

Curso 3 Educación Infantil y Primaria

Competencia lectora: dimensión plurilingüe y dimensión para la alfabetización mediática e informacional

Materiales del Itinerario Formativo del PCT de Refuerzo de la Competencia Lectora

Catálogo de publicaciones del MEFD: <https://libreria.educacion.gob.es>

Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado (CPAGE): <https://cpage.mpr.gob.es/>

Curso 3A. Competencia lectora: dimensión plurilingüe y dimensión para la alfabetización mediática e informacional.

Autores: Amor Pérez Rodríguez, Paloma Contreras Pulido, Águeda Delgado - Ponce, Elizabeth Guadalupe Rojas-Estrada, María Moya García, Sergio Balbuena Teruel, Alejandro Aguilar Bravo y María José Molina García.

Maquetación: Eric A. Pavón Sánchez

Concepto gráfico de la colección: Eric A. Pavón Sánchez



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones, Madrid.

Edición: 2025

NIPO (línea): 164-25-179-6

1 Competencia lectora plurilingüe

pp.4

Conceptualización de la competencia lectora: componentes y evolución *pp.8*

Estrategias para trabajar la competencia lectora plurilingüe *pp.15*

Estrategias y actividades aplicadas a educación infantil *pp.18*

Estrategias y actividades aplicadas a educación primaria *pp.24*

2 Lectura digital, alfabetización mediática e informacional

pp.35

Punto de partida *pp.38*

Conceptos clave *pp.39*

Propuestas metodológicas para trabajar la AMI *pp.49*

Secuencia de actividades *pp.56*

Cuando las lecturas hacen clic: buenas prácticas en Infantil y Primaria *pp.60*

1

*Com-
peten-
cia lectora
plurilingüe*

Estructura del bloque

1

Conceptualización de la competencia lectora: componentes y evolución

pp.8

1.1

Multilingüismo vs plurilingüismo

pp.9

1.2

El plurilingüismo en la LOMLOE

pp.10

1.2.1

Del marco legal al currículo: presencia en los reales decretos

pp.10

1.3

Competencia plurilingüe y multiculturalidad: un camino a la lectura

pp.11

1.4

De la competencia plurilingüe a la lectura plurilingüe

pp.12

1.5

Principios metodológicos para el desarrollo de la competencia lectora

pp.13

2

Estrategias para trabajar la competencia lectora plurilingüe

pp.15

Estrategias y actividades aplicadas a educación infantil

3

pp.18

Nivel literal

3.1

pp.18

Nivel inferencial

3.2

pp.19

Nivel crítico

3.3

pp.21

Estrategias y actividades aplicadas a educación primaria

4

pp.24

Nivel literal

4.1

pp.24

Nivel inferencial

4.2

pp.27

Nivel crítico

4.3

pp.29

1

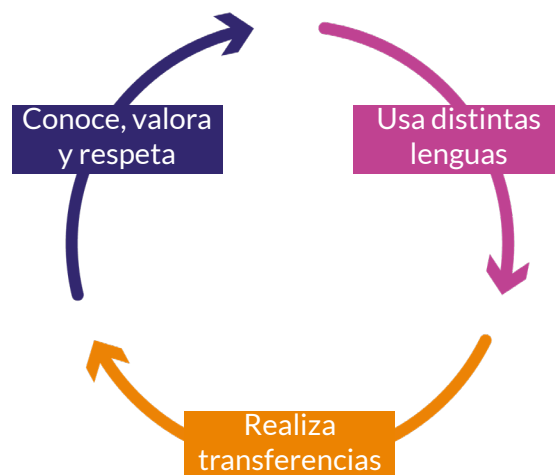
Conceptualización

La competencia plurilingüe (CP) es una de las novedades del enfoque competencial que propone la LOMLOE, cuya integración en el currículo parte de las demandas de la UE de vincular nuestro sistema educativo con los retos y desafíos del siglo XXI (LOMLOE). Como advierte Cifone (2023), en las últimas décadas Europa ha sido testigo de movimientos masivos dentro (y fuera) de sus fronteras; y es en este constante flujo donde, inevitablemente, las lenguas y culturas se encuentran, se fusionan y se adaptan a nuevos contextos. Vivimos en una era interconectada globalmente, donde la capacidad de comunicarnos va más allá de una simple habilidad para convertirse casi en una necesidad, lo que ha suscitado la urgencia de establecer un diálogo intercultural como objetivo educativo en todo el continente (Robles-Ávila y Palmer, 2020).

¿Dónde se enmarca la CP en este contexto? La propia definición será nuestro punto de partida:

La competencia plurilingüe implica utilizar distintas lenguas, orales o signadas, de forma apropiada y eficaz para el aprendizaje y la comunicación. Esta competencia supone reconocer y respetar los perfiles lingüísticos individuales y aprovechar las experiencias propias para desarrollar estrategias que permitan mediar y hacer transferencias entre lenguas, incluidas las clásicas, y, en su caso, mantener y adquirir destrezas en la lengua o lenguas familiares y en las lenguas oficiales. Integra, asimismo, dimensiones históricas e interculturales orientadas a conocer, valorar y respetar la diversidad lingüística y cultural de la sociedad con el objetivo de fomentar la convivencia democrática. [Educagob]

Figura 1. Competencia plurilingüe



Fuente. Elaboración propia

A partir de aquí, vamos a tratar de destacar una serie de puntos clave:

- 1. Más allá del habla:** la competencia plurilingüe no solo implica comunicarse en diferentes lenguas, sino también comprender, leer, escribir y usar esas lenguas en diversos contextos. Aúna, por tanto, toda una serie de habilidades lingüísticas.
- 2. Una competencia dinámica:** requiere la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones y contextos, movilizand o de forma flexible todos los recursos lingüísticos.
- 3. La importancia de valorar la diversidad:** la CP está directamente vinculada a la revalorización de la diversidad lingüística y cultural. Esto implica aprender diferentes lenguas a la vez que se comprenden y respetan sus culturas. Esta dimensión intercultural es vital en un mundo globalizado como el de hoy.
- 4. El papel de la lectura:** en este contexto, la lectura juega un papel crucial, ya que permite mediar entre diferentes lenguas y culturas, facilitando las transferencias lingüísticas y promoviendo el respeto hacia la diversidad.

Sin embargo, antes de empezar a trabajar la competencia lectora plurilingüe, conviene asentar algunos conceptos y desterrar ciertos mitos. En primer lugar, es necesario comprender la diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo, además de ser conscientes de la realidad de nuestro entorno. En segundo lugar, es

imprescindible conocer la normativa vigente y su aplicación en el contexto educativo. Todo ello será clave a la hora de proporcionar una base sólida previa a la implementación de estrategias.

1.1. Multilingüismo vs plurilingüismo

Multilingüismo y plurilingüismo son dos conceptos que, aunque a menudo se usan de manera indiferente, en realidad, presentan algunos matices que conviene distinguir, más aún en el contexto educativo. Para ello, tomamos como referencia el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (en adelante, MCERL).

El **multilingüismo** se refiere a la **convivencia de varias lenguas** en un determinado territorio, comunidad o entorno, por lo que tiene una dimensión social y refleja una realidad sociopolítica. Nuestro país es un claro ejemplo de multilingüismo, al convivir distintas lenguas oficiales. Sin embargo, el concepto va más allá, porque en territorios como Ceuta y Melilla también subyace una realidad multilingüe a la que hay que atender. Y, sin embargo, esto no implica que todos los habitantes de España sean plurilingües.

Por ello, el **plurilingüismo** se refiere a la **capacidad individual** de una persona para integrar y combinar sus conocimientos lingüísticos y culturales. No se trata solo de conocer esas lenguas, sino de ser capaz de utilizarlas de forma adaptativa y eficaz en diferentes contextos comunicativos. Es una competencia **dinámica** que permite hacer **transferencias** entre las lenguas y adaptar los recursos lingüísticos según lo que demande la situación. Y esta es la competencia que debemos trabajar con nuestro alumnado.

