Papeles Salmantinos de Educación, Núm. 30, 2026
Facultad de Educación, Universidad Pontificia de Salamanca

LA ORALIDAD Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EDUCACIÓN PRIMARIA: *¡A DEBATE!* DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Oral communication and critical thinking in Primary Education: ¡Let's debate! Designing an intervention proposal

Alberto Calvo Herrero
Elisa Arias García

RESUMEN: *Este artículo pone en valor la competencia oral del alumnado de Educación Primaria y aborda los retos metodológicos que plantea su enseñanza, en un contexto mediático caracterizado por la creciente exposición a contenidos no verificados. En este escenario, resulta especialmente relevante favorecer el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad del alumnado para analizar y cuestionar la información que consume, así como para construir y comunicar oralmente argumentos fundamentados. Con este propósito, se presenta el diseño de una propuesta didáctica en la que el debate escolar se concibe como estrategia para trabajar de manera integrada la expresión oral planificada y el pensamiento crítico en 6.º de Educación Primaria. El trabajo revisa los fundamentos legislativos y pedagógicos de la competencia oral, identifica algunas barreras metodológicas que pueden condicionar su enseñanza en el aula ordinaria y aborda la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI), presente en el currículo de Educación Primaria, desde una perspectiva transversal y en relación con el desarrollo del pensamiento crítico en la selección y transmisión de información. La propuesta, titulada ¡A debate!, se articula mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos y el trabajo cooperativo, y se desarrolla a lo largo de doce sesiones interdisciplinares en las áreas de Lengua Castellana y Literatura y*

Educación en Valores Cívicos y Éticos. Las actividades se organizan en tres fases progresivas: introducción y detección de falacias, investigación y construcción de argumentos y una fase final, denominada Liga de Debate. En esta última, el alumnado investiga, verifica y debate sobre posibles noticias falsas elaboradas por el docente, desarrollando su expresión oral planificada y su capacidad crítica ante la información digital. La propuesta incorpora principios de inclusión educativa e instrumentos de evaluación formativa, como rúbricas de desempeño, autoevaluación y coevaluación. Los resultados esperados se orientan al desarrollo de un alumnado capaz de argumentar con rigor, escuchar activamente, valorar críticamente la información y participar de forma respetuosa y responsable en situaciones comunicativas compartidas.

***Palabras clave**: Educación Primaria, expresión oral, pensamiento crítico, debate escolar, Alfabetización Mediática e Informacional.*

ABSTRACT: *This article highlights the value of oral competence among primary school students and addresses the methodological challenges involved in teaching it, within a media context characterized by increasing exposure to unverified content. In this context, it is particularly relevant to foster the development of critical thinking and students' ability to analyze and question the information they consume, as well as to construct and orally communicate well-reasoned arguments. To this end, this paper presents the design of a pedagogical proposal in which school debate is conceived as a strategy to work in an integrated manner on planned oral expression and critical thinking in 6th grade of primary education. This study reviews the legislative and pedagogical foundations of oral competence, identifies some methodological barriers that may condition its teaching in the mainstream classroom, and addresses Media and Information Literacy (MIL), present in the primary education curriculum, from a cross-curricular perspective and in relation to the development of critical thinking in the selection and transmission of information. The proposal, entitled "Let's debate!", is structured around Project-Based Learning and cooperative learning, and unfolds over twelve interdisciplinary sessions in the subjects of Spanish Language and Literature and Civic and Ethical Values Education. The activities are organized into three progressive phases: introduction and detection of fallacies, research and construction of arguments, and a final phase, called the Debate League. In this final phase, students research, verify, and debate potential fake news stories created by the teacher, developing their planned oral expression and critical thinking skills when dealing with digital information. The proposal incorporates principles of educational inclusion and formative assessment tools, such as performance rubrics, self-assessment, and peer assessment. The expected outcomes aim at developing students capable of arguing with rigor, listening actively, critically evaluating information, and participating respectfully and responsibly in shared communicative situations. Keywords: Primary education, oral expression, critical thinking, school debate, Media and Information Literacy (MIL).*

***Key words**: Primary education, oral expression, critical thinking, school debate, Media and Information Literacy (MIL).*

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado de Educación Primaria se encuentra expuesto desde edades tempranas a contenidos cuya fiabilidad no siempre está garantizada, en una sociedad caracterizada por un elevado grado de conectividad y por el acceso constante a un volumen creciente de información digital. Un contexto que plantea nuevos desafíos educativos relacionados con la capacidad para analizar, contrastar y valorar críticamente la información. Esta realidad pone de relieve la relevancia que adquiere el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

Del mismo modo, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria contemplan las habilidades de comunicación oral en el currículo de Educación Primaria como destrezas fundamentales, que también se requieren al planificar un discurso en equipo, seleccionar información pertinente, organizar ideas, argumentar o escuchar las aportaciones de los demás. Pese al trabajo en torno a la expresión y comprensión oral que se está realizando en las aulas, la enseñanza de la comunicación oral planificada continúa planteando retos metodológicos en aspectos tales como la sistematización de las prácticas orales, el tiempo dedicado a las distintas producciones orales y tipologías textuales, entre las que se encuentra la argumentación, o la evaluación. A ello se unen otras vertientes como la formación docente.

> Existen desafíos significativos en la implementación de prácticas efectivas de enseñanza de habilidades orales en el aula. Es imperativo que los docentes reciban una formación adecuada y dispongan de recursos pedagógicos pertinentes para abordar estas dificultades y promover el desarrollo integral de las competencias comunicativas de sus alumnos. (Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024, pp. 92-93)

Desde esta perspectiva, la educación en el uso crítico de la información y el desarrollo de la competencia oral pueden abordarse de

manera complementaria. Analizar y contrastar la información constituye un paso previo para elaborar argumentos fundamentados, mientras que su comunicación oral exige organizar las ideas, justificar una posición, escuchar otras perspectivas y responder de manera adecuada. El debate escolar ofrece, en este sentido, un contexto comunicativo que permite articular ambos procesos y convertir el trabajo sobre la información en una práctica comunicativa significativa.

A partir de este planteamiento, el presente artículo tiene como finalidad diseñar una propuesta didáctica, titulada *¡A debate!*, dirigida al alumnado de 6.º de Educación Primaria, basada en el debate escolar como estrategia para favorecer el pensamiento crítico ante la desinformación y, de manera integrada, el desarrollo de la expresión oral planificada.

2. LA COMUNICACIÓN ORAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA

El desarrollo de la comunicación oral constituye un aprendizaje fundamental en la etapa de Educación Primaria. El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, señala en su artículo 4 que la finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas, entre otras cuestiones, "los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura" (p. 6). Esta consideración sitúa la comunicación oral entre las enseñanzas que la etapa debe favorecer y pone de manifiesto su relevancia más allá de un área de conocimiento concreta.

Asimismo, el carácter transversal de estos aprendizajes queda recogido en los principios pedagógicos de la etapa. El artículo 6.3 del citado Real Decreto establece que "sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, la competencia digital (…) se trabajarán en todas las áreas" (p. 7). Por tanto, el desarrollo de la comunicación oral constituye una responsabilidad

compartida por las distintas áreas del currículo, aunque reciba un tratamiento específico en áreas como la de Lengua Castellana y Literatura.

Del mismo modo, en el marco de las competencias clave, la Competencia en Comunicación Lingüística (CCL) integra diferentes usos y formas de interacción comunicativa, pues "supone interactuar de forma oral, escrita, signada o multimodal de manera coherente y adecuada en diferentes ámbitos y contextos y con diferentes propósitos comunicativos" (Real Decreto 157/2022, p. 20). Así, esta competencia implica movilizar un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que resultan esenciales para comprender la realidad, organizar el pensamiento, expresar emociones y participar activamente en la sociedad democrática.

Concretamente, el descriptor CCL1 refleja cómo al completar la Educación Primaria, el alumno o alumna debe haber alcanzado los siguientes aprendizajes:

> Expresa hechos, conceptos, pensamientos, opiniones o sentimientos de forma oral, escrita, signada o multimodal, con claridad y adecuación a diferentes contextos cotidianos de su entorno personal, social y educativo, y participa en interacciones comunicativas con actitud cooperativa y respetuosa, tanto para intercambiar información, crear conocimiento y transmitir opiniones, como para construir vínculos personales. (Real Decreto 157/2022, p. 20)

Asimismo, resulta especialmente relevante para el debate y el pensamiento crítico, objeto de estudio de la presente publicación, el descriptor CCL5, que establece que el estudiante:

> Pone sus prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática, la gestión dialogada de los conflictos y la igualdad de derechos de todas las personas, detectando y rechazando usos discriminatorios, así como abusos de poder, para favorecer un uso no solo eficaz sino también ético de los diferentes sistemas de comunicación. (Real Decreto 157/2022, p. 21)

De este modo, el marco curricular no se limita a fomentar el desarrollo de la expresión oral, sino que aspira a que el alumnado se comunique eficazmente con los demás de manera cooperativa, creativa, ética y respetuosa.

