupo está compuesto por 11 niñas y 9 niños, con un perfil académico general medio-bajo, aunque destacan por su implicación en actividades prácticas, especialmente aquellas relacionadas con la tecnología, la cultura digital y la expresión oral.

Desde el punto de vista sociocultural, se trata de un grupo diverso: la mayoría del alumnado es de origen marroquí, con algunos estudiantes de nacionalidad española y sudamericana. Esta diversidad se refleja tanto en la riqueza cultural del aula como en la variedad de niveles lingüísticos presentes.

En cuanto a la atención a la diversidad, se identifican varios alumnos con **Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE)**:

- Un alumno con **Trastorno del Espectro Autista (TEA)**, que presenta necesidades relacionadas con la estructuración del entorno, la anticipación de tareas, el uso de apoyos visuales, y la adaptación del lenguaje verbal. Este estudiante se beneficia especialmente del trabajo por rutinas, apoyos gráficos y tareas desglosadas paso a paso. Participa activamente en dinámicas grupales cuando se le ofrecen instrucciones claras y roles definidos dentro del equipo.
- Un alumno con **Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH)**, que requiere pautas de organización, tiempos de descanso breves entre actividades, seguimiento individualizado, así como actividades que incluyan movimiento o permitan alternar tareas orales y escritas. Su implicación mejora notablemente cuando se le ofrecen tareas dinámicas, en formato visual o manipulativo, y se refuerzan sus logros mediante retroalimentación positiva.

- Una alumna con **altas capacidades intelectuales**, que destaca por su pensamiento divergente, su ritmo acelerado de aprendizaje y su curiosidad constante. Para responder a sus necesidades, se prevén actividades de ampliación, propuestas abiertas que permitan un mayor grado de autonomía, y tareas de mayor complejidad cognitiva. Se promoverá su implicación en roles de liderazgo positivo en dinámicas cooperativas.

La propuesta didáctica está diseñada con criterios de accesibilidad, flexibilidad y personalización, permitiendo adaptaciones metodológicas, organizativas y curriculares que garanticen el acceso, la participación y el progreso de todo el alumnado. Además, se contempla la presencia activa del maestro de Pedagogía Terapéutica (PT) en el aula como apoyo al alumnado con ACNEAE, en coordinación con el equipo docente y las familias.

4.4. Objetivos didácticos

La unidad didáctica aquí presentada propone objetivos de aprendizaje específicos que toman en cuenta las necesidades y las limitaciones del grupo meta para la comprensión y mejora de las destrezas lingüísticas mediante el empleo de las TIC. Estos objetivos son:

1. **Reforzar la comprensión oral y escrita del alumnado** mediante la exploración y análisis de contenidos reales presentes en redes sociales, integrando textos multimodales y mensajes digitales que estimulen la escucha activa y la lectura crítica.
2. **Fomentar la expresión oral y escrita en contextos auténticos**, a través de la creación cooperativa de guiones, publicaciones y vídeos educativos, desarrollando la capacidad de comunicarse con claridad, coherencia y adecuación al medio digital.
3. **Promover el uso de las redes sociales como herramienta educativa**, favoreciendo un aprendizaje significativo, funcional y conectado con la realidad del alumnado, mediante tareas que integren las TIC para producir contenidos comunicativos con fines didácticos.
4. **Desarrollar la competencia digital** de manera transversal, enseñando al alumnado a buscar información fiable, evaluar su pertinencia y producir contenidos propios respetando normas de seguridad, privacidad y derechos de autor en entornos virtuales.

5. **Impulsar el trabajo cooperativo y la autonomía personal** mediante la realización de tareas en grupo que exijan la toma de decisiones, la planificación conjunta y la participación activa en todas las fases del proyecto, desde la idea inicial hasta la publicación final.

4.5. Saberes básicos

Dentro de la materia de conocimiento lengua castellana y literatura, en nuestro proyecto trabajaremos principalmente los siguientes saberes básicos dentro del **bloque A. Las lenguas y sus hablantes**, y del **bloque B. Comunicación**:

Dentro del bloque A de Las lenguas y sus hablantes:

1. Estrategias de identificación de prejuicios y estereotipos lingüísticos.
2. Uso de un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.

Tabla 2.

Saberes básicos del bloque B Comunicación

1. Contexto
1. Interacciones entre los componentes del hecho comunicativo (situación, participantes, propósito comunicativo, canal, registro)
2. Géneros discursivos
1. Tipologías textuales: la narración, la descripción, el diálogo, la exposición y la argumentación. 2. Propiedades textuales: estrategias básicas para la coherencia, cohesión y adecuación. 3. Géneros discursivos propios del ámbito personal, social y educativo. Contenido y forma. Redes sociales y sus riesgos.
3. Procesos
1. 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. 2. 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.

3. Producción oral: elementos de la prosodia 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.
4. 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. 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.
5. Producción escrita: ortografía reglada 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. Escritura en soporte digital acompañada.
6. Alfabetización mediática e informacional: estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales y con distintos soportes y formatos. Reconocimiento de autoría. Comparación, organización, valoración crítica y comunicación creativa de la información. Uso progresivamente autónomo de la biblioteca, así como de recursos digitales del aula.

Nota: Elaboración propia.

4.6. Competencias clave y competencias específicas

Las competencias clave que fundamentan este proyecto serán:

Tabla 3.

Competencias Clave

La competencia en comunicación lingüística (CCL), promoviendo la interacción oral, escrita y multimodal de forma coherente y adecuada al contexto, haciendo uso de las destrezas y actitudes para comprender, interpretar y valorar críticamente los mensajes y escritos, así como comunicarse eficazmente con el grupo.

La competencia digital (CD), promoviendo un uso seguro, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje. La creación de contenido digital, la resolución de problemas y la búsqueda de información.

La competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), promoviendo el autoconocimiento y el crecimiento personal, el aprendizaje vital continuo, la gestión del tiempo, el trabajo cooperativo, la gestión de proyectos y la autoevaluación.

La competencia social y cívica (CSC): Haciendo uso ético del lenguaje y de los medios digitales, promoviendo el respeto, la igualdad, la empatía y la ciudadanía responsable en entornos digitales y presenciales.

Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC): A través de la creación de contenidos como vídeos, guiones y presentaciones para expresar su identidad, creatividad e ideas, respetando la diversidad cultural y lingüística del entorno.

Nota: Elaboración propia.

Siendo estas cuatro competencias clave las primordiales en la fundamentación del proyecto que se presenta para contribuir al desarrollo integral del alumnado a través del trabajo competencial, en coherencia con el enfoque competencial de la LOMLOE.

Las Competencias específicas perseguidas, dentro del área de Lengua Castellana y Literatura se detallan en la siguiente tabla.

Tabla 4.

Competencias Específicas

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS
Competencia 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.
Competencia 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.
Competencia 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.
Competencia 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.
Competencia 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.

Competencia 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.

Competencia 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.

Nota: Elaboración propia.

4.7. Metodología

La propuesta didáctica se fundamenta metodológicamente en el enfoque por tareas, enmarcado dentro del paradigma comunicativo y socioconstructivista, el cual promueve un aprendizaje activo, significativo y contextualizado del lenguaje. Este modelo permite desarrollar de forma integrada las cuatro destrezas lingüísticas —comprensión y expresión, oral y escrita— mediante la realización de tareas auténticas, vinculadas a situaciones reales de comunicación y a los intereses del alumnado.

Siguiendo a Vázquez (1996) y al Consejo de Europa (2001), una tarea se concibe como una actividad centrada en el significado, que parte de un objetivo comunicativo concreto y está relacionada con contextos verosímiles o reales. Este enfoque requiere un cambio en el rol docente: el alumno se convierte en el protagonista de su aprendizaje y el docente en guía que estructura, acompaña y facilita los procesos.

Las tareas no son ejercicios mecánicos ni descontextualizados, sino propuestas de acción con un propósito comunicativo claro, orientadas a la producción de un producto final significativo. En este caso, el trabajo culmina con la creación y difusión de un vídeo en redes sociales escolares sobre el uso responsable del entorno digital, integrando competencias lingüísticas, sociales y digitales.