El objetivo de la educación en lenguas (como veíamos en la definición de CP) no es simplemente dominar varios idiomas de manera aislada, sino crear un repertorio lingüístico en el que las lenguas interactúen. Por lo tanto, las lenguas deben ser tratadas de manera integrada en las instituciones educativas.

Trujillo (2008), en su trabajo sobre el plurilingüismo en el aula, aborda cómo las escuelas deben (o deberían) adaptarse a la diversidad lingüística de sus estudiantes de cara a

favorecer este plurilingüismo. Un análisis previo implica identificar las lenguas de los estudiantes, sus competencias lingüísticas, el contexto sociolingüístico, y los recursos disponibles. En este sentido, el autor distingue:

- **Lenguas de los estudiantes:** incluye las lenguas maternas y las lenguas que los estudiantes pueden conocer por contacto con otras culturas o por su historia familiar. La diversidad lingüística de los estudiantes puede ser enorme y abarcar lenguas extranjeras, regionales o incluso lenguas minoritarias no reconocidas oficialmente.
- **Lenguas de enseñanza:** son las lenguas que se utilizan para la enseñanza, como las lenguas oficiales o lenguas extranjeras que se enseñan en una institución (por ejemplo, inglés, francés, etc.).

Figura 2. Lengua de enseñanza y lengua de los estudiantes



Fuente. Imagen creada con ChatGPT (2025)

A modo de ejemplo, en un centro de A Coruña resulta obvio que la mayoría de los estudiantes hablarán el gallego y el español (lenguas de los estudiantes). Y, seguramente, en su Proyecto Educativo de Centro se estudiará inglés o francés (lenguas de enseñanza). Pero en ese centro puede haber estudiantes marroquíes, alumnado proveniente de países asiáticos y, por ejemplo, alumnado ucraniano. Por lo que, junto al español y el gallego, el árabe, el chino o el ucraniano también se convierten en lenguas de los estudiantes. El centro se convierte así en un microcosmos plurilingüe, un universo perfecto para la adquisición de esta competencia. ¿Por qué

no aprovecharlo?

Por tanto, como docentes, nuestro primer trabajo es intentar reflexionar sobre la realidad de nuestros centros educativos, más allá del aprendizaje de segundas lenguas:

¿cuántos alumnos y alumnas de otros países conviven? ¿Cuántas lenguas, incluso que no se enseñan, están presentes de manera implícita en el aula? ¿Cómo pueden beneficiarse los docentes?

Un material muy adecuado que permite analizar la pluralidad lingüística de un centro o un aula es el *Portafolio Europeo de las Lenguas*, un documento personal que ha promovido el Consejo de Europa para que pueda ser utilizado por los docentes, en el que, quienes aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en la escuela o fuera de ella, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje y reflexionar sobre ellas, tanto a nivel lingüístico como cultural. Se divide por etapas (Infantil, Primaria, Secundaria y Adultos) y consta de un pasaporte de lenguas, que refleja lo que un estudiante sabe de cada una de las lenguas; una biografía lingüística; y un dossier personal. Todo ello en las distintas lenguas que conviven en el territorio español (además de la versión multimodal): <https://sepie.es/iniciativas/portfolio/papel.html>

Figura 3. El portafolio europeo de las lenguas



Fuente: <https://sepie.es/iniciativas/portfolio/papel.html>

Vemos, así, una apuesta decidida de integrar el plurilingüismo en el currículo, que se evidencia, además, en el marco legislativo de la LOMLOE.

1.2. El plurilingüismo en la LOMLOE

Sentadas las bases del plurilingüismo, en este apartado explicaremos cómo se configura en el marco legislativo actual como una pieza esencial del modelo educativo español. Desde una perspectiva tanto normativa como pedagógica, veremos que el plurilingüismo no se limita al aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que se concibe como una competencia clave para vivir, comunicar y convivir en sociedades diversas y democráticas.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), supone un punto de inflexión en el enfoque de las competencias clave. Inspirada en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 2018, incorpora la competencia plurilingüe en el conjunto de las competencias que conforman el perfil de salida del alumnado al término de la enseñanza básica.

Esta competencia implica la capacidad de utilizar diferentes lenguas de forma eficaz y adecuada para la comunicación, así como la comprensión y apreciación de la diversidad lingüística y cultural. En la LOMLOE, la CP no se reserva únicamente a las materias lingüísticas, sino que se presenta como transversal y progresiva, desde la etapa infantil hasta la educación secundaria.

Esta orientación queda recogida, entre otros, en el artículo 6 bis de la Ley Orgánica 2/2006, tras su modificación por la LOMLOE, que establece que las enseñanzas mínimas deben desarrollarse en clave competencial. Además, en su artículo 1, se subraya el valor de una educación inclusiva y global, capaz de preparar al alumnado para el pleno ejercicio de la ciudadanía en sociedades plurales y multilingües.

1.3.1. Del marco legal al currículo: presencia en los reales decretos

La concreción curricular de la CP se articula en los reales decretos que regulan las enseñanzas mínimas de Infantil, Primaria y Secundaria. En cada uno de ellos, esta competencia se vincula tanto a los fines y principios pedagógicos como a las áreas o materias específicas.

Educación Infantil – RD 95/2022

En esta etapa, la CP se introduce desde el inicio del proceso educativo. Según el artículo 2.b), forma parte de las competencias clave que deben desarrollarse progresivamente. Esta competencia se trabaja especialmente en el área de Lenguajes: Comunicación y Representación, donde se propone que los niños y niñas entren en contacto con distintas lenguas a través de interacciones cotidianas y lúdicas, respetando y valorando el bagaje lingüístico de cada uno.

Asimismo, el área Conocimiento de Sí Mismo y Autonomía Personal puede contribuir indirectamente al desarrollo de esta competencia cuando se valora y reconoce la lengua de origen del niño o niña como parte de su identidad, fomentando así el respeto hacia los demás.

La transversalidad de los enfoques en Infantil, unida al principio del Diseño Universal para el Aprendizaje (art. 5.4), permite que el plurilingüismo se integre de forma implícita en todas las experiencias de aprendizaje.

Educación Primaria – RD 157/2022

En Primaria, la CP se recoge en el artículo 10, a través del perfil de salida del alumnado, que establece tres descriptores operativos clave:

- CP1: uso funcional de al menos una lengua adicional,
- CP2: realización de transferencias básicas entre lenguas,
- CP3: valoración de la diversidad lingüística como fuente de enriquecimiento.

Esta competencia se trabaja de forma directa en áreas como Lengua Castellana y Literatura, Primera Lengua Extranjera y, cuando se oferta, Segunda Lengua Extranjera. Cada una de ellas incorpora competencias específicas vinculadas directamente a los CP1, CP2 y CP3, orientando los aprendizajes hacia un desarrollo auténticamente plurilingüe. Otras áreas, como Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, Educación Artística, e incluso Educación Física, incluyen entre sus competencias específicas el uso de lenguajes expresivos variados y la interpretación crítica de mensajes, lo cual fomenta habilidades transferibles entre lenguas (CP2).

La CP se vincula también al respeto a la diversidad cultural. Áreas como Educación en Valores Cívicos y Éticos (introducida en el tercer ciclo) trabajan el reconocimiento y la valoración de la pluralidad, lo que fortalece el componente ético y social del plurilingüismo (CP3).

1.3. Competencia plurilingüe y multicultural: un camino a la lectura

Como vemos, la LOMLOE y su desarrollo en los reales decretos nos presentan el plurilingüismo como una competencia viva, funcional y culturalmente rica, que acompaña al alumnado desde su primera escolarización hasta el final de la enseñanza básica. Más allá de la enseñanza de idiomas, se apuesta por una formación para la ciudadanía global, capaz de valorar las lenguas como puentes para la comunicación, el entendimiento mutuo y la inclusión. Se apuesta por una formación multicultural.