2.1. Retos de la enseñanza de la expresión oral

La enseñanza de la comunicación oral precisa de una didáctica específica, pues requiere atender a la diversidad de usos y situaciones comunicativas en las que participa el alumnado, tanto en interacciones espontáneas como en aquellas que implican una preparación y planificación previas. El Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, señala, en el currículo de Lengua Castellana y Literatura, la necesidad de abordar los usos orales "formales o informales, espontáneos o planificados" (p. 69) y establece que la interacción oral precisa el manejo de estrategias relacionadas con la toma y cesión de la palabra, la escucha activa, la fluidez, la claridad, correcta dicción y la adecuación del tono y registro. Asimismo, la producción oral formal requiere planificar y organizar el discurso, adecuándolo a la situación comunicativa y al propósito perseguido, aprendizajes que se adquieren progresivamente a lo largo de la etapa. En consecuencia, la enseñanza de la comunicación oral plantea oportunidades didácticas, pero también retos metodológicos tanto en el desarrollo de las habilidades necesarias para participar adecuadamente en intercambios espontáneos como en la preparación y producción de discursos planificados (Vilà Santasusana y Castellà, 2014).

> Los estudios teóricos sobre las distintas perspectivas de la oralidad (...) señalan tres dimensiones (además de la no verbal) en las que se inscriben los componentes principales del lenguaje oral: 1) dimensión contextual (...); 2) dimensión discursiva (...); y 3) dimensión lingüística (...). Esta complejidad de la lengua oral implica la necesidad de una didáctica específica, analítica y reflexiva, ya que, como afirma Garrán Antolínez (1999), "a hablar no solo se aprende hablando sino también reflexionando y analizando tanto las propias producciones como las ajenas tomadas como modelos" (p. 111). En definitiva, la reflexión, el autoanálisis y el modelaje son estrategias

> imprescindibles –aunque no las únicas– para el desarrollo de la competencia oral (Dobinson y Dockrell, 2021; Hidalgo López et al., 2024; Navarro, 2024; Vilà i Santasusana y Castellà Lidon, 2021). (Fallarino et al., 2025, p. 408)

En este sentido, Rodero y Rodríguez-de-Dios (2021), en su estudio dedicado a las competencias en comunicación oral, a partir de las respuestas de 433 docentes de Educación Primaria, señalan que "aunque la mayoría del profesorado cree que la forma de enseñar competencias orales ha cambiado, deberían tener una mayor importancia" (p. 1). Subrayan, además, cuestiones como las siguientes: "la mayoría de los docentes cree que la forma de enseñar habilidades orales ha mejorado en los últimos años", "los profesores sí están concienciados sobre la importancia de trabajar estas habilidades", "los docentes dicen detectar una alta satisfacción entre los alumnos" cuando realizan actividades dedicadas a la escucha y el habla (p. 8).

Como ponen de manifiesto Fallarino et al. (2025), "las investigaciones recientes coinciden en señalar la necesidad de establecer modelos didácticos estables, eficientes y prácticos para la mejora de la competencia oral en la escuela primaria" (p. 407). En este contexto, como se ha indicado previamente, la propia naturaleza de la comunicación oral introduce retos para su enseñanza, en relación con aspectos como la diversidad de usos que precisan ser trabajados (variedad de tipologías y formatos; producciones orales individuales y grupales; espontáneas y planificadas; basadas en experiencias propias o a partir de documentación previa; de temática libre o previamente determinada), tiempos y espacios que requiere, número, diversidad y necesidades de los estudiantes, continuidad, seguimiento y evaluación del alumnado, entre otras vertientes. Aparecen además posibles dificultades como el miedo escénico o la disminución de las interacciones orales por el uso intensivo de pantallas (Fallarino et al., 2025). Si bien, son numerosas las posibilidades para trabajarla en el aula:

> En los últimos años, la didáctica de la lengua ha propuesto una amplia gama de acciones para trabajar la competencia comunicativa oral en clase (Campos y Quiles, 2019; Cascante, 2022; Cassany et

> al., 2021; Fallarino, 2023): centrarse en discursos orales formales, ya que implican el aprendizaje de normas específicas; simular contextos reales de uso; fomentar un clima de confianza y aprendizaje mutuo; planificarla y evaluarla de forma específica; y atenderla en todos los niveles educativos. Además, estos estudios sugieren que las actividades de competencia comunicativa oral deberían considerar, al menos, tres factores principales: el tipo de interacción, el tipo de texto y el tipo de actividad. (Muedra Peris et al., 2024, p. 72)

Níkleva y López-García (2019) destacan además aspectos como la inmediatez de la producción oral y la intervención simultánea de diferentes elementos verbales y no verbales, y hacen referencia a posibles dificultades en el plano del mensaje, en el plano del lenguaje y en el plano de los mecanismos psicológicos básicos. Todas ellas características que hacen necesario un tratamiento didáctico específico. Así, el desarrollo de la competencia oral requiere plantear situaciones comunicativas diversas y planificadas que permitan trabajar de manera progresiva las distintas habilidades implicadas y enriquecer el desarrollo competencial del alumnado.

Por su parte, a partir del análisis de 24 libros de texto de Lengua Castellana y Literatura de Primaria pertenecientes a cuatro editoriales de alcance nacional, Muedra Peris et al. (2024) constatan una presencia reducida de actividades destinadas al desarrollo de la competencia comunicativa oral, así como una variedad limitada de textos y actividades orales. Su estudio se circunscribe al inicio de la LOMLOE, con colecciones que corresponden a las últimas ediciones de libros del currículo previo.

> Aunque las editoriales analizadas presentan diferencias significativas en la distribución de actividades orales, los libros de texto, en su conjunto, parecen dar un mayor peso al tipo de interacción individual, a los textos orales expositivos y a la respuesta a preguntas. (Muedra Peris et al., 2024, p. 79)

Asimismo, sus resultados ponen de relieve la conveniencia de incorporar en estas actividades objetivos definidos, instrucciones claras y una planificación y retroalimentación específicas.

> Estos resultados contrastan con el marco legal educativo y la literatura especializada, que abogan por las actividades de interacción y una mayor variedad de textos orales y de actividades concebidas y planificadas de manera específica: presentación de modelos, consideración del contexto, atención al lenguaje no verbal, etc. (Cifo, 2015; Real Decreto 157/202; Rodríguez, 2019; Vilà-i-Santasusana y Castellà, 2014). (Muedra Peris et al., 2024, p. 79)

En lo relativo a la tipología textual objeto de estudio en esta publicación, "conforme avanza la Primaria, parece detectarse un incremento de los textos argumentativos" (Muedra Peris et al., 2024, p. 78). A pesar de que cada vez son más las iniciativas y propuestas que se suman al desarrollo de la competencia oral (Fallarino et al., 2020; Fallarino et al., 2025), estos resultados, circunscritos a los materiales analizados, ponen de manifiesto la necesidad de continuar trabajando en torno a los recursos didácticos destinados al desarrollo de la comunicación oral. De ahí el interés de una propuesta como la que nos ocupa que favorece la argumentación, la interacción y la planificación.

Otro de los retos se relaciona con la evaluación de las producciones orales. Como señalan Níkleva y López-García (2019), la evaluación constituye una de las dificultades metodológicas de esta destreza, dada la complejidad que presenta la valoración de las producciones orales.

Por su parte, Guzmán Mora y Cózar Cuesta (2024) inciden en que para que "los alumnos alcancen una sólida competencia comunicativa oral (hablar y escuchar) en el contexto escolar, es crucial que esta sea considerada por los docentes como un objetivo de enseñanza transversal" (pp. 90-91). Además, otros autores como Campos et al. (2021) abogan por la necesidad de incorporar "una materia dedicada exclusivamente a las habilidades comunicativas en la formación docente, reconociendo su crucial relevancia en el crecimiento profesional de los maestros" (Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024, p. 85). Aspecto en el que inciden también Martín Vegas y Chireac (2022), subrayando la necesidad de "redefinir los estudios de lengua en los planes de estudio de Magisterio para formar a maestros que sepan

desenvolverse oralmente en contextos formales y que, a su vez, desde su propia formación, puedan ejercer la didáctica de la lengua oral en la Educación Primaria" (p. 19). Como ponen de manifiesto ambas autoras, "esta formación redundará en un cambio esencial cada vez más demandado por la sociedad: el desarrollo de la competencia comunicativa oral como reto inexcusable para la proyección profesional" (p. 19). En definitiva:

> Los cuestionarios existentes para docentes y futuros profesores resaltan aspectos positivos en sus métodos de enseñanza y evaluación. No obstante, también sugiere la necesidad de otorgar una mayor importancia a la didáctica de la expresión oral. Se destaca, así, la necesidad de una enseñanza más explícita, participativa, reflexiva e inclusiva, así como un equilibrio más adecuado entre lo enseñado y lo evaluado. (Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024, p. 92)

3. EL DEBATE COMO HERRAMIENTA PARA TRABAJAR LA COMUNICACIÓN ORAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

La introducción del debate en el aula de Primaria se configura como una estrategia pedagógica que favorece la movilización de procesos cognitivos complejos y se vincula con los planteamientos constructivistas y dialógicos del aprendizaje (Serrano González-Tejero y Pons Parra, 2011; Álvarez-Álvarez y San Fabián-Maroto, 2018). López Valero (1996) defiende el uso del diálogo como una alternativa necesaria a la lección magistral tradicional, argumentando que si no partimos de la interacción verbal y de lo que el alumnado aporta estamos obviando una fuente de conocimiento esencial que enriquece al grupo-clase. Por su parte, Esteban García y Ortega Gutiérrez (2017) subrayan que la utilización del debate es una estrategia clave para conectar los contenidos académicos con los problemas sociales reales, favoreciendo una formación integral.