4.7.1. Aplicación concreta del enfoque por tareas

La propuesta se estructura en torno a una **secuencia de 10 sesiones**, organizada en tres fases típicas del enfoque por tareas:

- **Pre-tarea:** el alumnado activa conocimientos previos mediante debates sobre redes sociales, analiza modelos de publicaciones reales, y reflexiona sobre buenas y malas prácticas comunicativas en entornos digitales.
- **Tarea principal:** en grupos cooperativos, planifican y redactan el guion del vídeo, asignan roles, ensayan la expresión oral y graban el contenido utilizando herramientas TIC accesibles.
- **Post-tarea:** los vídeos se presentan al grupo-clase, se realiza una coevaluación mediante rúbricas, y se promueve una reflexión metacognitiva sobre el proceso de aprendizaje, la comunicación y la ciudadanía digital.

Este proceso combina el desarrollo lingüístico con la alfabetización mediática, el trabajo cooperativo y la responsabilidad digital, favoreciendo así un aprendizaje funcional y transferible.

Además, se trabaja en agrupamientos heterogéneos que permiten atender la diversidad del aula, fomentar la inclusión y promover la participación activa de todo el alumnado.

La metodología incluye una evaluación continua y formativa, mediante observación directa, listas de cotejo, autoevaluación y rúbricas, que permite dar seguimiento al progreso y ajustar la intervención educativa en función de las necesidades.

Desde una perspectiva pedagógica, esta metodología conecta directamente con los enfoques planteados en el marco teórico (apartado 2.5), en particular:

- El **enfoque comunicativo** (Richards y Rodgers, 2001), que considera la lengua como instrumento para actuar en el mundo.
- El **enfoque multimodal** (Kress, 2003), que reconoce la importancia de integrar diversos medios de expresión (textual, visual, oral, audiovisual).
- El propio **enfoque por tareas** (Vázquez, 1996), como base metodológica vertebradora de la propuesta.

De este modo, la metodología se alinea con los objetivos del proyecto y con las finalidades educativas establecidas por la LOMLOE, promoviendo un aprendizaje funcional, cooperativo y conectado con la realidad digital del alumnado.

4.8.Temporalización

La propuesta didáctica se desarrollará a lo largo de seis semanas, con una duración total de 10 sesiones, distribuidas en sesiones semanales de 60 minutos cada una, excepto la sesión 7 y 8 que tienen una duración aproximada de 120 minutos cada una. Esta temporalización permite un trabajo sostenido, estructurado en torno a una tarea final: la creación y publicación de un vídeo en redes sociales escolares sobre el uso responsable del entorno digital.

Cada fase del enfoque por tareas —pre-tarea, tarea principal y post-tarea— está integrada dentro de esta planificación, permitiendo el desarrollo progresivo de las competencias lingüísticas, digitales y sociales del alumnado.

Tabla 5.

Cronograma y temporización del proyecto.

FASE METODOLÓGICA	SEMANA	CONTENIDOS / ACTIVIDADES PRINCIPALES	SESIÓN
Pre-tarea	Del 8/1 al 12/1.	Presentación de la propuesta. Activación de conocimientos previos. Debate sobre el uso de redes sociales.	1
		Análisis de modelos de publicaciones y vídeos reales. Detección de buenas y malas prácticas digitales.	2
Pre-tarea / inicio de tarea	Del 15/1 al 19/1.	Lluvia de ideas sobre temas posibles para el vídeo. Organización de grupos de trabajo. Definición del producto final.	3
Tarea principal		Planificación del guion del vídeo. Asignación de roles dentro de cada grupo (escritores, portavoces, editores).	4
	Del 22/1 al 26/1.	Redacción colaborativa del guion. Revisión lingüística y estructural.	5
		Ensayos orales del guion. Revisión de la pronunciación, entonación y expresión corporal.	6
	Del 29/1 al 9/2.	Grabación del vídeo con herramientas TIC (tabletas, móviles, cámaras del centro).	7
		Edición del vídeo con herramientas básicas (CapCut, iMovie, Canva Video, etc.).	8
	Post-tarea	Del 11/2 al 18/2.	Exposición y visionado de los vídeos. Rúbrica de autoevaluación y coevaluación entre grupos.
Debate final: ¿qué hemos aprendido sobre comunicar, colaborar y ser responsables en redes? Reflexión metacognitiva.			10

Nota: Elaboración propia.

4.9. Sesiones y/o actividades

Las actividades de esta situación de aprendizaje se estructuran en torno al uso de las redes sociales como recurso educativo para desarrollar de manera integrada las cuatro destrezas lingüísticas: la comprensión oral y escrita, y la expresión oral y escrita. A partir del análisis, la reflexión crítica y la producción textual vinculada a las redes sociales, el alumnado abordará temas relevantes para su realidad como adolescentes.

Desde una perspectiva organizativa, el grupo clase se dividirá en agrupaciones flexibles de aproximadamente cinco alumnos, donde cada grupo se responsabilizará del diseño, preparación y desarrollo de una propuesta comunicativa concreta, centrada en su tema. Durante este proceso se trabajarán de forma integrada las competencias específicas y los saberes básicos definidos en la programación, a través de tareas como la búsqueda de información, la lectura crítica de textos digitales, el debate oral, la escritura colaborativa y la producción audiovisual.

El docente actuará como guía y facilitador del aprendizaje, ofreciendo orientación continua, proponiendo andamiajes cuando sea necesario y promoviendo la autonomía del alumnado. A lo largo del proyecto se implementará una evaluación formativa basada en rúbricas, listas de cotejo y observación directa, que permitirá ofrecer feedback individual y grupal en distintos momentos del proceso. Este feedback será tanto oral como escrito, y se integrará en las fases de planificación, redacción, ensayo y grabación, con el fin de favorecer la mejora constante de los productos y de las competencias desarrolladas.

En la séptima sesión, cada grupo creará un vídeo de concienciación sobre su temática, utilizando las redes sociales (en entorno controlado) como canal de difusión. Esta tarea final representa una situación comunicativa real, con propósito claro, destinatarios definidos y uso auténtico del lenguaje.

Para garantizar el desarrollo adecuado del proyecto, se ha solicitado a las familias un permiso de cesión de derechos de imagen, que detalla las condiciones de grabación, edición y reproducción de los vídeos dentro del entorno escolar.

Tabla 6.

Tabla de situación de aprendizaje.

Título:	Redes que nos conectan: comprender, crear y comunicar en el mundo digital	
Duración:	8 semanas de duración repartidas en 10 sesiones de 60 minutos.	
Objetivos de aprendizaje:	• Reforzar la comprensión oral y escrita analizando textos reales de redes sociales. • Fomentar la expresión oral y escrita mediante la producción cooperativa de guiones, carteles y un vídeo final. • Potenciar la comprensión lectora y auditiva mediante la exposición a modelos reales. • Fomentar el pensamiento crítico y el uso ético de las redes sociales. • Desarrollar habilidades cooperativas y de planificación. • Mejorar la expresión escrita a través de la redacción. • Desarrollar la competencia digital y la ciudadanía responsable en línea. • Promover la autonomía y el trabajo cooperativo en torno a una tarea auténtica. • Crear un producto audiovisual real y significativo.	
Contenidos:	• Interacción oral en grupo y uso funcional del lenguaje. • Coherencia y adecuación en textos orales/escritos. • Conciencia digital y ciudadanía responsable. • Uso de herramientas TIC y multimodalidad textual. • Búsqueda y tratamiento crítico de la información	
Saberes básicos:	1.1, 2.3, 3.1, 3.2, 3.6	
Competencias específicas	Criterios de evaluación	Perfil salida
2,3,4,5,6,9,10	1,2, 3, 4, 5, 6, 7	CCL1, CCL3, CCL5, CD1, CD4, CPSAA3, CPSAA5, CSC1, CSC3, CCEC3
Instrumentos de Evaluación		
• Rúbricas de evaluación. • Listas de cotejo. • Escalas de valoración.		• Cuestionarios / Formularios online. • Diario del profesor/a.
Medidas de inclusión educativa individualizadas (ejemplo de actividades de refuerzo y ampliación)		
Alumno TEA: apoyos visuales, tareas secuenciadas, posibilidad de grabar su parte en entorno tranquilo. Alumno TDAH: tiempos de descanso breves, roles activos (cámara, sonidista), recordatorios visuales de pasos. Alumna AACC: actividades de ampliación (p.ej., edición avanzada, liderazgo en guion), reto de subtitular el vídeo en dos lenguas.		