Es por ello que muchos autores advierten que la CP está íntimamente ligada a la competencia pluricultural, que se define en el *Diccionario de términos clave de ELE* como «la capacidad de una persona para participar en encuentros interculturales, gracias a la experiencia que posee en diversas culturas y al conocimiento de diversas lenguas». Ambas se incorporaron inicialmente en el MCER en 2001 y, posteriormente, se han desarrollado y articulado en el Volumen Complementario del MCERL, con la inclusión de descriptores para cada nivel de competencia (Consejo de Europa, 2018): <https://inee.educacion.es/2024/09/16/la-competencia-plurilingue-en-la-evaluacion-general-del-sistema/>

Figura 4. Competencia plurilingüe y pluricultural

COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL		
Aprovechamiento del repertorio pluricultural	Comprensión plurilingüe	Aprovechamiento del repertorio plurilingüe

Fuente. INEE Educación

Ser pluricultural no se limita a conocer las costumbres o valores de otras culturas, sino que también conlleva ser capaz de relacionarse y adaptarse a contextos interculturales con respeto y empatía. Así, un individuo que posee competencia plurilingüe también debería mostrar una actitud reflexiva sobre las lenguas y las culturas que domina, lo que incluye reconocer las

diferencias, valorar la diversidad y participar en la construcción de un diálogo intercultural.

Siguiendo esta senda, la LOMLOE también relaciona la CP con el concepto de multiculturalidad, especialmente a través de la competencia ciudadana (CC) y de la competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC). Por un lado, al aprender diferentes lenguas y comprender las culturas que las acompañan, los estudiantes amplían su repertorio lingüístico y se convierten en ciudadanos más respetuosos y empáticos a la hora de convivir en una sociedad plural. Por otro, implica un contacto directo con diversas formas de expresión cultural, formando a personas activas a la hora de apreciar y preservar la diversidad cultural. Como vemos, se vuelve a insistir en el hecho de la importancia de formar a individuos que no solo se comuniquen en distintas lenguas, sino que también aprecien y valoren la riqueza cultural que conlleva.

Figura 5. Relación entre competencias clave



Fuente. Elaboración propia

Así, López y de la Maya (2021) recopilan las características que debe presentar un sistema educativo con esta idiosincrasia:

Un sistema educativo plurilingüe es aquel que promueve la concienciación acerca de por qué y cómo se aprenden las lenguas y sobre el uso de las habilidades de aprendizaje lingüístico susceptibles de ser transferidas a nuevas situaciones de aprendizaje, un respeto hacia el plurilingüismo de los demás, el valor de las lenguas y sus variedades, las culturas relacionadas con las lenguas que habla y hacia las identidades culturales ajenas, una habilidad para percibir las relaciones entre las diferentes lenguas y culturas y para hacer de mediador entre ellas y un enfoque global

e integrado de la didáctica de lenguas en el currículo. (p. 84)

En este sentido, la lectura se erige como una herramienta poderosa, puesto que ofrece una ventana a otras culturas. Los textos, ya sean literarios, periodísticos, científicos u otros (también en su vertiente multimodal), ofrecen un espacio para reflexionar sobre diferentes realidades y cuestionar sus propios prejuicios y estereotipos.

1.4. De la competencia plurilingüe a la lectura plurilingüe

Las relaciones entre la CP, la multiculturalidad y la lectura nos conducen al concepto de «lectura plurilingüe». Este concepto implica desarrollar destrezas de comprensión de textos escritos y orales en diferentes lenguas, además de adoptar actitudes de respeto hacia cada lengua y cultura asociada.

Un enfoque que está en la línea de nuestro planteamiento es el de la intercomprensión de lenguas emparentadas, que López y de la Maya (2021) definen como un método de enseñanza y aprendizaje fundamentado en la capacidad de comprender otros idiomas basándose en las similitudes con uno o más idiomas presentes en el repertorio del oyente. Así, el conocimiento lingüístico y cultural se aprovecha para comprender lenguas desconocidas, favoreciendo una comprensión lectora plurilingüe más flexible y accesible.

Este proceso de intercomprensión está profundamente influido por la teoría de la interdependencia de lenguas postulada por Cummins (1979), que afirma que

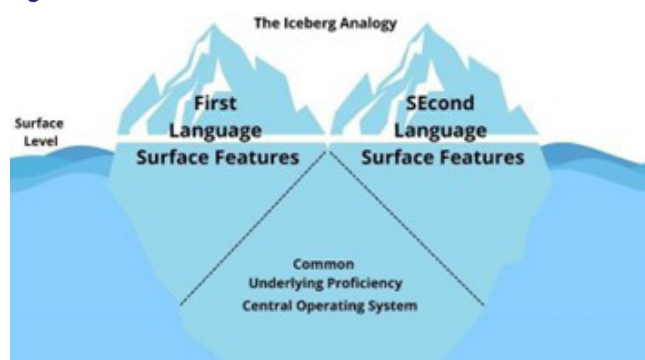
en tanto en cuanto la instrucción en una lengua minoritaria sea efectiva a la hora de promover la competencia en dicha lengua, la transferencia de esta competencia a la lengua mayoritaria se dará siempre que haya una exposición adecuada a la lengua mayoritaria (ya sea en la escuela o en el entorno) y se dé una motivación adecuada para aprender la lengua mayoritaria. (Traducción propia)

Cummins destaca que, en programas bilingües (que impliquen lenguas cooficiales o adquisición

de L2), la enseñanza en la lengua minoritaria no solo desarrolla las habilidades de lectoescritura en esa lengua, sino que también mejora las competencias cognitivas y académicas que están estrechamente relacionadas con la alfabetización en la lengua mayoritaria. Es decir, los niños no solo aprenden a leer y escribir en un idioma, sino que desarrollan habilidades que pueden transferirse entre lenguas, gracias a una competencia cognitiva subyacente que es común.

Este fenómeno de transferencia se ilustra mediante la famosa metáfora del doble iceberg. En ella, la parte visible de las lenguas, como el vocabulario o las estructuras superficiales, es solo una pequeña fracción de la habilidad lingüística total; mientras que la parte sumergida del iceberg, que no vemos, representa la capacidad lingüística profunda que se comparte entre las lenguas. Es decir, las lenguas no están separadas en el cerebro, sino que son interdependientes, lo que hace posible la transferencia de la competencia cognitiva y académica, como puede ser la comprensión lectora. Así, cuando los estudiantes adquieren la competencia lectora en su lengua materna (L1), estas habilidades pueden transferirse a cualquier otra lengua que aprendan, ya que todas las lenguas comparten esa base cognitiva común. Por tanto, un estudiante que sea capaz de comprender textos en su L1, utilizará los mismos mecanismos de comprensión en el resto de lenguas; y una alumna que sea capaz de inferir información y esquematizarla en su propia lengua, llevará a cabo la misma operación mental de cara al resto.

Figura 6. Teoría de Cummins



Fuente. Elaboración propia

Una de las metodologías que se adapta perfectamente a este enfoque de **lectura plurilingüe** es el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) / CLIL (Content and Language Integrated Learning), que permite a los estudiantes **aprender contenidos académicos** (como ciencias, matemáticas, historia) mientras desarrollan sus

competencias lingüísticas en diversas lenguas. El AICLE/CLIL, al integrar **contenidos y lenguas**, no solo enseña a los estudiantes a **leer en varios idiomas**, sino que también les ayuda a interactuar con el contenido de manera más contextualizada. Al aplicar la metodología AICLE en la enseñanza de la lectura, se **fomenta la comprensión de textos** en diferentes idiomas, ayudando a los estudiantes a hacer **transferencias entre lenguas** y desarrollar **habilidades críticas** de lectura, esenciales para comprender y analizar textos en diversos contextos.

Con ello, en las siguientes páginas abordamos los principios metodológicos y las estrategias para trabajar la competencia lectura plurilingüe en las distintas etapas, ofreciendo, en el segundo bloque, ejemplos prácticos para llevarlo al aula.