> En el debate todos los alumnos interactúan, convirtiéndose en oyentes y hablantes y reconstruyen su propio pensamiento mediante la

> dialéctica y la contraposición de ideas. Estos diálogos colectivos sirven, en opinión de esta autora (Reyzábal, 1993b, p. 171), entre otras cosas, para despertar el interés por temas de estudio, tratar temas transversales, habituarse a recibir críticas, expresarse con libertad, adquirir capacidad para improvisar, vencer la timidez, etc. (Prado, 2004, p. 166)

En este escenario, el alumnado desarrolla las dos dimensiones de la relación entre argumentación y aprendizaje señaladas por Pérez-Echeverría et al. (2016): "aprender a argumentar", mediante el desarrollo de habilidades argumentativas, y "argumentar para aprender", utilizando la argumentación como herramienta para la construcción de conocimiento (p. 16).

A pesar de que existen diversas modalidades de debate, en esta publicación prestamos especial atención al debate como género discursivo oral que precisa ser trabajado de forma planificada, pues, en gran medida, "para que un debate en clase resulte de utilidad, es necesario prepararlo y organizarlo previamente" (Prado, 2004, p. 167), más allá de la conversación espontánea. López Valero (1996) lo define como un texto oral dual o plural, construido en la interacción de varios interlocutores, en la que resultan esenciales aspectos tales la conducción de la interacción, el uso y la cesión del turno de palabra (Núñez Cortés, 2017). Más allá de su estructura, la actitud de los participantes durante el debate presenta un gran valor educativo.

Aguiló (2013) distingue cuatro modos de debatir (disputa, controversia, diálogo racional y consenso), y sugiere huir de la disputa (donde prima el conflicto personal y el objetivo es vencer al adversario) para situarse en el diálogo racional, donde la prioridad no es vencer, sino investigar la verdad y construir conocimiento compartido. Esta base teórica se traduce en la práctica docente a través de la diferenciación que establece Castillejo (2016) entre el debate de competición (orientado a torneos y ligas, con reglas rígidas, jueces y un ganador declarado) y el debate metodológico o de aula, modalidad inclusiva que prioriza el proceso de aprendizaje cooperativo sobre el resultado competitivo, permitiendo que todo el alumnado

desarrolle sus destrezas comunicativas sin la presión de ganar o perder.

El alumnado asume un papel activo en la preparación del debate mediante la búsqueda y selección de información procedente de fuentes fiables, así como el análisis y la organización de argumentos que permitan defender una postura, tanto a favor como en contra. Este proceso favorece el desarrollo del razonamiento y del pensamiento crítico, al tiempo que requiere aprender a respetar otros puntos de vista y a recibir críticas (Acedo Tapia y Rodríguez Frías, 2022), lo que implica un doble desafío cognitivo y emocional.

> Es una actividad muy conveniente para el desarrollo del pensamiento crítico mediante el intercambio y contraste de opiniones y pareceres entre los propios alumnos y muy útil para que estos clarifiquen sus propios pensamientos, desarrollen criterios personales, confronten distintos puntos de vista, se valoren o cuestionen posturas (Reyzábal, 1993b; Alvermann, et al., 1990). (Prado, 2004, p. 166)

Castillejo (2016) destaca a su vez que el debate contribuye a dinamizar el aula, motivar al alumnado, perder el miedo a exponer en púbico, respetar las ideas de los demás, aunque no se esté de acuerdo, e ilusionar a los estudiantes con una nueva forma de aprender, dejando claro que en el debate se cuestionan los argumentos, no a las personas que los defienden.

Por su parte, el docente desempeña una función de orientación y regulación del debate, guiando al alumnado en la preparación de sus intervenciones y favoreciendo el intercambio razonado de ideas, el respeto de los turnos de palabra y la escucha de los distintos puntos de vista (Vilà i Santasusana y Rodríguez Gonzalo, 2022).

3.1. El debate en torno a la desinformación: alfabetización mediática y desarrollo del pensamiento crítico

Como se ha puesto de manifiesto en epígrafes previos, la escuela desempeña un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento

crítico del alumnado frente a la desinformación en el ámbito educativo. El manejo de estrategias vinculadas a la Alfabetización Mediática e Informacional contribuye a ello.

> Mientras que la alfabetización informacional «enfatiza la importancia del acceso a la información, la evaluación y el uso ético de dicha información» (Wilson et al., 2011, p.18), la alfabetización mediática se centra en «la habilidad para entender las funciones de los medios, evaluar cómo se desempeñan aquellas funciones y comprometerse racionalmente con los medios para la autoexpresión» (Wilson et al., 2011, p.18). (Cañas Encinas et al., 2022, p. 196)

En este sentido, acceder a la información de una manera eficaz y eficiente; evaluar de manera crítica la información y fuentes; situar el contexto sociocultural del contenido de los medios; promover la alfabetización mediática e informacional (AMI) entre los estudiantes y el manejo de los cambios requeridos se encuentran entre las competencias docentes de AMI que formuló la UNESCO (Grizzle et al., 2021), como recogen Cañas Encinas et al. (2022), quienes inciden a su vez en que "mediante la alfabetización mediática e informacional, la desinformación se puede mitigar desde las primeras edades" (p. 196). En este escenario el debate escolar emerge como una metodología activa idónea, que puede transformar al alumnado de espectador pasivo a verificador activo, como se podrá comprobar en la propuesta que acoge esta publicación.

Asimismo, en el Real Decreto 157/2022, dentro del área de Lengua Castellana y Literatura, se subraya: "en el ámbito social, se debe tener en cuenta la profusión de textos de carácter multimodal, que reclama una específica alfabetización audiovisual y mediática para hacer frente a los riesgos de manipulación y desinformación" (p. 69). De hecho, en esta área se trabaja de forma explícita la alfabetización mediática e informacional con saberes básicos tales como las estrategias para la búsqueda de información en distintas fuentes documentales, con diferentes soportes y formatos; el reconocimiento de la autoría; o la comparación, organización y valoración crítica de la información. Aspectos que a su vez se abordan a través de competencias clave como la competencia digital.

Por otra parte, Molina Lomba y Rodríguez Virgili (2023) se detienen en la distinción entre información errónea, entendida como información falsa que se transmite creyendo que es verdadera, y desinformación, caracterizada por la difusión deliberada de información falsa con fines económicos, ideológicos u otros. Para estar alerta ante estas posibles situaciones, la preparación de un debate, como remarcan Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022), implica que el alumnado busque y seleccione información fiable para construir sus argumentos y fundamentar su postura. La necesidad de justificar las propias afirmaciones y responder a los argumentos del equipo contrario puede favorecer el análisis crítico de la información y la revisión de las propias ideas. En esta línea, Cañas Encinas et al. (2022) destacan la importancia de promover prácticas educativas que desarrollen el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales, más allá de su manejo instrumental. Así, el debate puede llegar a actuar como un laboratorio de verificación en tiempo real.

Si bien, como advierten López-González et al. (2023), la educación mediática e informacional ayuda a incrementar el pensamiento crítico pero su eficacia requiere de otras estrategias que la complementen.

3.2. Dimensiones socioafectivas: escucha activa y respeto

Junto a los aspectos detallados en epígrafe previos, a su vez es preciso tener presente que el desarrollo de la comunicación oral en Educación Primaria, y en este caso la puesta en marcha de debates en el aula, también comprende una dimensión socioafectiva vinculada al respeto, la escucha y la convivencia. En este sentido, Alonso de Castro (2025) destaca la importancia de crear entornos educativos seguros, inclusivos y respetuosos que favorezcan el bienestar y el desarrollo integral del alumnado, en línea con la normativa educativa vigente, que contempla, entre los principios de la educación, la convivencia, el respeto, la prevención de conflictos y su resolución pacífica, así como el fomento del espíritu crítico y la ciudadanía activa (Ley Orgánica 3/2020).

La escucha activa constituye un elemento esencial en este proceso. En el debate, comprender las intervenciones de los demás permite valorar sus argumentos, preparar una respuesta pertinente y participar de manera respetuosa. Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022) plantean el debate como una práctica que favorece el razonamiento, el análisis y la capacidad para recibir críticas, aspectos que requieren considerar las aportaciones de los demás. Esta dinámica puede contribuir a que el alumnado aprenda a contrastar diferentes puntos de vista y a fundamentar sus propias intervenciones, evitando que el intercambio de ideas se convierta en un enfrentamiento personal.

Asimismo, la participación en actividades dialógicas favorece el desarrollo de la competencia personal, social y de aprender a aprender, al ofrecer oportunidades para cooperar, gestionar los desacuerdos y reconocer las perspectivas de los demás. En esta línea, Saborío y Torres (2025) identifican, entre los factores vinculados al desarrollo de las competencias sociales y cívicas, la comunicación y la empatía, la cooperación y colaboración, la resolución de conflictos, los sentimientos prosociales, el respeto y la participación democrática. Por su parte, Castillejo (2016) incide en que la práctica continuada del debate, como hemos apuntado anteriormente, contribuye a la pérdida del miedo a exponer en público, el respeto a los compañeros y el respeto a las ideas de los demás, incluso cuando no se comparten. De este modo, el debate puede constituir un contexto de aprendizaje en el que el alumnado no solo ejercita la comunicación oral y la argumentación, sino que también aprende a escuchar, discrepar de manera respetuosa y participar activamente en la vida social.