Nota: Elaboración propia.

Tabla 7.

Sesión 1.

Sesión 1: Descubrimos el proyecto. (60 minutos)		
Recursos y materiales:	Pizarra analógica y digital, libretas.	
Organización	Espacio:	Aula.
	Agrupamiento:	individual / pequeño grupo / clase completa
Actividades	• <u>Presentación inicial</u>: El docente presenta al grupo la propuesta didáctica y explica que la tarea final consistirá en crear un vídeo de concienciación sobre el uso responsable de las redes sociales. • <u>Diagnóstico sobre destrezas y redes sociales</u>: Se realiza una breve encuesta diagnóstica oral y escrita para conocer las experiencias previas del alumnado con redes sociales y con las diferentes destrezas lingüísticas. • <u>Formación de grupos</u>: Se organizan 4 grupos de trabajo cooperativo y flexivos de 5 alumnos, explicando sus roles y funcionamiento. • <u>Clasificación de imágenes de imágenes por tipo de destreza</u>: Se muestran imágenes con diferentes situaciones comunicativas y se pide al alumnado clasificarlas según la destreza lingüística que representen. Anexo 17 : (Imágenes contextos lingüísticos y preguntas)	
Evaluación	Lista de cotejo + observación (evaluación diagnóstica) + rúbrica (Anexo 1).	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 8.

Sesión 2.

Sesión 2: Elegimos y exploramos un tema. (60 minutos)		
Recursos y materiales:	Ordenadores/tabletas, proyector	
Organización	Espacio:	Aula.
	Agrupamiento:	Grupos cooperativos
Actividades	• <u>Búsqueda guiada en internet</u>: Cada grupo selecciona un tema relacionado con los riesgos o beneficios del uso de redes sociales (por ejemplo: ciberacoso, privacidad, adicción digital, desinformación). A partir de ahí, realizan una búsqueda guiada de información digital sobre el tema escogido.	

	• <u>Mini-presentaciones orales/escritas de lo investigado</u>: Los alumnos leen textos reales, sintetizan la información más relevante y preparan una breve presentación escrita y oral para compartir con el resto de la clase.
Evaluación	Rúbrica formativa de búsqueda (Anexo 2) y exposición.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 9.

Sesión 3.

Sesión 3: Analizamos modelos reales. (60 minutos)		
Recursos materiales:	y	Pizarra digital, vídeos de ejemplo.
Organización	Espacio:	Espacio habitual de clase.
	Agrupamiento:	Grupos
Actividades	• Visionado de vídeos (Anexo 18): El alumnado visiona dos vídeos reales sobre las redes sociales y su uso. • Análisis crítico de buenas y malas prácticas. • Cuestionario interactivo de comprensión • Debate guiado: Para reflexionar sobre los elementos que hacen eficaz o no un mensaje en redes	
Evaluación	Observación + autoevaluación tipo semáforo (Anexo 15) + rúbrica (Anexo 3).	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 10.

Sesión 4.

Sesión 4: Planificamos nuestro guion. (60 minutos)		
Recursos materiales:	y	Ordenadores con Canva/Docs
Organización	Espacio:	Espacio habitual de clase.
	Agrupamiento:	Grupos
Actividades	• <u>Lluvia de ideas</u>: Cada grupo inicia la planificación de su vídeo. Se realiza una lluvia de ideas para definir el tema a tratar, el enfoque, el mensaje y el destinatario de los videos.	

	• <u>Estructura del guion</u>: Con ayuda del docente, elaboran la estructura básica del guion para la realización del video (introducción, desarrollo, cierre). • <u>Reparto de roles dentro del grupo</u> (guionista, editor, portavoz, director, ayudante de director).
Evaluación	Retroalimentación oral del docente + rúbrica (Anexo 4).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 11.

Sesión 5.

Sesión 5: Escribimos y corregimos el guion. (60 minutos)		
Recursos materiales:	y	Ordenadores, plantilla de guion.
Organización	Espacio:	Espacio habitual de clase.
	Agrupamiento:	Grupos.
Actividades	• <u>Redacción colaborativa del guion</u>: Los grupos redactan el guion completo de su vídeo utilizando una plantilla digital. • <u>Revisión entre iguales</u>: realizan una revisión cruzada entre grupos siguiendo una checklist que evalúa la coherencia, corrección lingüística y claridad del mensaje. • <u>Corrección lingüística y técnica</u>: El docente ofrece retroalimentación para la mejora del texto.	
Evaluación	Coevaluación con checklist de guion escrito (Anexo 11) + rúbrica (Anexo 5).	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 12.

Sesión 6.

Sesión 6: Ensayamos nuestra intervención. (60 minutos)		
Recursos materiales:	y	Cámara/tableta, micro, espejo para ensayo
Organización	Espacio:	Aula/patio.
	Agrupamiento:	Grupos.
Actividades	• <u>Ensayo oral del guion</u>: entonación, ritmo, expresión corporal.	

	• <u>Grabación de prueba:</u> Se graban pequeños fragmentos de prueba con tabletas para autoevaluar su intervención. El docente ofrece consejos de mejora en la comunicación oral.
Evaluación	Rúbrica de oralidad (Anexo 6) + revisión de prueba grabada.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 13.

Sesión 7.

Sesión 7: Grabamos nuestro vídeo final. (120 minutos)		
Recursos materiales:	y	Cámaras/móviles, trípode, iluminación básica.
Organización	Espacio:	Espacios del centro.
	Agrupamiento:	Grupos.
Actividades		• <u>Grabación definitiva del vídeo con varias tomas:</u> El alumnado se organiza según los roles establecidos y graba en diferentes espacios del centro. Se realizan varias tomas para asegurar la calidad. El docente guía la organización del equipo y comprueba la ejecución técnica y lingüística. • <u>Control de sonido e imagen.</u>
Evaluación		Diario docente + Lista de verificación de calidad técnica (Anexo 12) + rúbrica (Anexo 7).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 14.

Sesión 8.

Sesión 8: Editamos y damos forma al mensaje. (120 minutos)		
Recursos materiales:	y	Ordenadores con CapCut/iMovie, auriculares.
Organización	Espacio:	Aula TIC
	Agrupamiento:	Grupos
Actividades		• <u>Edición del vídeo:</u> montaje, efectos, subtítulos si procede; • <u>Exportación a formato .mp4</u>

Evaluación	Lista de verificación técnica (Anexo 13) + autoevaluación (Anexo 14) + rúbrica (Anexo 8).
-------------------	---

Nota: Elaboración propia.

Tabla 15.

Sesión 9

Sesión 9: Compartimos y valoramos los resultados. (60 minutos)		
Recursos materiales:	y	Proyector, rúbricas impresas, Padlet.
Organización	Espacio:	Aula.
	Agrupamiento:	Clase completa.
Actividades	• <u>Visionado de todos los vídeos.</u> • <u>Comentarios constructivos.</u> • <u>Coevaluación y autoevaluación con rúbrica compartida.</u>	
Evaluación	Rúbrica final (Anexo 9) + comentarios orales y escritos.	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 16.

Sesión 10

Sesión 10: Reflexionamos sobre lo aprendido. (60 minutos)		
Recursos materiales:	y	Pizarra digital, cuestionario online
Organización	Espacio:	Aula.
	Agrupamiento:	Individual y gran grupo.
Actividades	• <u>Debate metacognitivo sobre el proyecto:</u> Sobre el proceso de aprendizaje y donde expresan qué han aprendido sobre comunicación y trabajo en equipo. • <u>Cuestionario de reflexión final y satisfacción del alumnado.</u>	
Evaluación	Prueba individual y encuesta de autoevaluación (Anexo 16) + rúbrica (Anexo 10).	

Nota: Elaboración propia.

4.10. Organización de espacios de aprendizaje

La organización del espacio se ha planteado de forma flexible y funcional, adaptada a las necesidades de cada fase del proyecto. La mayor parte de las sesiones se desarrollan en el aula ordinaria, con disposición del mobiliario en grupos cooperativos, facilitando la interacción, la producción oral y escrita, y el uso de recursos digitales.