1.5. Principios metodológicos para el desarrollo de la competencia lectora plurilingüe

Trabajar la competencia lectora plurilingüe en el ámbito educativo no significa simplemente añadir palabras en distintos idiomas o aumentar las horas de lengua extranjera en el horario escolar. Supone asumir una mirada pedagógica amplia y profunda, en la que las lenguas no son compartimentos estancos, sino puentes de sentido, de comunicación y de comprensión intercultural. Para abordar este reto, es necesario apoyarse en una serie de principios pedagógicos que guíen el diseño de las situaciones de aprendizaje y orienten la práctica docente de forma coherente y transformadora, especialmente cuando hablamos del desarrollo de la competencia lectora plurilingüe. Aquí no nos referimos solo a leer textos en diferentes lenguas, sino a desarrollar la capacidad de comprender, comparar, interpretar y valorar discursos procedentes de múltiples contextos lingüísticos y culturales.

1. **Enfoque inclusivo y respetuoso con la diversidad lingüística y cultural.** Desarrollar la competencia lectora plurilingüe requiere partir de una premisa básica: las lenguas que habitan el aula importan. El alumnado necesita sentir que sus propias lenguas y las de sus compañeros son valoradas como vehículos legítimos de conocimiento. En términos prácticos, esto significa que no solo se debe leer en las lenguas oficiales del currículo, sino también acercarse al

aula textos que representen las lenguas familiares o de herencia de los estudiantes: cuentos, canciones, pequeñas noticias, leyendas tradicionales, cómics, refranes o incluso mensajes cotidianos. Al visibilizar estas lenguas en los materiales de lectura, se refuerza la autoestima lingüística, se transmite la idea de que todas las lenguas son ventanas al mundo y se favorece una actitud abierta y curiosa hacia las diferencias. Este enfoque permite trabajar no solo la capacidad de leer textos, sino también la de valorar críticamente el papel de las lenguas como parte de la identidad cultural.

Una obra de referencia clave para comprender esta perspectiva es el libro *La competencia plurilingüe en la escuela* (Palou y Fons, 2021), donde confluyen investigación y docencia desde el grupo de investigación Plurilingüismos y Aprendizaje de Lenguas (PLURAL). Esta obra se construye sobre tres conceptos esenciales: **acoger**, es decir, hacer visibles las lenguas y culturas que cruzan la puerta del centro educativo, reconociendo la complejidad de vivir en situaciones de exilio o migración; **crear vínculos**, acercarse al otro sin prejuicios, reconociendo que todos necesitamos sentirnos valorados, respetados y queridos; y **contrastar para aprender**, entendiendo que en la educación plurilingüe nadie ni nada es extraño, porque se transita constantemente entre formas diversas de sentir, hacer y decir, y que todo contraste verdadero nos transforma, porque el conocimiento que viaja a lugares desconocidos nunca vuelve igual.

2. **Transversalidad del aprendizaje.** La competencia lectora plurilingüe no se desarrolla solo en las clases de lengua o lectura: se construye en todas las áreas del conocimiento. Cuando el alumnado lee textos de ciencias en inglés, investiga un hecho histórico en francés, compara recetas de cocina tradicionales de diferentes países o explora canciones de culturas diversas, no solo amplía su dominio lingüístico, sino que entrena su comprensión lectora en contextos significativos y diversos. Esta transversalidad refuerza la idea de que la lectura plurilingüe no es un ejercicio aislado,

sino una práctica real y funcional que conecta saberes, lenguas y competencias.

3. **Aprendizaje funcional y significativo.** La lectura cobra sentido cuando responde a un propósito real. Leer cuentos en distintas lenguas para montar una representación teatral, comparar noticias internacionales en varias versiones para entender un acontecimiento global, leer blogs o redes sociales de jóvenes de otros países para descubrir intereses comunes, investigar las etiquetas de productos para entender el comercio global... Todas estas son actividades que convierten la lectura plurilingüe en una herramienta práctica, vinculada al día a día y al mundo. Este principio apuesta por diseñar situaciones en las que el alumnado lea para actuar, no solo para completar ejercicios, favoreciendo así que desarrollen estrategias de comprensión funcional: extraer información, comparar perspectivas, deducir significados, identificar intenciones comunicativas.
4. **Transferencia y conciencia metalingüística.** La competencia lectora plurilingüe se fortalece enormemente cuando los alumnos aprenden a transferir estrategias de una lengua a otra. Es necesario que tomen conciencia de que, aunque las lenguas sean diferentes, comparten estructuras, recursos y mecanismos que pueden ayudarles a comprender mejor los textos. Esto implica trabajar explícitamente la reflexión metalingüística: ¿qué palabras se parecen entre lenguas?, ¿cómo funcionan los títulos, los resúmenes, las palabras clave?, ¿cómo podemos usar los conocimientos que ya tenemos en una lengua para deducir información en otra? Además, es esencial enseñar a manejar estrategias específicas para leer en lengua extranjera, como apoyarse en imágenes, usar conocimientos previos, hacer inferencias por el contexto o identificar palabras internacionales (por ejemplo, términos científicos, tecnológicos o culturales).
5. **Enfoque cooperativo y relacional.** La lectura plurilingüe debe convertirse en un espacio de intercambio, diálogo y construcción colectiva. Leer en parejas o grupos textos en diferentes lenguas y luego explicarse mutuamente lo comprendido, comparar versiones de una misma historia en varias

lenguas, debatir sobre las diferencias culturales que se perciben en los textos, invitar a las familias a compartir relatos tradicionales en su lengua materna... Todo ello convierte la lectura en una experiencia social, en la que las lenguas no solo sirven para entender textos, sino también para conectar personas. Este principio favorece también la empatía cultural y el respeto mutuo, fortaleciendo las dimensiones éticas y sociales de la competencia plurilingüe.

- 6. Implementación gradual.** Trujillo (2008) advierte que el enfoque de lectura plurilingüe debe implementarse de manera gradual. En **Educación Infantil**, el foco debe estar en fomentar actitudes positivas hacia las lenguas y sus comunidades. Para ello, es recomendable el uso de juegos y narraciones en diferentes lenguas. En **Educación Primaria**, además de desarrollar actitudes positivas, se debe fomentar la socialización lingüística mediante actividades en diferentes lenguas, como talleres y la creación de textos multilingües. En **educación secundaria**, el objetivo debe ser la integración del plurilingüismo en los contenidos curriculares, para lo cual pueden utilizarse textos en las lenguas maternas de los estudiantes y ofrecer asignaturas optativas en las lenguas presentes en el aula.

Profundizar en estos principios nos permite comprender que desarrollar la competencia lectora plurilingüe no es simplemente leer en varias lenguas, sino también aprender a moverse entre lenguas, entre culturas, entre visiones del mundo, usando la lectura como puente. En un mundo cada vez más interconectado, leer en diferentes lenguas es mucho más que un objetivo escolar: es una herramienta para participar, comprender, dialogar y actuar como ciudadanos críticos y abiertos al mundo.

2 Estrategias para trabajar la competencia lectora plurilingüe

Antes de presentar las estrategias, es fundamental aclarar que no nos referimos únicamente a la L2 (inglés o francés) presente en el currículo, sino a cualquier lengua que forme parte del repertorio lingüístico del aula, incluyendo las lenguas maternas del alumnado, aunque no sean objeto de estudio formal. Esta perspectiva responde al principio de respeto por la diversidad lingüística y cultural, uno de los pilares de este proyecto. Aprovechar las lenguas familiares de los alumnos no solo enriquece su aprendizaje, sino que fortalece el sentido de pertenencia, la autoestima lingüística y la apertura a los matices culturales que otras lenguas pueden aportar.

Es importante destacar que **las estrategias que aquí se presentan no son las únicas posibles**, pero sí constituyen una buena representación de la forma en que se pueden aplicar los principios pedagógicos abordados en este proyecto: respeto por la diversidad lingüística, competencia comunicativa, inclusión e interculturalidad, aprendizaje significativo, motivación y reflexión crítica. Cada docente podrá adaptarlas, combinarlas o desarrollar nuevas propuestas según las necesidades y características de su alumnado y su contexto educativo.