4. ¡A DEBATE! DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EN 6º DE EDUCACIÓN PRIMARIA PARA TRABAJAR LA EXPRESIÓN ORAL Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Como se ha puesto de manifiesto en epígrafes previos, nuestro alumnado necesita desarrollar dos capacidades interconectadas. Por

un lado, navegar con criterio en un entorno informativo saturado de contenidos digitales no verificados, aprendiendo a documentarse, contrastar fuentes y distinguir la información fiable de la que no lo es. Por otro, la capacidad de transformar ese conocimiento en un discurso oral estructurado defendiendo argumentos sólidos y participando activamente en situaciones comunicativas formales. En la propuesta que se presenta a continuación ambas dimensiones se trabajan de forma integrada: el alumno primero investiga y verifica, después, debate.

¡A debate! surge como respuesta a las necesidades formativas expuestas anteriormente con el objetivo de ofrecer un diseño didáctico que dote a los estudiantes de estrategias para argumentar, escuchar activamente y construir un discurso estructurado de forma cooperativa.

Está destinado a 6.º de Educación Primaria y ofrece un escenario idóneo para establecer dinámicas de aprendizaje basado en proyectos (ABP) y agrupamientos heterogéneos. Al incorporar dinámicas lúdicas, grupales y orales, puede contribuir a dinamizar la participación de todo el alumnado, favoreciendo su sentido de pertenencia al grupo.

4.1. Objetivos

El diseño de esta propuesta se fundamenta en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, así como en su concreción autonómica, a partir del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Según el Preámbulo de la LOMLOE, la educación debe contribuir a fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo de favorecer la

cohesión social. Estos principios resultan coherentes con una propuesta basada en el debate y la argumentación, en la medida en que favorece el diálogo, la participación y el respeto hacia diferentes puntos de vista. El Real Decreto 157/2022 también hace hincapié en las situaciones de aprendizaje que preparen a los estudiantes para responder a los desafíos actuales.

En este contexto, los objetivos de esta propuesta se alinean con los Objetivos Generales de la Educación Primaria y su concreción autonómica, articulándose en torno a tres ejes: la mejora de la comunicación oral planificada, el fomento del pensamiento crítico frente a la desinformación y el desarrollo de las habilidades sociales y cívicas. A partir de estas dimensiones, se concretan los siguientes objetivos:

1. Desarrollar la capacidad del alumnado para planificar y expresar ideas, opiniones y argumentos de manera clara, fluida y estructurada, adecuando el tono de voz, el volumen, el registro y el lenguaje corporal a la situación comunicativa.
2. Potenciar el pensamiento crítico del alumnado mediante la búsqueda, el análisis y el contraste de información procedente de fuentes diversas, especialmente digitales, para valorar su fiabilidad e identificar posibles noticias falsas, sesgos y errores.
3. Fomentar que el alumnado valore las opiniones de sus compañeros, respete los turnos de palabra y conciba el diálogo como una herramienta para la participación democrática y la construcción de acuerdos.
4. Promover la participación activa y cooperativa del alumnado en las distintas fases de preparación y desarrollo de la propuesta diseñada en torno al debate, mediante la distribución equitativa de responsabilidades y la atención a las diferentes necesidades educativas.

4.2. Áreas implicadas

La propuesta *¡A debate!* se trabaja de forma interdisciplinar en torno a dos áreas curriculares de sexto curso de Educación Primaria:

- Lengua Castellana y Literatura: área de referencia del proyecto, desde la que se trabajan la comprensión y producción de textos orales planificados, la estructuración del discurso argumentativo, la cortesía lingüística y el respeto de los turnos de palabra.
- Educación en Valores Cívicos y Éticos: esta área aporta el marco para el pensamiento crítico, el uso responsable de los medios de comunicación y la resolución pacífica de conflictos a través de la palabra.

4.2.1. Competencias específicas y criterios de evaluación

A continuación, se detallan las competencias específicas y criterios de evaluación de 6º curso de Educación Primaria que articulan esta propuesta, pertenecientes a las áreas seleccionadas (ver Tabla 1 y Tabla 2).

Tabla 1.
Síntesis de competencias específicas y criterios de evaluación del área de Lengua Castellana y Literatura

Competencias específicas	Criterios de evaluación
2. Comprender e interpretar textos orales y multimodales.	2.1. Comprender el sentido de textos orales y multimodales sencillos.
3. Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados.	3.1. Producir textos orales y multimodales, de manera autónoma, coherente y fluida. 3.2. Participar en interacciones orales espontáneas o regladas.

6. Buscar, seleccionar y contrastar información de varias fuentes evaluando su fiabilidad.	6.1. Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes. 6.2. Compartir los resultados de un proceso de investigación sencillo, individual o grupal. 6.3. Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales.
10. Poner las propias prácticas comunicativas al servicio de la convivencia democrática.	10.1. Rechazar los usos lingüísticos discriminatorios y los abusos de poder a través de la palabra. 10.2. Movilizar, con la planificación y el acompañamiento necesarios, estrategias básicas para la escucha activa, la comunicación asertiva y la deliberación argumentada.

Nota. Adaptado del Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León.

Tabla 2.

Síntesis de competencias específicas y criterios de evaluación del área de Educación en Valores Cívicos y Éticos

Competencias específicas	Criterios de evaluación
1. Deliberar y argumentar sobre problemas de carácter ético buscando y analizando información fiable.	1.2. Identificar y expresar emociones, afectos y deseos. 1.3. Generar una posición moral autónoma mediante el ejercicio de la deliberación racional, el uso de conceptos éticos y el diálogo respetuoso con otros.

2. Actuar e interactuar de acuerdo con normas y valores cívicos y éticos.	2.2 Interactuar con otros adoptando, de forma motivada y autónoma, conductas cívicas y éticas orientadas por valores comunes.

Nota. Adaptado del Decreto 38/2022.

4.2.2. Saberes básicos

De los saberes básicos establecidos para 6.º curso (Decreto 38/2022), la propuesta toma como referencia los siguientes contenidos en las áreas implicadas:

Lengua Castellana y Literatura:

- Géneros discursivos*:* tipologías textuales correspondientes a la exposición y a la argumentación.
- Interacción oral: pautas de interacción oral adecuada en contextos formales e informales, escucha activa, asertividad y resolución dialogada de conflictos.
- Producción oral: elementos de la prosodia y de la comunicación no verbal; construcción, comunicación y valoración crítica del conocimiento mediante la planificación y producción de textos orales y multimodales con progresiva autonomía.
- Alfabetización mediática e informacional: estrategias de búsqueda, comparación y valoración crítica de la información, así como el reconocimiento de la autoría.

En el área de Educación en Valores:

- Pensamiento crítico y ético: análisis y valoración razonada de problemas éticos en la sociedad digital.
- Uso crítico y responsable de los medios: evaluación crítica de la información y prevención ante la desinformación.

- Educación cívica y convivencia: las virtudes del diálogo y las normas de la argumentación racional para la toma democrática de decisiones.

4.3. Metodología

El marco normativo actual establece que la metodología en Educación Primaria debe ser activa, competencial y participativa. De esta forma, la propuesta *¡A debate!* adopta un enfoque centrado en el estudiante. El docente actúa como guía y facilitador, basándose en dos pilares: el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el aprendizaje cooperativo. Desde una perspectiva motivacional, la propuesta se inspira en las estrategias lúdicas orientadas a la persuasión y el misterio que proponen Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022), que favorecen la confianza del alumnado para intervenir y pueden contribuir a reducir la timidez a través del juego.

4.3.2. Aprendizaje basado en proyectos (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje en torno a un proyecto que culmina en la elaboración de un producto o resultado final. Como señalan García-Valcárcel y Basilotta (2017), su utilización en Educación Primaria favorece el desarrollo de competencias curriculares y la motivación del alumnado. Su implementación requiere una intervención docente orientada a proporcionar la ayuda necesaria durante el desarrollo del proyecto y ofrecer retroalimentación sobre los logros alcanzados, al tiempo que se favorece la interacción y el aprendizaje colaborativo. En este contexto, el andamiaje permite ajustar el apoyo docente a las necesidades del alumnado, reduciéndolo progresivamente a medida que este adquiere mayor competencia y favoreciendo una transferencia gradual de la responsabilidad sobre su propio aprendizaje (Van de Pol et al., 2010).

En la propuesta que se presenta a continuación, el ABP se concreta en el producto final denominado "Liga de Debate", en torno al

que se organizan todas las fases del proyecto inspiradas en la propuesta de Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022):

- Fase de activación e investigación: el alumnado se enfrenta a un tema controvertido o una posible noticia falsa y debe buscar información, contrastar fuentes y seleccionar argumentos válidos en relación con la posición que debe defender en el debate.
- Fase de preparación y ensayos: los equipos organizan la información recabada, redactan sus líneas argumentales y ensayan su puesta en escena (entonación, ritmo, volumen, lenguaje corporal).
- Fase de resolución (producto final): celebración del debate formal en el aula, con tiempos preestablecidos.
- Fase de evaluación y reflexión: autoevaluación y coevaluación sobre los aprendizajes adquiridos.