En momentos específicos, como la búsqueda avanzada de información o la edición del producto final, se hace uso del aula de informática (Aula TIC), que permite trabajar con software y herramientas audiovisuales. La grabación de los vídeos se realiza en distintos espacios del centro (patio, pasillos, biblioteca), seleccionados por los propios grupos para contextualizar mejor sus mensajes.

Por último, se incorporan entornos digitales como espacios de aprendizaje virtual, especialmente a través del uso educativo de redes sociales y herramientas colaborativas (Padlet, Google Docs, Genially), que permiten extender el aula y fomentar una participación más activa, inclusiva y realista.

4.11. Recursos humanos y materiales

La implementación de esta propuesta didáctica requiere una planificación sencilla y eficiente de recursos, adaptada a las características del aula ordinaria.

En cuanto a los **recursos humanos**, el docente-tutor será el principal responsable de guiar el proceso, actuando como mediador del aprendizaje. Además, se contará con el apoyo del maestro/a de Pedagogía Terapéutica (PT), especialmente en el seguimiento del alumnado con NEAE, y del ATE en caso de que sea necesario por perfil del alumnado. Las familias también participarán mediante la autorización del uso de imágenes y el seguimiento del producto final.

Respecto a los **recursos materiales**, se utilizarán:

- **Tecnología básica:** ordenadores o tabletas por grupo, acceso a internet, pizarra digital, proyectores, móviles o cámaras con capacidad de grabación, micrófonos y herramientas de edición como CapCut o Canva.

- **Material escolar complementario:** libretas, plantillas impresas, cartulinas y recursos gráficos.
- **Espacios del centro:** aula ordinaria, aula TIC y otros espacios abiertos (patio, pasillos) para grabar los vídeos.
- **Herramientas digitales:** Padlet, Google Docs, Forms, Genially, y redes sociales educativas para compartir el producto final.

Esta distribución permite desarrollar las tareas previstas sin necesidad de grandes infraestructuras adicionales, garantizando la viabilidad del proyecto en contextos reales.

4.12. Medidas de atención a la diversidad e inclusión/ Diseño Universal para el Aprendizaje

La presente unidad didáctica ha sido diseñada bajo los principios del **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**, que garantiza el acceso, la participación y el progreso de todo el alumnado, independientemente de sus características personales, estilos de aprendizaje o necesidades educativas.

Siguiendo este enfoque inclusivo, se proponen **medidas de atención a la diversidad** en los ámbitos metodológico, organizativo y evaluativo, que permiten ofrecer múltiples formas de representación de los contenidos, de acción y expresión, así como de implicación en el proceso de aprendizaje.

Tabla 17.

Medidas ordinarias y extraordinarias.

MEDIDAS ORDINARIAS	Uso de materiales multimodales (visuales, auditivos, escritos y orales) para facilitar la comprensión.
	Agrupamientos flexibles y cooperativos que favorecen la colaboración, el apoyo entre iguales y el aprendizaje social.
	Andamiajes progresivos: tareas desglosadas en fases, modelos previos, rúbricas compartidas, guías de trabajo.
	Instrumentos de evaluación diversos que permiten recoger evidencias del aprendizaje a través de diferentes canales: observación, producción escrita, oral, autoevaluación, coevaluación.

	Opciones de participación activa en diferentes roles dentro de los grupos, adaptados a las fortalezas de cada alumno/a.
Medidas extraordinarias:	Alumno con Trastorno del Espectro Autista (TEA):
	Uso de apoyos visuales (esquemas, pictogramas, guías de pasos).
	Posibilidad de grabar su parte del vídeo en un entorno tranquilo y seguro.
	Tareas secuenciadas y estructuradas , con instrucciones claras y lenguaje sencillo.
	Participación con rol definido dentro del grupo (por ejemplo, guionista o editor) y previsión anticipada de las tareas.
	Alumno con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH):
	Pausas activas y tiempos de descanso entre actividades largas.
	Actividades breves, variadas y con alto componente visual o manipulativo.
	Reforzamiento positivo y retroalimentación inmediata.
	Asignación de roles activos como cámara, presentador o coordinador de grupo.
	Alumna con Altas Capacidades (AACC):
	Actividades de ampliación: edición avanzada del vídeo, propuestas creativas adicionales.
	Posibilidad de subtítular el producto en dos lenguas o diseñar campañas paralelas.
	Fomento de su liderazgo positivo en el grupo, promoviendo la mentoría entre iguales.
	Tareas abiertas que permitan mayor autonomía y toma de decisiones.

Nota: Elaboración propia.

4.13. Sistema de Evaluación

Se van a diferenciar tres fases de evaluación dentro del proyecto, empezando con una **evaluación inicial o diagnóstica** por medio de una lista de cotejo y un debate inicial, que pretende conocer el punto de partida del alumnado sobre los conocimientos existentes sobre la temática tratada. Esto va a permitir llevar a cabo las diferentes acciones y el grado de instrucción pedagógica conductivista mínima que se han de promover en las primeras

sesiones para el éxito en el desarrollo de la propuesta. Para facilitar y orientar al aula, se hará entrega de una rúbrica donde se marcarán los ítems de logro.

La segunda fase dará comienzo a la **evaluación continua y/o formativa** que estará presente durante todo el proceso a través de la observación directa y un cuaderno del profesor, esta última nos acompañara des del inicio, ayudando al docente a tener claro cual es el desempeño general que se va logrando.

La última fase es la de la **evaluación final o sumativa**, se realizará de forma individual y grupal. Para ello, se utilizará la heteroevaluación de los docentes hacia el alumnado y la autoevaluación de los alumnos, para terminar la evaluación los alumnos llevarán a cabo una coevaluación del desempeño grupal y de los objetivos realizados, siendo los cuestionarios, entrevistas y producto final, tanto el cartel y el video parte integral de la evaluación y primordiales en esta última fase.

4.13.1. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación tendrán relación directa con los objetivos didácticos de cada actividad, y estos a su vez, mantendrán relación con los objetivos didácticos generales y específicos de la propuesta. Esta correlación quedará bien detallada en la rúbrica general que estará presente en las tres fases de evaluación.

Tabla 18.

Criterios de evaluación para la propuesta didáctica

1.	Reconocer prejuicios y estereotipos lingüísticos frecuentes aportando alternativas y valorando la diversidad lingüística del mundo como una fuente de riqueza cultural.
2.	Comprender textos orales y multimodales sencillos, reconociendo las ideas principales y los mensajes explícitos e implícitos, valorando su contenido y los elementos no verbales elementales.
3.	Expresarse oralmente, utilizando un lenguaje claro, coherente y fluido, en contextos sencillos y multimodales, usando correctamente recursos verbales y no verbales básicos.
4.	Analizar y comprender el contenido de la información relevante en textos escritos y multimodales, valorando su contenido, realizando inferencias y usando estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.
5.	Producir textos escritos y multimodales de relativa complejidad, con coherencia y adecuación.

6.	Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo sobre el tema tratado.
7.	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.

Nota: elaboración propia

4.13.2. Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación escogidos van a permitir valorar tanto el proceso como el producto final, atendiendo a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje.

A continuación, se detallan los instrumentos utilizados y su relación con las tareas concretas de la situación de aprendizaje:

- **Rúbricas de evaluación:** Se aplican en diferentes momentos del proyecto y permiten evaluar de forma clara y objetiva competencias como la expresión escrita (guion), la expresión oral (ensayo y grabación del vídeo) o la calidad comunicativa del producto final. Además, incluyen ítems relacionados con la colaboración y la adecuación al tema. Estas rúbricas se utilizan en procesos de **heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación** (En todas las sesiones). [Anexos](#)
- **Listas de cotejo (checklists):** Se emplean para comprobar la realización de tareas específicas durante el proceso, como la planificación del guion, la preparación técnica o el uso responsable de recursos digitales. Resultan útiles tanto para el docente como para los propios alumnos (sesiones 5, 7 y 8). [Anexo 11](#) , [Anexo 12](#) y [Anexo 13](#)
- **Escalas de valoración:** Se aplican de forma cualitativa para registrar aspectos actitudinales, como la implicación en el grupo, la creatividad, la autonomía y el respeto durante el trabajo cooperativo (sesiones 3 a 9). [Anexo 14](#)
- **Cuestionarios de reflexión y autoevaluación:** Utilizados al final de la secuencia didáctica (sesión 10), permiten al alumnado valorar su aprendizaje, detectar fortalezas y dificultades, y reflexionar sobre el uso crítico de las redes sociales. Algunos de estos cuestionarios se realizan en soporte digital (Google Forms). [Anexo 16](#)

- **Observación sistemática y diario del docente:** A lo largo de todo el proceso, el docente anota incidencias, avances, necesidades de apoyo y logros individuales o grupales. Esta herramienta cualitativa complementa la información obtenida con los otros instrumentos y permite realizar una evaluación más completa e inclusiva (presente en todas las sesiones).