Para facilitar su comprensión, estas diez estrategias se han organizado en **tres categorías**, en función del nivel de comprensión que potencian en el desarrollo de la competencia plurilingüe:

Figura 7. Niveles de comprensión plurilingüe

NIVELES DE COMPRENSIÓN PLURILINGÜE		
Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico
Comprensión básica y directa del lenguaje.	Interpretación de significados implícitos y contextuales	Análisis, reflexión, cuestionamiento cultural y lingüístico
<ol style="list-style-type: none"> 1. Se entiende lo que está dicho de forma directa. 2. Se reconocen palabras y frases sencillas. 3. Se trabaja con lenguaje común y cotidiano. 4. Ayuda a aprender vocabulario básico. 5. Es útil para empezar a usar varias lenguas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interpreta significados ocultos o implícitos. 2. Relaciona el mensaje con su contexto. 3. Detecta emociones, gestos e intenciones. 4. Comprende metáforas y dobles sentidos. 5. Exige ir más allá de lo literal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Analiza los mensajes de forma profunda. 2. Cuestiona valores, normas y estereotipos. 3. Fomenta la reflexión intercultural. 4. Promueve el pensamiento crítico y argumentado. 5. Relaciona las lenguas con sus contextos sociales y culturales.

Fuente. Elaboración propia

Nivel literal (reconocimiento básico y comprensión directa)

Rutinas en diferentes idiomas

- **Objetivo:** familiarizarse con palabras y expresiones básicas en varias lenguas (no solo la L2, sino también las lenguas maternas del alumnado) a través de saludos, despedidas y expresiones cotidianas.
- **Valor plurilingüe:** refuerza la conciencia de que todas las lenguas tienen valor en el aula y permite reconocerlas como parte del día a día, fortaleciendo la inclusión y la autoestima lingüística.

Palabra del día

- **Objetivo:** introducir diariamente palabras de distintas lenguas, ampliando el vocabulario multilingüe y comparando significados, formas y usos.
- **Valor plurilingüe:** estimula la curiosidad, activa la conciencia metalingüística y refuerza la idea de que las lenguas son sistemas relacionados que enriquecen la expresión.

Nombres de los compañeros

- **Objetivo:** descubrir el origen, significado y pronunciación de los nombres propios del alumnado, valorando su historia y su carga cultural.
- **Valor plurilingüe:** visibiliza la diversidad del grupo, fomenta el respeto mutuo y convierte cada nombre en un puente hacia otras lenguas y culturas.

Nivel inferencial (interpretación de significados implícitos y contextuales)

Canciones

- **Objetivo:** interpretar mensajes, emociones y metáforas presentes en canciones de distintas lenguas, partiendo de los gustos e intereses del alumnado.
- **Valor plurilingüe:** conecta lo lingüístico con lo emocional y cultural, favoreciendo una comprensión más profunda y motivadora del mensaje.

Películas, vídeos y anuncios

- **Objetivo:** analizar contenidos audiovisuales atendiendo no solo al lenguaje verbal,

sino también a los gestos, entonaciones y referencias culturales.

- **Valor plurilingüe:** ayuda a captar significados implícitos, comprender los mensajes en su contexto y desarrollar sensibilidad hacia los códigos socioculturales.

Juegos de rol y simulaciones lingüísticas

- **Objetivo:** representar situaciones comunicativas reales en distintas lenguas, interpretando no solo palabras, sino también gestos, tonos e intenciones.
- **Valor plurilingüe:** desarrolla empatía cultural, flexibilidad comunicativa y capacidad para afrontar contextos plurilingües de forma estratégica y creativa.

Nivel crítico (análisis, reflexión, cuestionamiento cultural y lingüístico)

Maleta de las lenguas

- **Objetivo:** reflexionar sobre valores, costumbres e identidades transmitidos por las lenguas, explorando objetos, relatos y canciones de diferentes culturas.
- **Valor plurilingüe:** Promueve la competencia intercultural, permite cuestionar estereotipos y refuerza el pensamiento crítico sobre la diversidad lingüística.

Biografía lingüística

- **Objetivo:** analizar la propia historia lingüística, identificando experiencias personales de contacto con distintas lenguas y compartiéndolas con el grupo.
- **Valor plurilingüe:** ayuda a reconocer que cada persona es un mosaico lingüístico único y fortalece la conciencia de la diversidad como experiencia compartida.

Mitos, personajes y leyendas

- **Objetivo:** analizar mitos, leyendas y personajes tradicionales de diferentes culturas, identificando símbolos, valores y significados, comparando versiones internacionales de los relatos e incorporando vocabulario y expresiones de diversas lenguas.

- **Valor plurilingüe:** estimula el pensamiento crítico y la competencia intercultural al mostrar cómo las lenguas no solo transmiten palabras, sino también historias, imaginarios colectivos y visiones del mundo, permitiendo reconocer tanto lo común como lo diverso entre culturas.

Explorar signos lingüísticos en la ciudad

- **Objetivo:** observar y analizar la presencia de lenguas en el entorno urbano (carteles, rótulos, grafitis, anuncios), reflexionando sobre su función y significado.
- **Valor plurilingüe:** conecta el aprendizaje escolar con la realidad social, desarrolla una mirada crítica hacia la convivencia lingüística y refuerza la conciencia intercultural.

Taller de comparación lingüística

- **Objetivo:** comparar palabras, estructuras, sonidos o expresiones de distintas lenguas, identificando semejanzas, diferencias y patrones comunes.
- **Valor plurilingüe:** desarrolla el metalenguaje y la capacidad de reflexionar sobre las lenguas como sistemas, favoreciendo estrategias conscientes de transferencia y aprendizaje plurilingüe.

3 Estrategias y actividades aplicadas a la educación infantil

3.1. Nivel literal (reconocimiento básico y comprensión directa)

Rutinas en diferentes idiomas

En el aula de **Educación Infantil** las rutinas son parte esencial en la jornada, por el apoyo pedagógico y psicológico que supone para los discentes, además de ser un marcador del tiempo que va transcurriendo.

Generalmente, estas rutinas suelen estar vinculadas bien a la oralidad (mediante saludos de inicio o final o, incluso, actividades más conceptuales como el repaso de la numeración), bien a cuestiones más gráficas, como los días de la semana o el estado meteorológico... Del mismo modo, pueden ir acompañadas de rincones en donde se exponen carteles con la información que va cambiando y adecuándose cada día. Por ejemplo, un cartel con las frases fijas «Hoy es...» y «Hoy hace/está...», que se completen con el nombre del día y el tiempo que hace («sol», «viento», «tormenta» o bien, «soleado», «ventoso», «lluvioso» ...), puede ser utilizado para visibilizar las lenguas de los miembros de la clase, de la comunidad o de la lengua extranjera que se esté aprendiendo, de modo que deban leerse en diferentes idiomas para ser seleccionadas óptimamente según corresponda.

Conviene, asimismo, rotular los rincones más importantes o fijos, como el de la biblioteca de aula o el «rincón de lectura», y aprovisionarlos con libros y revistas en varios idiomas, sobre todo, los que están presentes en la clase. Son idóneos los diccionarios infantiles bilingües ilustrados y los álbumes ilustrados, tanto de ficción como de no ficción, en varios idiomas, dado que el lenguaje de las ilustraciones favorecerá la comprensión lectora.