4.3.2. Agrupamientos y gestión del aula

La gestión del aula se fundamenta en los principios del Aprendizaje Cooperativo. Como indican Martínez-Figueira et al. (2022), las metodologías activas basadas en la interacción entre iguales favorecen la participación y razonamiento crítico. Atendiendo al contexto de referencia, los agrupamientos variarán según la fase: durante las Fases 1 y 2 el alumnado trabajará en sus grupos base heterogéneos de 4 y 5 miembros con responsabilidades compartidas; durante la Fase 3, la Liga de Debate, estos grupos base se emparejarán en duelos (1 vs 1), mientras el resto asume el rol de Jurado Ciego. Siguiendo a Montanero Fernández y Tabares (2020), se ha descartado que los alumnos elijan a sus compañeros por simple afinidad. Por el contrario, ha sido el docente quien ha configurado los equipos mezclando de forma estratégica diferentes ritmos de aprendizaje y niveles de competencia curricular favoreciendo así el apoyo entre iguales.

Todos los miembros del grupo base asumirán los papeles de investigadores, oradores y refutadores y durante la celebración del debate el tiempo de exposición se dividirá equitativamente. Para asegurar la participación de todos en la fase de investigación, se emplea la técnica cooperativa "Lápices al centro": los estudiantes deben debatir oralmente qué datos son los más persuasivos mientras los bolígrafos permanecen en el centro de la mesa, y solo cuando el grupo alcanza un consenso pueden anotar el dato. Como sostiene Gavilán Bouzas (2009), esta verbalización conjunta constituye el verdadero motor del aprendizaje cooperativo, evitando que un solo estudiante monopolice la tarea. El único rol fijo dentro de cada grupo es el de secretario, encargado de registrar los argumentos del equipo rival; el rol de moderador, en cambio, recae siempre en el docente, que presenta a los equipos, cede los turnos, cronometra las intervenciones y vela por el respeto de las normas.

Para la Liga de Debate, los seis grupos base se emparejan en tres duelos a los que se asigna en secreto una noticia para investigar: todas las noticias son falsas, hecho que el alumnado desconoce por completo. Cuando los estudiantes buscan sus titulares y no encuentran fuentes reales, se genera un conflicto sociocognitivo planificado que, según Gavilán Bouzas (2009), basándose en Piaget y Vygotsky, resulta más productivo para el aprendizaje que la simple interacción entre iguales. Un grupo asume la postura "A favor" de la noticia y el otro "En contra", actuando ambos como verificadores de datos. Como señala Castillejo (2016), defender una postura asignada, coincida o no con la opinión propia, constituye un ejercicio de empatía cognitiva y razonamiento argumentativo de alto nivel que permite al alumnado comprender desde dentro los mecanismos de la desinformación. Además, el hecho de que cada grupo descubra la falsedad de su propia noticia sin saber si las asignadas a los demás duelos son reales o inventadas, prolonga el misterio y la tensión cognitiva. Esta incertidumbre sostenida “provoca que el niño sea cognoscitivamente activo al necesitar coordinar distintas alternativas. Esta actividad, además, le lleva a implicarse en una relación social específica con el otro” (Gavilán Bouzas, 2009, p. 137).

Durante cada debate, los cuatro grupos restantes asumen el rol de "Jurado Ciego", desconociendo si la noticia es real o falsa, lo que exige prestar máxima atención a las evidencias para, al finalizar, emitir un voto individual y anónimo mediante dos papeletas por alumno (equipo más persuasivo y veracidad de la premisa). Esta coevaluación participativa favorece la escucha activa y contribuye al desarrollo de las destrezas orales mediante la reflexión sobre las intervenciones propias y las de los compañeros.

Finalmente, la naturaleza colaborativa de la propuesta puede favorecer la participación del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Si bien, es preciso reconocer, no obstante, que el formato del debate puede generar tensión en perfiles con timidez o dificultades de expresión oral. Para ello, la propuesta contempla, dentro de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, vías alternativas como el rol de Jurado Ciego, que permite demostrar capacidad de análisis y escucha activa desde una posición de menor exposición pública.

4.4. Cronograma y temporalización

La propuesta se sitúa en el tercer trimestre del curso escolar, durante los meses de abril y mayo una vez el alumnado ha consolidado los aprendizajes lingüísticos y comunicativos previos necesarios para afrontar las exigencias de la Liga de Debate. El proyecto se desarrolla de forma interdisciplinar, utilizando principalmente las horas de Lengua Castellana y Literatura, con apoyo transversal de Educación en Valores Cívicos y Éticos (dos sesiones íntegras). *¡A debate!* se llevará a cabo en 12 sesiones de 60 minutos, repartidas a lo largo de cinco semanas y organizadas en tres fases (Tabla 3).

Tabla 3.
Cronograma y temporalización de la propuesta didáctica

Fases del proyecto	Nº	Título de la sesión	Área	Descripción
Fase 1: Introducción y detección de falacias	1	*¡Cazadores de mentiras!*	Lengua	Presentación del proyecto mediante el gancho motivacional de una portada ficticia. Debate informal inicial y explicación del objetivo final: la Liga de Debate. Formación de los 6 grupos base y asignación del secretario.
	2	*Anatomía de un debate*	Lengua	Visionado y análisis de los recursos audiovisuales sobre el debate. Explicación detallada de sus normas, turnos y roles con apoyo del docente.
	3	*Buscando la verdad*	Valores	Taller práctico de detección de noticias falsas. Presentación del Kit de Detective y criterios IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions). Introducción a la verificación de fuentes y alfabetización visual.

Fase 2: Investigación y elaboración de argumentos	4	*¡Detectivemos! (I)*	Lengua	Asignación de los temas por duelos. Presentación de fuentes fiables de verificación. Primera toma de contacto con la noticia asignada e inicio de la indagación guiada.
	5	*¡Detectivemos! (II)*	Lengua	Aplicación autónoma de los criterios de verificación. Contraste de fuentes digitales y cumplimentación de la Ficha de Verificación. Primeras conclusiones sobre la veracidad de la noticia.
	6	*El esqueleto del discurso (I)*	Lengua	Selección estratégica de los datos más relevantes. Inicio de la redacción colaborativa de la línea argumental mediante la dinámica Lápices al centro.
	7	*El esqueleto del discurso (II)*	Lengua	Elaboración de las tarjetas de orador con palabras clave y datos empíricos. Ensayo oral interno del discurso argumentativo con apoyo del docente.
Fase 3: La Liga	8	*El arte de refutar*	Lengua	Reunión estratégica interna de cada grupo. Preparación de posibles

de Debate				contraargumentos y práctica de la escucha activa para elaborar respuestas fundamentadas. Ensayo oral de refutaciones y retroalimentación entre compañeros.
	9	*¡A debate! (Parte I)*	Lengua	Celebración del primer debate ante el Jurado Ciego. Rúbrica de coevaluación y voto secreto individual.
	10	*¡A debate! (Parte II)*	Lengua	Celebración del segundo debate con su respectiva votación secreta y rúbrica de coevaluación.
	11	*¡A debate! (Parte III)*	Lengua	Celebración del tercer y último duelo. Recuento público, proclamación de ganadores y revelación secuencial de la veracidad de las noticias.
	12	*Ciudadanos digitales*	Valores	Sesión de reflexión final sobre el uso responsable en redes sociales, la importancia de verificar información y el impacto ético de los bulos. Autoevaluación y coevaluación del proyecto.

4.5. Secuenciación de actividades

El desarrollo secuencial de las doce sesiones del proyecto "¡A debate!" responde a un enfoque constructivista y progresivo, basado en el ABP y el Aprendizaje Colaborativo, entendido como un proceso compartido de negociación en el que el grupo construye el conocimiento de forma conjunta (García Valcárcel y Basilotta, 2017). La secuenciación guía al alumnado de forma progresiva: desde una fase inicial de motivación y adquisición de conceptos teóricos, pasando por la investigación guiada y la construcción del discurso, hasta la puesta en práctica de las habilidades comunicativas y cívicas en los duelos finales. En cada sesión se especifican las dinámicas, la gestión del tiempo, los recursos empleados y el rol del docente y del alumnado.

Fase 1. Introducción y detección de falacias

Esta primera fase asienta las bases metodológicas y motivacionales del proyecto, generando interés por la verdad y aportando los conocimientos teóricos básicos sobre el debate y la desinformación.

Sesión 1: ¡Cazadores de mentiras!

Tabla 4.
Ficha de la Sesión 1

Área	Lengua Castellana y Literatura.
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Concienciar al alumnado ante el fenómeno de la desinformación y presentar el proyecto *¡A debate!,* estableciendo los grupos de trabajo cooperativo.