Estos instrumentos permiten adaptar la evaluación al enfoque competencial y al carácter procesual de las tareas, y aseguran la recogida de información suficiente para una valoración justa, significativa y formativa del aprendizaje.

5. Conclusiones

El propósito de este trabajo ha sido diseñar una propuesta didáctica que permita reforzar las destrezas lingüísticas del alumnado mediante el uso del enfoque por tareas, integrando las redes sociales como herramienta educativa y las TIC como medio de producción.

La planificación de esta secuencia ha evidenciado el potencial pedagógico del enfoque por tareas para el desarrollo integrado de la comprensión y expresión, tanto oral como escrita, en contextos comunicativos reales y significativos. La tarea final —la creación y difusión de un vídeo sobre el uso responsable de las redes sociales— ha constituido un marco adecuado para conectar los aprendizajes lingüísticos con el entorno cotidiano del alumnado.

La propuesta parte de una perspectiva inclusiva, teniendo en cuenta la diversidad presente en el aula y aplicando los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Este enfoque ha permitido ofrecer múltiples formas de representación, expresión e implicación, garantizando la participación activa de todo el alumnado. Asimismo, el diseño de actividades cooperativas, basadas en la realización de tareas auténticas, ha contribuido a fomentar un aprendizaje más contextualizado, funcional y motivador.

Desde una perspectiva técnica, la propuesta aborda de forma equilibrada las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión y expresión oral, comprensión y expresión escritas), integrándolas en un proceso cíclico y significativo. Por ejemplo:

- **Comprensión oral:** se potencia especialmente en las sesiones de análisis de vídeos (sesión 3), durante los ensayos orales (sesión 6) y en el visionado crítico del producto

final (sesión 9). Estas actividades desarrollan la escucha activa y la interpretación de mensajes multimodales, evaluando no solo el contenido verbal, sino también el lenguaje paraverbal y corporal.

- **Expresión oral:** trabajada progresivamente en contextos auténticos a través de debates guiados (sesión 3), presentaciones orales (sesión 2), ensayos grabados (sesión 6) y la grabación final del vídeo (sesión 7). La retroalimentación docente y la coevaluación entre iguales permiten mejorar aspectos como la entonación, la adecuación al registro y la fluidez.
- **Comprensión escrita:** se refuerza con la lectura crítica de fuentes digitales (sesión 2), el análisis de guiones y modelos reales (sesión 3) y el uso de formularios o cuestionarios de reflexión (sesión 10). La propuesta promueve estrategias metacognitivas de lectura como la identificación de ideas clave, el contraste de fuentes y la inferencia de significado.
- **Expresión escrita:** se desarrolla a través de la planificación, redacción y revisión del guion del vídeo (sesiones 4 y 5), donde se trabaja con especial atención la coherencia, cohesión, corrección gramatical y adecuación comunicativa. Estas tareas se realizan de manera colaborativa mediante herramientas digitales, fomentando la autorregulación y el pensamiento crítico.

Esta integración de destrezas no se presenta de forma artificial ni segmentada, sino desde una lógica comunicativa real, en la que leer, escribir, hablar y escuchar se combinan constantemente en función de los objetivos de cada tarea. Las actividades se diseñan para que el alumnado movilice todos sus recursos lingüísticos, sociales y digitales de manera interdependiente, logrando una experiencia de aprendizaje integral.

Además, se ha puesto un énfasis especial en la conciencia lingüística y la competencia crítica, elementos clave en el desarrollo de la competencia comunicativa del siglo XXI. El tratamiento de temas relevantes como la desinformación, el ciberacoso o la huella digital permite trabajar la lengua como herramienta de reflexión, análisis y transformación social.

El trabajo por proyectos con redes sociales como recurso didáctico demuestra su capacidad para fomentar un aprendizaje significativo, contextualizado y transversal. El cual permite al alumnado desarrollar las diferentes competencias lingüísticas, sin olvidar las habilidades

digitales, sociales y ciudadanas, evidenciando una mejora sustancial en su autonomía, implicación y responsabilidad.

En definitiva, este trabajo muestra que es posible construir una propuesta didáctica sólida, coherente y transformadora, capaz de conjugar innovación metodológica, inclusión educativa, rigor técnico y fidelidad curricular. La planificación realizada permite avanzar hacia una escuela más conectada con el presente de su alumnado, más comprometida con su realidad y más orientada al desarrollo de competencias genuinas, útiles y transferibles.

6. Consideraciones finales

A lo largo del desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado he podido experimentar un proceso de aprendizaje que ha ido mucho más allá del diseño de una unidad didáctica. Una de las principales dificultades que he encontrado ha sido familiarizarme con las metodologías activas, en especial con el enfoque por tareas, ya que hasta ahora no había tenido la oportunidad de verlas aplicadas de forma real durante mis prácticas ni durante mi etapa como alumno. Esto ha supuesto un reto importante a nivel conceptual y didáctico, pues ha implicado romper con una visión más tradicional de la enseñanza y comprender el valor que tienen las tareas auténticas y significativas como motor del aprendizaje.

También ha sido un proceso exigente profundizar en el estudio de las destrezas lingüísticas, especialmente al entenderlas como competencias que deben trabajarse de forma integrada y funcional, y no de manera aislada. Analizar cómo se conectan la comprensión y la expresión, tanto oral como escrita, dentro de una situación comunicativa concreta me ha permitido valorar la importancia de diseñar actividades con un propósito comunicativo real y adaptadas al contexto del alumnado.

Por otro lado, una de las partes que más ha transformado mi forma de entender la educación ha sido replantear el uso de las redes sociales dentro del aula. Acostumbrado a verlas más como una distracción o como un riesgo, he descubierto que, con una buena planificación y un enfoque pedagógico claro, pueden convertirse en herramientas potentes para el aprendizaje, el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia digital. Incorporarlas al diseño de tareas me ha ayudado a conectar la enseñanza de la lengua con el mundo real del alumnado, haciendo que lo que aprenden tenga sentido y aplicación fuera del aula.

En definitiva, este trabajo no solo me ha permitido aplicar conocimientos curriculares y didácticos, sino que ha supuesto una experiencia de crecimiento profesional, al enfrentarme a nuevas metodologías, repensar mi papel como futuro docente y tomar conciencia del poder que tiene la educación cuando se construye desde la realidad, la inclusión y la motivación del alumnado.