De forma paralela, la hora del cuento, establecida como rutina del día que viene acompañada por la asamblea o debate posterior, es un momento muy propicio para conversar sobre temas que

sensibilicen hacia el plurilingüismo y el pluralismo cultural. Este espacio permite mostrar realidades diversas ajenas, pero, a la vez, cercanas, así como establecer sinergias entre culturas. Existen libros que presentan el tema de que no todos somos iguales y que cada persona tiene sus peculiaridades físicas que la hacen única, como, por ejemplo, *Por cuatro esquinitas de nada* (2004), de Jérôme Ruillier; *Elmer* (2006), de David McKee; *El color de tu piel* (2021), de Desirée Acevedo y Silvia Álvarez. Otros evidencian la riqueza del mestizaje, como *El cerdito azul* (2007), de Nora Hilb. Aunque, son igualmente válidos aquellos libros que tratan temáticas que pueden enfocarse desde la diversidad cultural, como el respeto por la convivencia, en *Sopa de calabaza* (1998), de Helen Cooper; los remedios para combatir los miedos infantiles, en *Tragasueños* (2006), de Michael Ende y Annegert Fuchshuber; las costumbres gastronómicas, en *El sapo que no quería comer* (1998), de Martha Sastrías; las diversas formas de mostrar cariño, en *Un beso para osito* (2019), de Else Holmelund Minarik y Maurice Sendak; o las costumbres ancestrales, en *Abuelo Tejón, ¿tú sabes hacerlo?* (2000), de Eve Bunting y LeUyen Pham.

La lengua de signos, que cuenta con estructura, gramática y vocabulario propios, se contempla también en el desarrollo de la competencia plurilingüe. Sería interesante invitar a alguien que la conozca, pero, de no ser posible, se pueden utilizar herramientas como ChatGPT para buscar vídeos sobre ciertas rutinas. Por ejemplo, se pueden encontrar vídeos sobre los saludos (https://www.youtube.com/watch?v=R_cnjG7YJus), sobre vocabulario más usual, como el de los parentescos familiares (<https://www.youtube.com/watch?v=bUw4VoE1Ek0>) o canciones diarias como «Buenos días» (<https://www.youtube.com/watch?v=p3vkBgTULm0>).

Siguiendo con este uso de la inteligencia artificial, también es posible emplearla para signar cuentos. En este caso, la aplicación *StorySign* permite situar el dispositivo en el que se haya descargado sobre las palabras del cuento, de forma que un avatar llamado Star, se encarga de traducirlas a la lengua de signos.

Palabra del día

En Educación Infantil, la estrategia «**Palabra del día**» se centra en despertar la curiosidad y familiarizar a los niños y niñas con palabras nuevas de manera lúdica, visual y sensorial. En estas

edades, no buscamos que memoricen significados ni escriban términos complejos, sino que vivan la experiencia de descubrir palabras sorprendentes de otras lenguas y que se diviertan explorándolas.

El libro *Lost in Translation*, de Ella Frances Sanders, es un recurso perfecto: cada día se puede presentar una palabra curiosa, acompañada de su imagen, explicando de manera sencilla qué significa y en qué contexto se usa. Por ejemplo, la palabra japonesa *komorebi* (la luz del sol filtrándose entre los árboles) puede mostrarse con una ilustración y asociarse a una pequeña experiencia directa: salir al patio y buscar ese efecto de luz bajo los árboles. El libro, además, va acompañado de un párrafo que trata de explicar el contexto de la palabra, con lo que podría emularse este ejercicio para una mejor comprensión lectora. Incluso, puede utilizarse como pista para adivinar el significado de ese término, si antes hemos tomado la precaución de ocultar la solución.

Un paso enriquecedor es pedir a los niños que traigan palabras de sus casas, sobre todo si en sus familias se hablan otras lenguas. Pueden compartir palabras cariñosas, nombres de objetos cotidianos o palabras que les gusten por su sonido. Estas palabras se pueden colocar en un mural visual (con pictogramas o fotos) que crezca día a día: «**Nuestro muro de palabras del mundo**».

Además, se pueden diseñar juegos adaptados a su edad, como:

- Un panel de imágenes donde el niño asocie la palabra con la ilustración correcta.
- Canciones cortitas que incluyan la palabra del día.
- Pequeñas dramatizaciones o gestos asociados al significado.

La clave es que estas palabras se conviertan en pequeñas semillas de emoción, asombro y juego, reforzando la idea de que aprender otras lenguas es algo cercano, divertido y lleno de sentido para ellos.

Nombres de los compañeros

En Educación Infantil, los nombres son mucho más que palabras: son símbolos de identidad, afecto y pertenencia. Cada vez que se pronuncia el nombre de un niño o niña en clase, no solo se le reconoce individualmente, sino que se refuerza su lugar en el grupo. Por eso, trabajar con los nombres

como estrategia para fomentar la competencia plurilingüe es especialmente poderoso en esta etapa, donde lo emocional y lo simbólico tienen un enorme peso.

Desde el principio de curso —o cuando se incorpora un nuevo compañero— se puede pedir a las familias que completen una pequeña ficha donde indiquen el nombre completo del niño o niña, su pronunciación correcta (en caso de que tenga particularidades), el idioma o cultura de origen (árabe, ruso, francés, tamazight, etc.) y, si es posible, la historia detrás de ese nombre: por qué lo eligieron, qué significa, si recuerda a alguien especial...

Con la información recogida, se puede elaborar un **Libro de los nombres de la clase**, donde cada página esté dedicada a un niño o niña, incluyendo su nombre escrito, su sonido correcto, algún dibujo representativo y, si es posible, la palabra escrita en la lengua original. Este libro puede consultarse en momentos de asamblea, lectura compartida o en rincones específicos del aula, permitiendo a los niños y niñas explorar de forma visual, oral y emocional la riqueza de las lenguas presentes en su entorno.

Además, se pueden reforzar estas dinámicas incluyendo canciones, juegos y cuentos que incorporen nombres en distintos idiomas o inventando pequeñas historias alrededor de los nombres del grupo. De este modo, se siembra en los más pequeños una sensibilidad especial hacia la diversidad lingüística: se les enseña que cada nombre es único, que cada palabra encierra un mundo y que, al compartirlas, todos crecemos juntos.

3.2. Nivel inferencial (interpretación de significados implícitos y contextuales)

Canciones

En Educación Infantil, las canciones forman parte de la jornada, de manera habitual, por lo que puede ser un recurso relevante para fomentar la comprensión lectora en el desarrollo de la competencia plurilingüe. Una forma de hacerlo sería con la proyección de vídeos (vídeos clips) que muestren imágenes representativas de las letras de dichas canciones, en distintas lenguas, e intentar focalizar la atención hacia

la comprensión de dichas letras (en el canal de YouTube o en Pinterest podemos encontrar muchas). Es aconsejable iniciar la sesión con un anticipo del contenido que se va a escuchar, el vocabulario clave que deberán conocer, los personajes que van a participar... Una vez hecho el visionado, se pueden realizar preguntas acerca de lo que ha aparecido en las imágenes y sobre ese vocabulario clave para intentar que puedan inferir su significado. El último paso será aprender la canción y cantarla todos juntos.

Una variante para el aprendizaje de palabras pertenecientes a campos léxicos de interés a estas edades, sería localizar melodías en distintos idiomas, como por ejemplo esta con los nombres de las partes del cuerpo humano para cantarlas todos juntos: <https://www.youtube.com/watch?v=ln6pWV-XU5M>

Otra forma de utilizar la música, para alcanzar el objetivo que nos proponemos, es invitar a las familias a participar en clase enseñando canciones infantiles de distintas culturas y en diferentes idiomas. Asimismo, las nanas, las canciones de echar a suertes o vinculadas a juegos son otros ejemplos muy adecuados a estas edades, puesto que el acompañamiento de gestos facilita el aprendizaje y la comprensión.

Pueden ser también útiles las sintonías de las series de dibujos animados o de películas infantiles ya conocidas por los pequeños y las pequeñas, habida cuenta de que ya les resultan familiares en su propia lengua y ahora pueden ser comprendidas en otras distintas. En todos estos casos, es importante la planificación de actividades antes, durante y después de las audiciones para conseguir la comprensión que se requiere. Una variante de este planteamiento puede hacerse con la aplicación <https://es.lyricstraining.com/>. Ayudados por ChatGPT, podemos obtener la letra de alguna de estas canciones en los idiomas que queramos para después llevarla a dicha aplicación. El resultado será una melodía conocida plurilingüe.