Desarrollo de la sesión:

1. El gancho motivacional (20 minutos): proyección de la portada de un periódico digital ficticio con una noticia falsa de elaboración propia por parte del docente. El nombre seleccionado para el periódico debe resultar verosímil para evitar que el alumnado descarte inicialmente su existencia y favorecer así una aproximación a la información similar a la que puede producirse ante contenidos falsos difundidos en entornos digitales. Tras la reacción espontánea del grupo, el docente revela el engaño y presenta el objetivo del proyecto.
2. El nombre seleccionado para el periódico debe resultar verosímil para evitar que el alumnado descarte inicialmente su existencia y favorecer así una aproximación a la información similar a la que puede producirse ante contenidos falsos difundidos en entornos digitales. Tras la reacción espontánea del grupo, el docente revela el engaño y presenta el objetivo del proyecto.
3. Presentación del proyecto (20 minutos): explicación de las fases, el producto final (Liga de Debate) y lo que se espera del alumnado.
4. Organización cooperativa y roles (20 minutos): formación de los 6 grupos base heterogéneos, explicación de la responsabilidad compartida y nombramiento del secretario de cada grupo.

Sesión 2: Anatomía de un debate

Tabla 5.
Ficha de la Sesión 2

Área	Lengua Castellana y Literatura.
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Explicar qué es un debate escolar, sus normas, turnos y roles, utilizando recursos audiovisuales como modelo y el análisis guiado del docente.

Desarrollo de la sesión:

1. El modelo audiovisual (30 minutos): explicación teórica sobre el debate acompañada de un vídeo animado explicativo y de un fragmento de un debate real protagonizado por niños de su edad (Colegio San Hermenegildo, 2018 – Dos Hermanas - Sevilla).
2. Análisis guiado y explicación del docente (30 minutos): el docente pausa los vídeos en momentos clave para analizar la figura del orador, el respeto a los turnos, el lenguaje no verbal y las normas básicas; turno de preguntas y recordatorio de los roles antes de iniciar la fase de investigación.

Sesión 3: Buscando la verdad

Tabla 6.
Ficha de la Sesión 3

Área	Educación en Valores Cívicos y Éticos
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Desarrollar el pensamiento crítico y la Alfabetización Mediática e Informacional dotando al alumnado de herramientas analíticas y visuales para la detección activa de desinformación.

Desarrollo de la sesión:

1. El "Kit de Detective" y la alfabetización visual (20 minutos): presentación de una adaptación de los ocho criterios de verificación de la IFLA (2017), estudiar la fuente, leer más allá del titular, comprobar el autor, buscar fuentes de apoyo, verificar la fecha, identificar si es broma, reconocer sesgos propios y consultar a expertos, junto con una breve introducción a la alfabetización visual sobre imágenes manipuladas.

2. Taller de verificación colaborativa (40 minutos): el docente entrega a cada grupo un "dossier confidencial" con seis noticias o publicaciones (mezcla de reales insólitas y falsas), y una "Ficha de Verificación"; los grupos investigan, debaten internamente y emiten un veredicto justificado (verdadero/falso), exponiendo brevemente sus conclusiones al final.

Fase 2. Investigación y elaboración de argumentos

Consolidada la base teórica sobre el debate y la detección de desinformación (Fase 1), el proyecto avanza hacia su núcleo procedimental: la investigación activa y la elaboración de argumentos. Los grupos base asumen el protagonismo de su propio aprendizaje mediante la búsqueda guiada de información, la selección de fuentes fiables y la redacción cooperativa de sus discursos, construyendo líneas argumentales a favor y en contra para comprender todas las aristas del tema antes de defender la postura asignada.

Sesión 4: ¡Detectivemos! (I)

Tabla 7.
Ficha de la Sesión 4

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Presentar los temas asignados a cada pareja de grupos e iniciar la indagación guiada mediante el contraste de fuentes fiables de verificación.

Desarrollo de la sesión:

1. Asignación de temas y presentación de fuentes (20 minutos): se explica el formato de la Liga de Debate (tres duelos, cada

pareja debate una noticia). Regla de oro no revelada al alumnado: todas las noticias entregadas son falsas, redactadas por el docente sobre temas éticos vinculados a Valores Cívicos ("El Ministerio instalará cámaras con inteligencia artificial en todas las aulas para detectar insultos y acoso escolar"; "La nueva Ley de Bienestar Animal fijará el cierre progresivo de todos los zoológicos urbanos en España antes de 2030"; "Sanidad prohibirá la venta de chucherías, refrescos y bollería industrial a menores de 16 años, equiparándolo al tabaco"), presentadas mediante una plantilla de periódico ficticio sin cabecera real para obligar a aplicar los criterios IFLA de investigación de la fuente. Se asigna la postura "A favor"/"En contra" a cada grupo de la pareja.

2. Inicio de la indagación guiada (40 minutos): los grupos investigan con apoyo proyectado del "Mapa de la Investigación", un organizador gráfico estructurado en cuatro estaciones secuenciales —1) Escáner de la Verdad (verificación de fuentes e IFLA), 2) Almacén de Pruebas (búsqueda de datos y marco legal), 3) Fábrica de Ideas (construcción de argumentos) y 4) Escudo Protector (preparación de refutaciones)—, el cual el docente retira progresivamente a medida que avanza el andamiaje.

Sesión 5: ¡Detectivemos! (II)

Tabla 8.
Ficha de la Sesión 5

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Aplicar de forma autónoma los criterios de verificación aprendidos, contrastar fuentes digitales y extraer las primeras conclusiones sobre la veracidad de la noticia asignada.

Desarrollo de la sesión:

1. Aplicación autónoma de los criterios de verificación (30 minutos): cada grupo retoma la investigación aplicando los criterios IFLA con apoyo docente puntual. Al no encontrar fuentes reales, surge el conflicto cognitivo buscado: el grupo "En contra" refuerza su postura verificadora con la ausencia de fuentes; el grupo "A favor" debe, en cambio, construir un discurso persuasivo con datos reales que doten de verosimilitud a la noticia falsa (p. ej., localizar información real sobre bienestar animal para defender la noticia del cierre de zoológicos).
2. Cumplimentación de la Ficha de Verificación y primeras conclusiones (30 minutos): cada grupo la cumplimenta con pruebas, fuentes y veredicto provisional, manteniendo la postura asignada independientemente de sus conclusiones.

Sesión 6: El esqueleto del discurso (I)

Tabla 9.
Ficha de la Sesión 6

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Seleccionar estratégicamente los datos más relevantes obtenidos durante la investigación e iniciar la redacción colaborativa de la línea argumental mediante la dinámica Lápices al centro.

Desarrollo de la sesión:

1. Preparación de la estrategia de "rol" (10 minutos): el docente recuerda con detalles la misión de cada grupo (defender la veracidad con datos reales / desenmascarar la falsedad por ausencia de fuentes).

2. Elaboración de las tarjetas de orador (50 minutos): se retira el apoyo visual proyectado, consolidando la transferencia de responsabilidad. Mediante la dinámica "Lápices al centro", debate oral sin escribir hasta alcanzar consenso, cada grupo selecciona y organiza sus datos más sólidos en una línea argumental compartida.

Sesión 7: El esqueleto del discurso (II)

Tabla 10.
Ficha de la Sesión 7

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Elaborar las tarjetas de orador y ensayar oralmente el discurso argumentativo con apoyo del docente, consolidando las destrezas de expresión oral planificada.

Desarrollo de la sesión:

1. Elaboración de las tarjetas de orador (30 minutos): cada miembro elabora su tarjeta a partir de la línea argumental común, con una regla: solo palabras clave y datos empíricos exactos (porcentajes, fechas, citas literales), para favorecer que el alumnado construya sus intervenciones a partir de estos apoyos y pueda formular argumentos y contraargumentos en función del desarrollo del debate, en lugar de reproducir un discurso previamente redactado.
2. Ensayo oral interno y apoyo entre iguales (30 minutos): cada grupo ensaya su discurso completo con retroalimentación entre iguales sobre claridad, tono, volumen y lenguaje corporal, funcionando como evaluación formativa antes de la Liga de Debate.

Fase 3. La Liga de Debate

Esta última fase (sesiones 8 a 12) traslada al alumnado del trabajo de investigación y estructuración argumentativa al reto de la comunicación en vivo y la evaluación entre iguales. Se organiza en tres momentos: la preparación estratégica final mediante el ensayo de refutaciones (sesión 8), la puesta en escena de los tres duelos con coevaluación del "Jurado Ciego" (sesiones 9-11) y un espacio final de metacognición (sesión 12).

Sesión 8: El arte de refutar

Tabla 11.
Ficha de la Sesión 8

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos.
Objetivo principal	Anticipar los argumentos del equipo contrario, elaborando contraargumentos fundamentados y continuando el desarrollo de la expresión oral y la escucha activa mediante el ensayo grupal.

Desarrollo de la sesión:

1. La reunión estratégica: anticipando al rival (30 minutos): cada grupo base se aisla en un espacio distinto para preservar el efecto sorpresa. Un miembro adopta temporalmente la postura contraria y lanza los argumentos más difíciles que podría usar el rival, mientras el resto elabora respuestas fundamentadas.
2. Práctica de refutación y evaluación formativa (30 minutos): ensayo oral interno en el que un estudiante expone un argumento y otro debe refutarlo de manera inmediata. Tras cada intervención, el grupo ofrece retroalimentación mutua valorando aspectos

como la claridad del discurso, el tono y la solidez de los argumentos, favoreciendo así el desarrollo de la capacidad de reacción en tiempo real.

Sesiones 9, 10 y 11: ¡A debate! (Partes I, II y III)

Tabla 12.
Ficha de las Sesión 9, 10 y 11

Área	Lengua Castellana y Literatura
Duración	60 minutos cada sesión
Objetivo principal	Aplicar las destrezas de expresión y comprensión oral en un contexto real de debate, utilizando la evaluación entre iguales y el factor lúdico como motores de aprendizaje y pensamiento crítico.