7. Referencias Bibliográficas

- Acquaroni, R. (2005). La comprensión lectora. En Sánchez, J. y Santos, I. (Dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)* (pp. 943-964). Madrid: SGEL.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D., Vazquez-Calvo, B., Shafirova, L., & Zhang, L.-T. (2021). El hablar desde la didáctica: las destrezas comunicativas. En Óscar Loureda & Ángela Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 783–804). De Gruyter. <https://repositori-api.upf.edu/api/core/bitstreams/7b8e4015-a8d8-492f-8787-be405d02a0e1/content>
- Centro Virtual Cervantes. (1997-2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes. [CVC. Centro Virtual Cervantes.](http://cvc.cervantes.es)
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- Ellis, R. (2003) *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford. Oxford University Press. <https://archive.org/details/taskbasedlanguag0000elli/mode/2up>
- González-Calí, N.R. (2024). Las destrezas lingüísticas y su importancia en el fortalecimiento de competencias comunicativas. *EPISTEME KOINONIA. Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, (7) vol.7(14) <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/160086>
- KRESS, Gunther R. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London & New York: Routledge. 213 pp. ISBN 978-0-415-32061-0. [Dialnet-KressGuntherR2010Multimodality-5959019.pdf](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=5959019&posicion=1)

IEA. (2021). *Estudio Internacional sobre el Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2021)*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español. Año 2015*. Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/la-educacion-para-el-emprendimiento-en-el-sistema-educativo-espanol-ano-2015_179566/

OCDE (2022). *Informe PISA 2022: Resultados de lectura en alumnos de 15 años*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>

Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2023). Impacto del aumento del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes. Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital, Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial, Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad, Red.es. [Impacto del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes](#)

Prensky M. (2001). Digital Natives, Digital immigrants. *On the Horizon* (MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001 <https://scispace.com/pdf/digital-natives-digital-immigrants-34lcyau33p.pdf>

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://books.google.com.mx/books?id=HrhkAwAAQBAJ&lpg=PR1&dq=Approaches%20and%20Methods%20in%20Language%20Teaching.%20Cambridge%20University%20Press.&lr&hl=es&pg=PP1#v=onepage&q=Approaches%20and%20Methods%20in%20Language%20Teaching.%20Cambridge%20University%20Press.&f=false>

Ríos Hernández, I. (2010). *El lenguaje: herramienta de reconstrucción del pensamiento*. Razón y Palabra, (72). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199514906041>

Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Graó. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf>

Vázquez López, M. (1996) *Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas*. Didáctica del español como lengua extranjera. Expolingua 1996. Nº 9, 2009
https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf

8. Anexos

Anexo 1.

Tabla 19.

Rúbrica de evaluación sesión 1.

Criterios	DESCUBRIMOS EL PROYECTO			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Participación en la lluvia de ideas: (Cuando damos ideas en grupo)	Doy muchas ideas interesantes, originales y escucho con respeto a los compañeros.	Doy buenas ideas y normalmente escucho a los demás.	Participo a veces, pero me cuesta aportar ideas o escuchar.	Casi no participo o no respeto las ideas del grupo.
Aportaciones al diagnóstico sobre redes: (Cuando analizamos cómo funcionan las redes)	Explico muy bien mis ideas, con ejemplos claros y demuestro que entiendo el tema.	Mis ideas están bien explicadas y entiendo bastante bien el tema.	Doy alguna idea, pero me cuesta explicarla o no está del todo clara.	No entiendo bien el tema o no apporto nada al grupo.
Clasificación correcta de imágenes-destreza: (Cuando colocamos imágenes en su lugar)	Pongo todas las imágenes en el lugar correcto y explico muy bien por qué.	Casi todas las imágenes están bien colocadas y explico bastante bien.	Algunas imágenes están bien, pero no explico mucho el motivo.	Las imágenes están mal colocadas o no explico nada.
Colaboración y respeto a turnos: (Cómo trabajo con mi grupo)	Trabajo muy bien con el grupo, respeto los turnos y ayudo a los compañeros.	Trabajo bien casi siempre, aunque a veces necesito recordar los turnos.	A veces colaboro, pero me cuesta respetar el turno o mantenerme en la tarea.	No colaboro o interrumpo mucho, sin respetar el trabajo en grupo.

Nota: Elaboración propia

Anexo 2.

Tabla 20.

Rúbrica de evaluación sesión 2.

Criterios	ELEGIMOS Y EXPLORAMOS UN TEMA			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Búsqueda de información: <i>(¿De dónde saco la información y si es buena?)</i>	Busco información en muchos lugares diferentes (libros, internet, personas...) y me aseguro de que sea buena y verdadera.	Busco en varios sitios y la información es bastante buena.	Busco en pocos sitios o no siempre sé si la información es correcta.	Casi no busco información o uso la primera que encuentro sin comprobar si es buena.
Síntesis escrita/oral: <i>(¿Cómo explico lo que aprendí?)</i>	Explico lo que aprendí con mis palabras, de forma ordenada y clara. Se entiende muy bien lo que quiero decir.	Explico bien lo que aprendí, aunque a veces me cuesta ordenar las ideas.	Se entiende más o menos, pero me falta claridad o decirlo con mis palabras.	Me cuesta explicar lo que aprendí y no se entiende bien lo que quiero decir.
Uso crítico de recursos digitales: <i>(¿Uso bien internet y digo de dónde saco la info?)</i>	Uso internet con cuidado, elijo bien lo que leo y siempre digo de dónde saco la información.	Uso internet con bastante cuidado y casi siempre digo de dónde saco las cosas.	Uso internet, pero a veces no digo de dónde saco la información.	Uso cosas de internet sin fijarme si son buenas ni decir de dónde las saco.
Trabajo cooperativo: <i>(¿Cómo trabajo con mi grupo?)</i>	Trabajo muy bien con mi grupo, cumplo mi parte, ayudo a los demás y respeto el tiempo.	Trabajo bien con mi grupo, cumplo casi siempre mi parte y respeto a los demás.	A veces trabajo en grupo, pero me cuesta seguir el ritmo o respetar turnos.	Me cuesta trabajar en grupo, no cumplo mi parte o no respeto los turnos.

Nota: Elaboración propia

Anexo 3.

Tabla 21.

Rúbrica de evaluación sesión 3.

Criterios	ANALIZAMOS MODELOS REALES			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Identificación de buenas / malas prácticas digitales (¿Sé distinguir lo que está bien y mal en Internet?)	Detecta muchos ejemplos de buen y mal uso (seguridad, net-etiqueta, privacidad...) y explica por qué con total claridad.	Reconoce la mayoría de las prácticas correctas e incorrectas y ofrece explicaciones adecuadas.	Reconoce algunas prácticas, pero confunde o no explica bien el motivo	Apenas identifica ejemplos o los confunde; no justifica sus respuestas.
Argumentación en el debate (¿Uso datos y ejemplos para defender mi idea?)	Expone ideas muy bien ordenadas, usa datos reales, ejemplos concretos y responde a contra-argumentos con respeto.	Argumenta con buen orden y varios ejemplos; usa algunos datos para apoyar su postura.	Presenta su idea de forma comprensible, pero con pocos ejemplos o datos vagos.	Argumenta sin orden, sin datos o ejemplos; puede descalificar o no mantener la postura.
Resultados del cuestionario Genially (Puntuación en la actividad interactiva)	Obtiene 90 – 100 % de aciertos; demuestra dominio total del contenido.	Obtiene 70 – 89 %; dominio sólido con pequeños fallos.	Obtiene 50 – 69 %; comprensión básica, pero con lagunas.	Obtiene < 50 % o no completa el cuestionario.
Escucha activa y respeto de opiniones (¿Cómo escucho y trato a mis compañeros?)	Presta atención plena, mira al hablante, asiente, hace preguntas y respeta todas las opiniones.	Escucha la mayoría del tiempo y respeta turnos, con mínimas interrupciones.	A veces escucha, pero se distrae o interrumpe; respeta parcialmente las opiniones.	No escucha, interrumpe mucho o muestra falta de respeto por otras ideas.

Nota: Elaboración propia

Anexo 4.

Tabla 22.

Rúbrica de evaluación sesión 4.

Criterios	PLANIFICAMOS NUESTRO GUION			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Originalidad y pertinencia de la idea central: (¿La idea es creativa y tiene que ver con el tema?)	La idea es muy original, diferente y totalmente relacionada con el tema del proyecto. Sorprende de forma positiva.	La idea es clara, relacionada con el tema y tiene un toque creativo.	La idea está relacionada con el tema, pero no destaca por ser muy diferente.	La idea no es clara, es poco original o no tiene relación con el tema.
Estructura del guion (inicio, nudo y final): (¿Está bien organizado el contenido?)	El guion tiene una estructura muy clara y completa: excelente introducción, desarrollo interesante y cierre adecuado.	El guion está bien estructurado, aunque alguna parte se podría mejorar un poco.	El guion tiene las partes básicas, pero algo desordenadas o poco trabajadas.	El guion está incompleto, desordenado o no se entiende bien.
Planificación de tareas y roles en el grupo: (¿Cómo nos organizamos para trabajar?)	El grupo se organiza muy bien: todos saben qué hacer y cumplen su parte dentro del tiempo. Se nota el trabajo en equipo.	El grupo reparte bien las tareas, aunque alguno necesita recordatorios.	Se reparten algunas tareas, pero no todos participan igual o se organizan poco.	No hay organización: tareas desiguales o confusas, y algunos no colaboran.
Uso de plantilla digital y organización temporal: (¿Usamos bien las herramientas y el tiempo?)	Usan la plantilla digital con mucho orden y creatividad. Organizan el tiempo muy bien, sin prisas ni retrasos.	Usan bien la plantilla y gestionan el tiempo con pequeñas mejoras posibles.	Usan la plantilla, pero de forma desordenada o se organizan con dificultad.	No usan bien la plantilla o pierden mucho tiempo sin avanzar.