Películas, vídeos y anuncios

En Educación Infantil, los textos multimodales son un recurso poderoso para despertar la curiosidad, la imaginación y la sensibilidad hacia otras lenguas y culturas. En estas edades, los niños y niñas aprenden principalmente a través de los sentidos, por lo que materiales como carteles de películas, tráileres y anuncios visuales ofrecen estímulos

que captan su atención de manera natural, permitiéndoles empezar a percibir la diversidad lingüística a su alrededor.

Una primera propuesta consiste en mostrar carteles de películas conocidos — como los de Disney o Pixar — en distintos idiomas, disponibles en páginas como elseptimoarte.net. Los carteles presentan imágenes llamativas, títulos reconocibles y frases breves que los niños pueden intentar «descifrar» apoyándose en lo visual: ¿qué película es?, ¿qué palabras se parecen al español?, ¿qué letras son distintas?, ¿cómo se pronuncia el título? Aquí no buscamos traducciones exactas, sino familiarización, juego y descubrimiento.

Para enriquecer la experiencia, se pueden proyectar tráileres de estas películas. Aunque duren apenas dos minutos, ofrecen escenas impactantes, música y diálogos que permiten trabajar la escucha atenta y reconocer palabras, expresiones o tonos, incluso en lenguas que no conocen. Los niños pueden, por ejemplo, identificar si un personaje está alegre o enfadado, si algo es divertido o misterioso, o repetir palabras que suenan curiosas o pegadizas.

Los anuncios visuales —etiquetas, señales, letreros— son otro campo fértil. Podemos recopilar ejemplos reales (de productos, ropa, señales urbanas) en distintas lenguas y usarlos en clase como pequeñas pistas que los niños intentan interpretar: ¿qué significa este dibujo?, ¿qué palabra lo acompaña?, ¿qué lengua es? Para fortalecer el vínculo con las familias, se les puede pedir que aporten palabras de su lengua materna que sean importantes o bonitas, ayudando a escribirlas en tarjetas decoradas que luego se colocan en un mural multilingüe. Este mural, que crece a lo largo del curso, se convierte en un referente vivo de la riqueza lingüística del aula.

Incluso podemos diseñar juegos sencillos: ordenar carteles en una maqueta de casa, emparejar pictogramas con palabras, inventar historias a partir de una palabra extraña. La clave está en mantener el enfoque lúdico, emocional y participativo, dejando que cada niño descubra que las lenguas son ventanas llenas de sonidos, colores y significados, y que todas ellas tienen un lugar especial en su mundo. Así, desde las primeras edades, sembramos respeto, curiosidad y alegría por convivir entre lenguas y culturas diversas.

Juegos de rol y simulaciones lingüísticas

En Educación Infantil, el aula es un pequeño escenario donde los alumnos juegan a ser otros: médicos, tenderos, pilotos, padres, maestras, exploradores. A través del juego simbólico, no solo se divierten, sino que exploran emociones, aprenden normas sociales, experimentan con el lenguaje y despiertan su empatía. Por eso, introducir juegos de rol y simulaciones lingüísticas en estas primeras etapas es una oportunidad magnífica para acercarlos de manera natural a otras lenguas.

Imaginemos un rincón del aula convertido en una tiendita. Los alumnos, emocionados, se turnan entre vender frutas, colocar productos en las estanterías y atender a los clientes. Sobre cada producto, etiquetas que no solo dicen «manzana», sino también *apple, ponme...* Uno de los pequeños, que hace de dependiente, sonríe orgulloso al entregar una naranja mientras dice *merci*, y su compañero responde *thank you* al marcharse. En ese momento, aunque no lo sepan, los niños están descubriendo que las palabras cambian según la lengua, y que comunicarse es mucho más que hablar: es mirar, escuchar, imitar, compartir...

La clase puede transformarse también en un hospital de palabras, donde los alumnos juegan a curar muñecos, señalando partes del cuerpo mientras aprenden a decir *cabeza, head, tête*. O quizá, con pasaportes ficticios en la mano, atraviesen un control improvisado en el rincón del aeropuerto, mostrando su «billete» y saludando en diferentes lenguas al pasar: *hello, bonjour, marhaban*.

Las familias juegan aquí un papel esencial. Pueden aportar palabras o expresiones de su lengua materna, grabar pequeños audios, ayudar a escribir carteles, e incluso participar en los juegos, explicando cuándo y cómo se usan esas palabras. Esto refuerza no solo el aprendizaje lingüístico, sino también la inclusión y el respeto, mostrando a los niños y niñas que todas las lenguas tienen un lugar en su aula y en su mundo.

Mientras tanto, el aula se llena de ayudas visuales: murales con pictogramas, tarjetas de palabras, fotos que el alumnado consulta cuando quiere recordar cómo decir algo en otro idioma. Poco a poco, sin presiones, con alegría, los juegos de rol se convierten en un laboratorio vivo donde cada niño/a aprende que las lenguas no son barreras, sino puentes que les permiten explorar, jugar y crecer junto a los demás.

3.3. Nivel crítico (análisis, reflexión, cuestionamiento cultural y lingüístico)

Maleta de las lenguas

En el aula de Infantil, donde el asombro y la curiosidad son motores esenciales del aprendizaje, la llegada de una sorpresa misteriosa puede transformar por completo el ambiente. Imaginemos que un día la maestra o el maestro entra emocionada/o, mostrando una vieja maleta que, según cuenta, ha encontrado en la playa, flotando a la deriva. Junto a la maleta, hay una botella con un mensaje enrollado dentro. Los niños se acercan, expectantes, y la maestra/el maestro procede a leerlo en voz alta: Skrat, un pequeño explorador del planeta Makemake, les cuenta que ha recogido palabras y objetos de la Tierra, pero no sabe para qué sirven ni qué significan. Les pide ayuda para entender mejor a los humanos antes de su gran visita.

Al abrir la maleta, los alumnos encuentran palabras en diferentes lenguas — «bienvenido», *welcome, bonjour, shukran*—, escritas en tarjetas de colores, junto con objetos curiosos como sombreros de distintas culturas, abanicos, muñecos tradicionales o pequeños instrumentos musicales. El reto está lanzado: los niños deberán averiguar qué significan esas palabras y para qué se usan esos objetos, para poder grabar una explicación que enviarle a Skrat.

A partir de aquí, comienza un proceso colectivo de indagación. La maestra/el maestro guía al grupo: observan, comentan, comparan, se preguntan entre ellos y ellas. Quizá recuerdan haber escuchado esas palabras en casa, en dibujos animados, en cuentos, o las familias aportan pistas. Las explicaciones se enriquecen aún más si las familias se implican directamente, trayendo objetos, contando historias o enseñando palabras de su lengua materna. En algunos casos, las familias acuden al aula para compartir saludos, mostrar juegos, narrar cuentos breves o enseñar canciones.

La maleta se convierte así en un tesoro compartido que viaja también a los hogares: cada semana, un niño la lleva a su casa, explora con su familia los objetos y palabras, y recoge en un cuaderno viajero sus descubrimientos y emociones. Cuando vuelve al aula, comparte con

los compañeros lo aprendido.

En definitiva, esta maleta viajera no es solo un juego; es un puente entre escuela y familia, una ventana abierta a la diversidad cultural que habita en el aula y un medio para enseñar a los niños que cada lengua, cada objeto, cada historia encierra una manera especial de mirar el mundo.

Biografía lingüística

En Educación Infantil, aunque los alumnos aún están comenzando a desarrollar conciencia sobre las lenguas, ya viven rodeados de palabras, sonidos, acentos y canciones que conforman su pequeño universo lingüístico. La actividad de la biografía lingüística puede plantearse como un juego de descubrimiento y conexión emocional, partiendo siempre de lo cercano: su familia, su casa, sus juegos, sus amigos.

La maestra/el maestro puede empezar contándoles su propia historia: «Cuando era pequeña/o, en mi casa hablábamos español, pero mi abuela me cantaba canciones en gallego porque ella era de Galicia. Después, cuando fui al colegio, aprendí palabras en inglés, y cuando conocí a una amiga marroquí, aprendí a decir *shukran*, que significa gracias.» Los niños escuchan con atención, reconociendo que incluso los adultos tienen una historia lingüística que contar.