Desarrollo de las sesiones:

Cada sesión celebra uno de los tres duelos (1 vs 1) entre los seis grupos base, siguiendo un orden normativo: exposición inicial, turno de refutación, preguntas del jurado y cierre.

1. El Jurado Ciego (sesiones 9-11): cada grupo consensúa una rúbrica de evaluación objetiva por duelo y se emite un voto individual y secreto mediante dos papeletas por alumno, custodiadas por el docente.
2. Valoración colectiva y la revelación de la verdad (Sesión 11): tras el tercer duelo, se abre un espacio de valoración colectiva y se procede a la resolución secuencial de los tres encuentros: recuento público de votos, proclamación del ganador y revelación de si la noticia defendida era real o un bulo. El diseño de votos secretos y resolución escalonada se inspira en estrategias lúdicas de persuasión y misterio que ayudan a desinhibir al alumnado.

3. El factor lúdico y la motivación: el diseño de esta liga, con sus votos secretos bajo llave y resoluciones secuenciales, se inspira en estrategias lúdicas orientadas a la persuasión y el misterio. Este tipo de simulaciones contribuyen a que los alumnos ganen confianza para intervenir, a través del suspense y el juego, favoreciendo así su implicación en el debate y el desarrollo del pensamiento crítico.

Sesión 12: Ciudadanos digitales

Tabla 13.
Ficha de la Sesión 12

Área	Educación en Valores Cívicos y Éticos.
Duración	60 minutos
Objetivo principal	Reflexionar sobre el impacto ético de la desinformación en la sociedad digital, fomentar la responsabilidad en el uso de redes sociales y completar el proceso de autoevaluación mediante la metacognición y el trabajo cooperativo.

Desarrollo de la sesión:

1. El impacto ético de los bulos y el valor del error (15 minutos): debate abierto en gran grupo sobre la experiencia vivida tras la revelación de las noticias falsas; haber defendido un bulo sin advertirlo no se penaliza, sino que se convierte en lección sobre la vulnerabilidad ante la desinformación.
2. Metacognición cooperativa (15 minutos): puesta en común de estrategias de búsqueda y dificultades encontradas.
3. Autoevaluación guiada: el mapa mental del aprendizaje (20 minutos): lluvia de ideas grupal en torno a tres preguntas: ¿qué hemos mejorado al hablar en público?, ¿cuáles han sido las

mayores dificultades durante la investigación? y ¿cómo actuaremos a partir de ahora ante una noticia sospechosa?, que cada alumno replica en su cuaderno.

4. Cierre (10 minutos): reflexión colectiva sobre la responsabilidad como ciudadanos digitales.

4.6. Recursos materiales y humanos

La planificación de recursos de *¡A debate!* se ha realizado atendiendo a los principios del ABP y el trabajo cooperativo, priorizando herramientas que fomenten la autonomía y la interacción comunicativa.

- Recursos humanos: el alumnado constituye el recurso principal, asumiendo roles de investigadores, oradores y jurado evaluador; el docente actúa como guía y mediador, facilitando el andamiaje, moderando la Liga de Debate y custodiando las votaciones.
- Recursos espaciales: el aula ordinaria se dispone en "islas" de 4-5 alumnos durante las Fases 1 y 2 (trabajo cooperativo), y en formato "parlamento" o "U" durante la Fase 3, con dos mesas enfrentadas para los equipos debatientes.
- Recursos materiales y tecnológicos: recursos multimedia e instrumentos impresos propios de cada fase: los dos vídeos explicativos proyectados en la Sesión 1 (modelo teórico y ejemplo real de debate); y, de elaboración propia, la portada de periódico ficticio, el Dossier Confidencial, la Ficha de Verificación, las tres portadas de noticias falsas de la Liga de Debate, el Mapa de Investigación¸ urnas y papeletas de votación, y las rúbricas de coevaluación y evaluación docente. Como recursos tecnológicos, se emplean la Pizarra Digital Interactiva o proyector (vídeos, organizador gráfico, cronómetro, mapa mental final) y dispositivos portátiles con conexión a internet para la búsqueda y verificación de fuentes.

4.7. Atención a la diversidad y DUA

Entender la diversidad en *¡A debate!* implica asumir que las características y necesidades de cada estudiante constituyen un punto de partida para el diseño de una intervención ajustada a las particularidades del grupo.

En coherencia con el Real Decreto 157/2022, la propuesta adopta el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), orientado al diseño de un currículo dirigido a todos desde su origen (Pastor, 2016). En relación con la red de implicación, se recurre al aprendizaje cooperativo, favoreciendo la participación del conjunto del alumnado mediante la ausencia de roles cerrados. En cuanto a la representación de los contenidos, la propuesta ofrece múltiples canales de acceso a la información, tales como vídeos, portadas gráficas, el "Mapa de Investigación"…, facilitando la participación en las actividades de análisis crítico.

Para favorecer la participación del alumnado con mayores dificultades de expresión oral, la propuesta incorpora tres medidas concretas: los grupos heterogéneos, que garantizan el apoyo entre iguales durante todas las fases; la distribución equitativa y consensuada del tiempo de exposición dentro de cada grupo, que permite a cada alumno intervenir en los contenidos en los que se siente más seguro; y el rol de Jurado Ciego, que permite ejercitar la comprensión oral, la escucha activa y el pensamiento crítico como andamiaje previo y complementario a la propia intervención en el debate.

4.8. Instrumentos de evaluación

La selección de los instrumentos de evaluación resulta determinante para adoptar un enfoque competencial, en el que la evaluación no se limite a medir los aprendizajes adquiridos, sino que contribuya a su mejora y permita al alumnado identificar sus progresos y dificultades, aspectos que se han tenido presentes en la propuesta diseñada.

4.8.1. Rúbricas de desempeño

Siguiendo a Panadero y Jonsson (2013), la rúbrica se elige como herramienta vertebradora de la evaluación por su capacidad para favorecer la objetividad en la valoración de aprendizajes complejos, incrementar la transparencia de los estándares académicos y hacer explícitos los criterios de evaluación ante el alumnado. Para la evaluación individualizada de la Liga de Debate se ha diseñado una rúbrica de cinco dimensiones fundamentales —expresión oral y comunicación no verbal, pensamiento crítico y verificación de información, estructuración del discurso y argumentación, escucha activa y respeto en el diálogo, y trabajo cooperativo—, graduada en cinco niveles de desempeño (de 0,4 a 2 puntos por criterio, hasta un máximo de 10 puntos), lo que permite valorar con precisión el progreso individual del alumnado.

Para la coevaluación entre iguales durante los duelos (Sesiones 9-11), el alumnado que actúa como Jurado Ciego utiliza una rúbrica comparativa, estructuralmente distinta de la docente, organizada en cinco categorías —claridad del mensaje, uso de evidencias, capacidad de réplica, expresión oral, y respeto y actitud— con una escala par de 1 a 4 por criterio (máximo 20 puntos por equipo). La eliminación del punto medio, siguiendo a Panadero y Jonsson (2013), evita el "sesgo de tendencia central" al que tienden los estudiantes al evaluar a sus compañeros, obligando a ejercer un juicio analítico real. Como complemento cualitativo, el proyecto incorpora además una autoevaluación grupal mediante mapa mental en la Sesión 12 (ver apartado 4.5.3), que permite al alumnado tomar conciencia explícita de su propio desempeño sin las barreras que impone la expresión escrita individual.

4.9. Evaluación de la práctica docente

La concepción de la evaluación como un proceso integral y formativo exige que esta sea bidireccional. Como sostiene Calatayud

(2021), cuando el docente somete su intervención a una autoevaluación rigurosa, obtiene una retroalimentación que le permite perfeccionar su labor y adaptar sus metodologías.

Para ello, se emplean dos instrumentos: un diario de aula, en el que el docente registra al finalizar cada sesión los aspectos metodológicos más relevantes (adecuación de los tiempos, eficacia de los agrupamientos, clima de aula, nivel de motivación); y una lista de control cumplimentada tras la Sesión 12, que valora de forma dicotómica (Sí/No) aspectos estructurales del diseño: la adecuación de los objetivos al nivel madurativo de 6.º de Primaria, la accesibilidad de los materiales elaborados, si la disposición del aula ha favorecido la comunicación durante el debate y si el sistema de evaluación ha resultado verdaderamente formativo y transparente. La triangulación de estos datos con los resultados de aprendizaje del alumnado proporciona una radiografía de las fortalezas y debilidades de la intervención.

5. CONCLUSIONES

El desarrollo de la comunicación oral en Educación Primaria continúa planteando importantes retos didácticos y formativos. La necesidad de avanzar hacia modelos de enseñanza de la oralidad más sistemáticos, explícitos y aplicables al contexto escolar, señalada por investigaciones recientes (Fallarino et al., 2025; Guzmán Mora y Cózar Cuesta, 2024), pone de manifiesto la conveniencia de seguir diseñando y analizando propuestas que concreten cómo trabajar y evaluar esta dimensión de la comunicación en las aulas. En esta línea, el presente trabajo ha planteado una propuesta de intervención dirigida a 6.º de Educación Primaria que integra el desarrollo de la comunicación oral y del pensamiento crítico a través del debate escolar.