Nota: Elaboración propia

Anexo 5.

Tabla 23.

Rúbrica de evaluación sesión 5.

Criterios	ESCRIBIMOS Y CORREGIMOS EL GUION			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Participación en la lluvia de ideas	Participa activamente con ideas originales, relevantes y enriquece el trabajo del grupo.	Participa de forma regular con ideas pertinentes.	Participa puntualmente, pero sus ideas son básicas o poco desarrolladas.	No participa o sus aportes son escasos y poco relevantes.
Aportaciones al diagnóstico sobre redes	Realiza análisis profundos, aporta datos claros y muestra comprensión del tema.	Aporta ideas adecuadas con cierta profundidad.	Hace aportes simples, con comprensión parcial del tema.	Sus aportaciones son muy limitadas o no entiende bien el tema.
Clasificación correcta de imágenes-destreza	Clasifica todas las imágenes correctamente y justifica bien sus elecciones.	Clasifica la mayoría correctamente, con justificaciones adecuadas.	Clasifica algunas imágenes correctamente, pero con poca justificación.	Clasifica de forma incorrecta o no realiza la actividad.
Colaboración y respeto a turnos	Coopera activamente, escucha, respeta siempre los turnos y fomenta el trabajo en equipo.	Colabora bien y respeta los turnos la mayoría del tiempo.	Colabora en ocasiones, pero a veces interrumpe o no respeta del todo.	No colabora o interrumpe frecuentemente, sin respetar el grupo.

Nota: Elaboración propia

Anexo 6.

Tabla 24.

Rúbrica de evaluación sesión 6.

Criterios	ENSAYAMOS NUESTRA INTERVENCIÓN			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Pronunciación y prosodia: (¿Hablo claro y con buen ritmo?)	Pronuncia muy claro, con ritmo natural, entonación correcta y pausas bien colocadas. Muy fácil de entender.	Pronuncia bien, aunque a veces el ritmo o la entonación podrían mejorar un poco.	Se entiende lo que dice, pero a veces habla muy rápido, muy bajo o sin pausas.	Cuesta entender lo que dice, habla muy rápido o sin vocalizar bien.
Lenguaje no verbal adecuado: (¿Uso bien el cuerpo, la mirada, las manos...?)	Usa el cuerpo y la mirada de forma natural y segura: buen contacto visual, gestos adecuados, postura firme.	Usa el cuerpo con bastante seguridad, aunque a veces mira al suelo o se queda quieto.	Usa poco el cuerpo o no mira mucho al público, aunque lo intenta.	No usa lenguaje corporal o se nota muy nervioso o desconectado del público.
Capacidad de autocorrección tras la prueba: (¿Sé mejorar después de ensayar?)	Escucha bien los consejos y mejora mucho tras el ensayo; identifica lo que puede hacer mejor.	Acepta consejos y corrige algunas cosas; buena actitud para mejorar.	Escucha los consejos, pero le cuesta aplicar los cambios.	No acepta sugerencias o no mejora tras el ensayo.
4. Coordinación del equipo durante el ensayo: (¿Ensayamos juntos y bien organizados?)	El grupo ensaya con mucha organización, todos participan y se apoyan. El ensayo parece una presentación real.	El grupo ensaya con bastante orden, aunque podría organizar mejor los turnos.	El ensayo está hecho, pero hay desorganización o algunos no participan bien.	No hay coordinación, algunos no ensayan o se interrumpen.

Nota: Elaboración propia

Anexo 7.

Tabla 25.

Rúbrica de evaluación sesión 7.

Criterios	GRABAMOS NUESTRO VÍDEO FINAL			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Calidad técnica: (imagen, sonido, estabilidad de la grabación)	La imagen es nítida, el sonido se escucha perfectamente y la grabación es muy estable. Todo está muy bien cuidado.	La imagen y el sonido son claros en casi todo el vídeo. Hay algunos pequeños fallos que no molestan.	Hay problemas en la imagen o el sonido (ruido, poca luz, movimiento...), pero se entiende el contenido.	Cuesta entender el vídeo por mala imagen, sonido o movimientos bruscos.
Fidelidad al guion y mensaje claro: (¿Sigues lo que se había planeado y se entiende?)	El vídeo sigue perfectamente el guion. El mensaje es muy claro y fácil de entender.	El vídeo sigue bien el guion, con algún cambio pequeño. El mensaje se entiende.	A veces se aleja del guion o cuesta entender lo que se quiere comunicar.	No sigue el guion o el mensaje está confuso. Se pierde el sentido del proyecto.
Seguridad y cuidado del material / espacios: (¿Usamos bien los materiales y cuidamos el entorno?)	Usan el equipo (tablets, cámaras, etc.) con mucho cuidado y responsabilidad. Dejan los espacios limpios y bien.	Usan el material correctamente casi siempre. Cuidan el espacio con pequeños despistes.	Hay algunos descuidos en el uso del material o el espacio, pero sin daños.	No se cuida el material o se deja el espacio desordenado o sucio.
Gestión del tiempo y reparto del trabajo: (¿Nos organizamos bien?)	El grupo organiza el trabajo muy bien, todos participan por igual y se termina a tiempo sin prisas.	Buena organización. Casi todos trabajan bien y el grupo termina dentro del tiempo previsto.	El grupo termina el trabajo, pero con prisas, desorden o participación desigual.	El trabajo no está bien repartido, no se acaba a tiempo o hay desorganización total.

Nota: Elaboración propia

Anexo 8.

Tabla 26.

Rúbrica de evaluación sesión 8.

Criterios	EDITAMOS Y DAMOS FORMA AL MENSAJE			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Montaje coherente y ritmo narrativo: (¿El vídeo se entiende y mantiene el interés?)	El vídeo tiene una estructura clara y bien conectada, con un ritmo que mantiene la atención de principio a fin. Transiciones y cortes bien logrados.	El vídeo está bien montado, aunque alguna parte podría tener mejor ritmo o conexión entre escenas.	El vídeo tiene sentido, pero algunas partes resultan lentas, confusas o mal conectadas.	El montaje es confuso o desordenado, con cortes bruscos o sin hilo narrativo claro.
Uso pertinente de efectos, títulos y música: (¿Los recursos digitales están bien utilizados?)	Usa efectos, títulos y música de forma muy acertada: embellecen el vídeo y refuerzan el mensaje sin distraer.	Usa efectos, textos y música con buen gusto. En alguna parte podrían estar mejor integrados.	Hay efectos o música, pero no siempre ayudan al contenido o están mal ajustados.	No usa efectos ni música, o los usa de forma confusa o innecesaria.
Inclusión de subtítulos o accesibilidad básica: (¿El vídeo puede ser entendido por más personas?)	El vídeo incluye subtítulos claros y bien sincronizados, o alguna otra medida para hacerlo más accesible.	Incluye subtítulos en gran parte del vídeo o tiene señales que ayudan a entenderlo mejor.	Solo hay subtítulos en algunas partes, o son poco legibles o mal sincronizados.	No hay subtítulos ni ayudas para personas con dificultades (visual, auditiva, etc.).
Trabajo colaborativo en la plataforma de edición: (¿Todos participaron en la edición?)	El grupo se organizó muy bien en la plataforma: todos editaron alguna parte y compartieron decisiones. Trabajo muy equilibrado.	La mayoría participó activamente en la edición. Buen nivel de colaboración general.	Solo algunos miembros editaron. Otros participaron poco o solo dieron ideas.	Uno o dos hicieron todo. No hubo reparto del trabajo ni buena comunicación.

Nota: Elaboración propia

Anexo 9.

Esta rúbrica sirve para ayudarte a reflexionar sobre tu trabajo y el de tus compañeros. Evalúa cómo hablas en público, cómo das y recibes comentarios, cómo tratas a los demás y cómo piensas sobre lo que hiciste bien y lo que puedes mejorar.

Tabla 27.

Rúbrica de evaluación sesión 9.

Criterios	COMPARTIMOS Y VALORAMOS RESULTADOS			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Presentación oral del producto (claridad y entusiasmo).	Hablas de forma clara, segura y con mucho interés. Se nota que conoces bien el tema y sabes explicarlo. Tu presentación es atractiva y fácil de entender.	Hablas claro casi todo el tiempo. Muestras interés por lo que cuentas. Se entiende lo más importante.	A veces hablas bajo o muy rápido. Se entiende lo básico, pero cuesta seguirte.	Hablas sin prepararte. No se entiende bien lo que dices. No muestras interés.
Capacidad para dar y recibir feedback con la rúbrica.	Das opiniones útiles usando bien la rúbrica. Escuchas a los demás con respeto y aprendes de lo que te dicen.	Usas la rúbrica y das ideas buenas. Escuchas lo que te dicen, aunque a veces te cuesta aceptar críticas.	Das alguna opinión, pero no usas bien la rúbrica. Te molesta un poco recibir críticas.	No usas la rúbrica. Interrumpes o no aceptas lo que otros opinan sobre tu trabajo.
Respeto y apoyo a los demás grupos.	Siempre eres respetuoso. Felicitas a otros grupos, los escuchas y valoras su trabajo. Ayudas cuando puedes.	Casi siempre muestras respeto. A veces das ánimos o reconoces lo que han hecho bien otros grupos.	Casi siempre muestras respeto. A veces das ánimos o reconoces lo que han hecho bien otros grupos.	Interrumpes, criticas sin cuidado o te burlas del trabajo de otros. No ayudas ni apoyas.
Autoevaluación fundamentada (fortalezas y cosas a mejorar).	Piensas con profundidad sobre lo que hiciste bien y lo que puedes mejorar. Das ejemplos claros y concretos.	Reconoces tus aciertos y algunas cosas a mejorar. Das ejemplos, aunque no siempre muy claros.	Dices lo que hiciste bien o mal, pero sin explicar mucho. No profundizas.	No reflexionas sobre tu trabajo. Dices que todo está bien o no sabes qué mejorar.

Nota: Elaboración propia

Anexo 10.

Esta rúbrica te ayudará a pensar cómo reflexionaste sobre tu aprendizaje, cómo participaste en el debate final, qué tan clara fue tu autoevaluación y cómo ayudaste a cerrar el proyecto de forma positiva. Recuerda: lo importante es aprender de lo que hiciste, reconocer tus logros y saber qué puedes mejorar.

Tabla 28.

Rúbrica de evaluación sesión 10.

Criterios	REFLEXIONAMOS SOBRE LO APRENDIDO			
	Excelente	Notable	Aprobado	Falta trabajar
Profundidad de la reflexión metacognitiva: ¿Pensaste de verdad sobre cómo aprendiste?	Explicas muy bien cómo aprendiste, qué estrategias usaste, qué te funcionó y qué no. Piensas como un investigador de tu propio aprendizaje.	Piensas con claridad sobre cómo aprendiste. Nombras algunas estrategias o dificultades que tuviste.	Dices algunas cosas que aprendiste, pero sin explicar mucho cómo lo hiciste.	No reflexionas sobre tu forma de aprender o solo repites lo que hiciste sin pensar en por qué.
Participación argumentada en el debate final: ¿Tus ideas tenían razones?	Participas activamente con ideas claras y bien explicadas. Escuchas a los demás, respondes con respeto y das razones para tus opiniones.	Participas varias veces con ideas buenas. Das alguna razón para tus opiniones y escuchas a otros.	Participas poco o tus ideas no están bien explicadas. A veces no escuchas bien a los demás.	No participas o interrumpes. No explicas tus ideas ni respetas otras opiniones.
Coherencia en la autoevaluación y plan de mejora: ¿Fuiste sincero y pensaste cómo mejorar?	Te autoevalúas con sinceridad. Reconoces bien tus logros y tus errores. Propones un plan de mejora claro y realista.	Te autoevalúas de forma bastante clara. Dices qué hiciste bien y qué podrías hacer mejor.	Dices algunas cosas sobre tu trabajo, pero sin pensar mucho. Tu plan de mejora es muy general.	No haces una autoevaluación real. Dices que todo está bien o no sabes qué mejorar.
Contribución a un clima de cierre positivo: ¿Ayudaste a que todos se	Ayudas a que el grupo termine con buen ánimo.	Tienes una actitud positiva. Felicitas a otros o haces	A veces participas en el cierre, pero sin mostrar mucho	No aportas al cierre. Estás distraído o haces comentarios

<i>sintieran bien al final?</i>	Reconoces los logros del equipo, agradeces y das energía positiva.	comentarios amables en el cierre.	entusiasmo o atención.	negativos o fuera de lugar.
---------------------------------	--	-----------------------------------	------------------------	-----------------------------

Nota: Elaboración propia

Anexo 11.

1. Lista de cotejo A – Planificación del guion (Sesión 5)

- ☐ Tema claramente definido y pertinente
- ☐ Objetivo comunicativo explícito
- ☐ Estructura básica (presentación-nudo-desenlace) escrita
- ☐ Roles asignados a los miembros del grupo
- ☐ Cronograma interno acordado

Anexo 12.

2. Lista de cotejo B – Grabación (Sesión 7)

- ☐ Guion impreso/digital a mano durante la filmación
- ☐ Verificación de batería y memoria de la cámara
- ☐ Prueba de sonido antes de la toma final
- ☐ Registro de consentimientos de imagen visibles
- ☐ Copia de seguridad del material bruto creada

Anexo 13.

3. Lista de cotejo C – Edición (Sesión 8)

- ☐ Importación ordenada de clips y audios
- ☐ Uso de transiciones básicas, sin saturar
- ☐ Inserción de título y créditos con nombres completos
- ☐ Exportación en .mp4, resolución 720 p mínimo

- Vídeo revisado por todo el grupo antes de entregar

Anexo 14.

Nivel	Descripción
Excelente	Demuestra iniciativa constante, coopera, respeta todas las normas y anima al grupo.
Adecuado	Participa con regularidad, cumple las normas, ofrece ayuda de forma puntual.
En proceso	Participación irregular; necesita recordatorios para cumplir su rol y normas.
Inicio	Escasa implicación, interrumpe o desconcentra, requiere acompañamiento continuo.

Anexo 15.

4.1 Autoevaluación “semáforo” (Sesión 3, post-debate)

Marca cada ítem con **Verde** (“lo domino”), **Ámbar** (“aún dudo”) o **Rojo** (“necesito ayuda”):

1. Distingo claramente una buena práctica digital de una mala.
2. Puedo explicar por qué es importante citar la fuente de un vídeo.
3. Escuché sin interrumpir y aporté ejemplos en el debate.

Anexo 16.

4.2 Cuestionario final de reflexión (Sesión 10)

Parte A – Respuestas breves (1-2 líneas)

1. ¿Qué aprendiste sobre el uso responsable de las redes sociales?
2. ¿Qué destreza lingüística crees que has mejorado más y por qué?
3. ¿Cuál fue el mayor reto técnico al crear el vídeo?
4. Propón una mejora concreta para futuras ediciones de este proyecto.

Parte B – Escala Likert (1 = nada de acuerdo · 5 = totalmente de acuerdo)

- ____ He trabajado de forma equitativa dentro de mi grupo.
- ____ El feedback recibido fue claro y me ayudó a mejorar.
- ____ Me siento más seguro/a publicando contenidos en línea de forma responsable.
- ____ Las actividades fueron motivadoras y útiles para mi aprendizaje.

Anexo 17.

https://www.canva.com/design/DAGoz-q3tHs/Z_gTgEfVz5SBzLamzXUqTg/edit?utm_content=DAGoz-q3tHs&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

Anexo 18.

Genially para el trabajo sobre los videos y con los videos a visualizar.

<https://view.genially.com/68381996fdd4d89c4768917c/presentation-redes-que-nos-conectan-comprender-crear-y-comunicar-en-el-mundo-digital>