De esta forma, *¡A debate!* propone situaciones de aprendizaje en las que la oralidad constituye un objeto de enseñanza explícito y no únicamente un recurso vehicular. La planificación del discurso, la selección y organización de la información, la construcción de argumentos, la interacción con otros participantes y la revisión de las propias

intervenciones se incorporan de manera intencionada al proceso didáctico.

Por otra parte, la exposición del alumnado a contenidos digitales cuya fiabilidad no siempre está garantizada pone de relieve la importancia de integrar la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) de forma transversal en la práctica docente (Verón Lassa et al., 2025). En este contexto, el debate escolar ofrece una oportunidad para que el alumnado adopte un papel activo en la búsqueda, contraste y valoración crítica de la información. La preparación de argumentos fundamentados y la necesidad de responder a las intervenciones de otros participantes permiten relacionar el análisis crítico de la información con su expresión y defensa oral, contribuyendo al desarrollo del pensamiento crítico.

En tercer lugar, el debate escolar favorece la interacción, la escucha activa y la construcción colectiva del conocimiento. En esta línea, Acedo Tapia y Rodríguez Frías (2022) destacan su potencial para trabajar funciones ejecutivas y habilidades socioafectivas desde el respeto y la participación.

Desde la perspectiva de la inclusión educativa, la propuesta incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (Pastor, 2016), mediante distintas formas de representación, acción, expresión y participación que facilitan la implicación del alumnado en las tareas de debate.

En cuanto a la evaluación, el uso de rúbricas de desempeño y dinámicas de autoevaluación y coevaluación entre iguales permite visibilizar las metas educativas y promover la implicación del alumnado en la valoración de sus producciones, facilitando la identificación de los progresos alcanzados y de los aspectos que es necesario mejorar (López Pastor, 2017; Panadero y Jonsson, 2013).

En definitiva, *¡A debate!* se concibe como una propuesta didáctica que integra el desarrollo de la comunicación oral y del pensamiento crítico mediante el debate escolar. Su puesta en práctica permitiría valorar su adecuación en entornos educativos reales y explorar su transferibilidad a distintas realidades escolares. Se incide a su vez en

la necesidad de seguir avanzando en una formación del profesorado orientada a la didáctica de la comunicación oral y el desarrollo del pensamiento crítico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acedo Tapia, E. M., y Rodríguez Frías, M. (2022). Cómo mejorar la competencia comunicativa en Educación Primaria: el debate como nuevo método. Proyecto de intervención educativa. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 11*, 1-10. https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3858

Aguiló Regla, J. (2013). Cuatro modos de debatir. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, *36*, 211-227. https://doi.org/10.14198/DOXA2013.36.10

Alonso de Castro, M. G. (2025). La convivencia escolar en España: desafíos actuales y oportunidades de mejora a través de buenas prácticas. *Avances en Supervisión Educativa, 43*. https://doi.org/10.23824/ase.v0i43.977

Álvarez-Álvarez, C., y San Fabián-Maroto, J. L. (2018). La voz del alumnado en el aula: una propuesta dialógica en Educación Primaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 22*(4), 33-50. https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8393

Calatayud, M. A. (2021). Evaluación docente y mejora profesional. Descubrir el encanto de su complicidad. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 14*(1), 87-100. https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.005

Cañas Encinas, M., Pinedo González, R., y Palacios Picos, A. (2022). Prácticas de aula para promover el pensamiento crítico en el uso de los medios digitales. *Revista de Educación, 398*, 1-26. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-398-557

Castillejo González, J. D. (2016). El debate en el aula. Una metodología para la mejora de la comunicación oral. *e-CO. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, (13), 89-100.

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 190, de 3 de octubre de 2022. https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/10/03/pdf/BOCYL-D-03102022-1.pdf

Esteban García, L., y Ortega Gutiérrez, J. (2017). El debate como herramienta de aprendizaje. *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente* (pp. 48-56). Universidad de Sevilla.

Fallarino, N., Leite Méndez, A. E., y Cremades, R. (2020). Estudio de caso sobre el desarrollo de la competencia oral en Educación Infantil y Primaria en un centro público. *Revista Complutense de Educación, 31*(3), 319-328. https://doi.org/10.5209/rced.63349

Fallarino, N., Leite Méndez, A. E., y Cremades, R. (2025). La oralidad en la Escuela Primaria: Una mirada desde el profesorado y el alumnado. *Revista Complutense de Educación, 36*(3), 407-417. https://doi.org/10.5209/rced.93971

García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A., y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), 113-131. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.246811

Gavilán Bouzas, P. (2009). Aprendizaje cooperativo. Papel del conflicto sociocognitivo en el desarrollo intelectual. Consecuencias pedagógicas. *Revista Española de Pedagogía, 67*(242), 131-148. https://doi.org/10.22550/2174-0909.2432

Garrán Antolínez, M. L. (1999). Desarrollo de la lengua oral en el aula: una visión pragmática. *Lenguaje y Textos*, (13), 107-120.

Guzmán Mora, J., y Cózar Cuesta, A. I. (2024). Enseñanza de expresión oral en la Educación Primaria: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI, 42*(3), 75-96. https://doi.org/10.6018/educatio.618851

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3

López Pastor, V. M. (2017). Evaluación formativa y compartida: evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En V. M. López Pastor y Á. Pérez Pueyo (Coords.), *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas* (pp. 34-61). Universidad de León.

López Valero, A. (1996). Tipología textual y técnicas de expresión oral. *Lenguaje y Textos, 9*, 115-132.

López-González, H., Sosa, L., Sánchez, L., y Faure-Carvallo, A. (2023). Educación mediática e informacional y pensamiento crítico: una revisión sistemática. *Revista Latina de Comunicación Social, 81*, 399-422. https://doi.org/10.4185/rlcs-2023-1939

Martín Rodríguez, J. F. (2023). Multidisciplinariedad (o interdisciplinariedad) y transversalidad bajo la perspectiva de la ley orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Supervision21. Revista de educación e inspección, 69*. https://doi.org/10.52149/Sp21/69.5

Martín Vegas, R. A., y Chireac, S.-M. (2022). La formación en competencia oral, un reto inexcusable. *Tonos Digital. Revista de estudios filológicos, 42*. https://digitum.um.es/entities/publication/79047816-e9b4-4c5a-a940-29328c558758

Martínez-Figueira, E., Bacelo González, V., y Fernández Menor, I. (2022). El aprendizaje cooperativo en el Grado de Educación Primaria: la voz de sus estudiantes. *International Journal of New Education, 9,* 5-21. https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/es/article/view/14173

Molina Lomba, B., y Rodríguez Virgili, J. (2023). El desafío de la Unión Europea frente a la desinformación. En Dafonte Gómez, A. y Míguez González, M.I. (Eds.), *El fenómeno de la desinformación: reflexiones, casos y propuestas* (pp. 13-35). Dykinson.

Montanero Fernández, M., y Tabares, C. (2020). El aprendizaje cooperativo en la Educación Primaria: un estudio sobre el pensamiento del profesorado y la práctica docente en Extremadura. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 24*(3), 357-379. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i3.8200

Muedra Peris, M. T., Gómez López, Á., y Morón Olivares, E. (2024). Competencia oral y libros de texto de Educación Primaria. *Aula Abierta, 53*(1), 71-80. https://doi.org/10.17811/rifie.19767

Níkleva, D. G., y López-García, M. P. (2019). El reto de la expresión oral en Educación Primaria: características, dificultades y vías de mejora. *Educatio Siglo XXI, 37*(3), 9-32. https://doi.org/10.6018/educatio.399141

Núñez Cortés, J. A. (2017). Didáctica de la expresión oral y escrita [Proyecto Educativo]. Edelvives, SuperPixépolis.

Panadero, E., y Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review, 9*, 129-144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.01.002

Pastor, C. A. (2016). *Diseño universal para el aprendizaje: Educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Morata.

Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y., y García-Mila, M. (2016). Argumentación y educación: Apuntes para un debate. *Journal for the Study of Education and Development: Infancia y Aprendizaje, 39*(1), 1-24. https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1111607

Prado Aragonés, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. La Muralla.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022, 2 de marzo). Boletín Oficial del Estado, 52. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157

Rodero, E., y Rodríguez-de-Dios, I. (2021). Competencias de comunicación oral en la educación primaria. *Profesional de la información, 30*(6), e300601. https://doi.org/10.3145/epi.2021.nov.01

Saborío Jenkins, A. I., y Torres Zapata, Á. E. (2025). Competencia social y cívica en contextos educativos: Una revisión descriptiva. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar, 2*(4), 166-181. https://doi.org/10.63415/saga.v2i4.281

Serrano González-Tejero, J. M., y Pons Parra, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 1-27.

Van De Pol, J., Volman, M., y Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review, 22*(3), 271-296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Verón Lassa, J. J., Sancho-Ligorred, A. B., y Pérez-Zapater, B. (2025). Alfabetización mediática contra la desinformación: análisis de 25 iniciativas promovidas en España. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinar de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, *41*, 447-467. https://doi.org/10.31921/doxacom.n41a2899

Vilà Santasusana, M., y Castellà, J. M. (2014). *10 ideas clave. Enseñar la competencia oral en clase.* Graó.