Luego, los alumnos son invitados a compartir, con ayuda de sus familias, las lenguas que forman parte de su vida. ¿En qué lengua les cantan las nanas? ¿Han escuchado a alguien en casa hablar otro idioma? ¿Tienen palabras especiales que usan con sus abuelos, con sus primos, con sus amigos? Como aún no escriben, lo expresan a través de dibujos: pueden representar a las personas que les enseñan esas palabras, ilustrar la bandera del país donde se habla esa lengua, dibujar objetos o situaciones relacionadas (por ejemplo, un plato típico que acompaña una palabra).

Las familias también pueden participar enviando a clase palabras, canciones, retahílas o frases significativas en su lengua materna. Después, entre todos, se elabora un gran mural llamado «Las lenguas de nuestra clase», donde se colocan los dibujos, las palabras y las expresiones recogidas, visibilizando la riqueza lingüística del grupo.

Esta actividad, sencilla pero cargada de significado, ayuda a los niños a comprender que

todos somos un pequeño mosaico de sonidos y palabras, y que las lenguas forman parte de nuestra identidad y nuestra historia, desde que somos muy pequeños.

Mitos, personajes y leyendas

En Infantil, los mitos, leyendas y personajes mágicos son un motor natural de curiosidad, fantasía y emoción. Las brujas, las hadas, los monstruos, los héroes y los villanos llenan los cuentos, los juegos y las conversaciones, creando un terreno fértil para trabajar la competencia plurilingüe de forma lúdica y significativa.

La maestra/el maestro puede preparar un rincón especial en el aula: decorarlo con fotos evocadoras como las de Soportújar (Granada), famoso por sus historias de brujas, añadir calderos de juguete, sombreros puntiagudos, capas de colores, piedritas mágicas, amuletos, muñecos de personajes misteriosos. Entonces, un día, reúne al grupo y les dice: «¿Sabíais que en Italia vive la Befana, una anciana que reparte regalos? ¿Y que en Marruecos muchos niños conocen a Aisha Kandisha, que vive cerca del agua? ¿O que en Ucrania hablan del Dido Moro, que asusta a los pequeños que no hacen caso?».

A partir de ahí, las familias son invitadas a colaborar, enviando pequeños relatos, cuentos, retahílas, canciones o palabras mágicas de su cultura de origen. Por ejemplo, una madre bereber puede enseñar a decir *azul* («hola», en tamazight), una familia polaca puede compartir *dzień dobry* («buenos días»), o una familia china puede enseñar el saludo *nǐ hǎo*. Los niños escuchan, repiten, asocian los sonidos a gestos o imágenes, y los integran en sus juegos simbólicos.

Como actividad creativa, se puede proponer que cada niño invente su propio personaje mágico: elegir su nombre, decidir de qué país viene, qué poder tiene, qué palabra mágica usa (real o inventada). Cada uno dibuja su personaje, prepara una pequeña historia y la comparte con sus compañeros, mostrando alguna palabra o gesto especial en la lengua que haya elegido.

Así, los mitos y leyendas no solo alimentan la imaginación, sino que abren la puerta a la diversidad lingüística, permitiendo que los niños descubran desde pequeños que cada lengua encierra historias, valores y maneras distintas —y valiosas— de entender el mundo.

Explorar signos lingüísticos en la ciudad

En Infantil, los niños y niñas aún no leen fluidamente, pero son grandes observadores del entorno. Ven colores, formas, pictogramas, logotipos, y pueden empezar a reconocer que no todos los carteles y señales en la ciudad usan las mismas letras o palabras. Esta actividad busca despertar su curiosidad sobre la diversidad lingüística que aparece en los espacios públicos: calles, parques, mercados, fachadas.

La maestra/el maestro puede comenzar llevando al aula fotos de carteles reales del barrio que contengan lenguas distintas al español: por ejemplo, el rótulo de una tienda marroquí que combine árabe y español, el letrero de un restaurante chino con caracteres chinos y traducción, una barbería africana con carteles en francés o inglés. Muestran esas imágenes y preguntan: ¿qué ves aquí?, ¿estas letras se parecen a las nuestras?, ¿qué colores, qué dibujos acompañan?

Luego, se puede pedir a las familias que, durante un paseo, busquen con sus hijos señales o rótulos en otras lenguas y los fotografíen: una peluquería con cartel en árabe, una tienda polaca, una carnicería halal, un locutorio con avisos multilingües, una consulta médica con cartel en francés. Las imágenes se comparten en clase y se arman murales temáticos: «**Los carteles en árabe de mi barrio**», «**Palabras chinas que vimos en la calle**», «**Los letreros multilingües del mercado**».

Para convertirlo en un juego, se puede armar una maqueta de ciudad (hecha con cajas, bloques, figuras) y colocar en ella pequeños carteles multilingües creados por los niños: uno para la frutería, otro para la panadería, otro para la parada de autobús. Incluso pueden inventar pictogramas para las señales de tránsito.

Este tipo de actividad no busca que aprendan a leer esas lenguas, sino que empiecen a mirar su ciudad con ojos curiosos, descubriendo que no todos usan el mismo alfabeto ni las mismas palabras, y que esas diferencias son un tesoro que hace su entorno más rico y diverso.

Taller de comparación lingüística

En Educación Infantil, los niños y niñas están en pleno proceso de adquisición del lenguaje: aprenden a reconocer sonidos, a articular palabras, a construir frases sencillas, a ajustar

el habla según el contexto. Aunque a esta edad aún no pueden reflexionar formalmente sobre la gramática o las estructuras, sí poseen una capacidad intuitiva y lúdica para percibir y jugar con las formas del lenguaje.

El trabajo metalingüístico en Infantil se basa en la exploración sensorial y vivencial: imitan sonidos, juegan con palabras, reconocen diferencias entre cómo suena lo que dicen ellos y cómo lo dice otro, descubren que hay múltiples maneras de nombrar una misma cosa y que los nombres y frases pueden cambiar dependiendo del idioma.

El taller de comparación lingüística en Infantil permite que, a través de juegos sencillos, los niños empiecen a «mirar desde fuera» cómo funciona el lenguaje: escuchar, comparar, repetir, experimentar. No se trata de explicar conceptos abstractos, sino de sembrar curiosidad y sensibilidad hacia la diversidad lingüística, preparando las bases para una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas.

Veamos algunos juegos que podríamos desarrollar en el taller para abordar las diferentes dimensiones del lenguaje:

Fonología → Juego: ¡Escucha y repite! La maestra/el maestro pronuncia saludos, nombres de animales o colores en distintas lenguas (*bonjour, hello, azul, nĩ hão*) y los niños intentan repetirlos como juego de eco. Después se les pregunta: ¿qué palabra suena más larga?, ¿cuál tiene un sonido gracioso?, ¿cuál nos cuesta decir?

Morfología → Juego: Partes de palabras. Se muestran palabras compuestas en distintas lenguas (como *snowman, bonhomme de neige*) junto a imágenes. Los niños juegan a descomponerlas con las manos: *snow + man, bon + homme + de + neige*. Se hace un gesto por cada parte, descubriendo que algunas palabras tienen más piezas que otras.

Gramática → Juego: ¿Quién hace qué? La maestra/el maestro representa acciones con muñecos diciendo frases muy sencillas en distintas lenguas: *El gato duerme, the cat sleeps, le chat dort*. Los niños tienen que adivinar quién hace la acción (el gato) y qué hace (duerme), aprendiendo que las palabras tienen un papel.

Sintaxis → Juego: ¡Ponlo en orden! Con tarjetas o imanes (dibujos de sujeto, verbo y objeto), los niños reconstruyen frases simples escuchadas en

distintas lenguas, descubriendo que, a veces, el orden cambia. Por ejemplo, en español decimos *el perro grande*, mientras que en inglés es *the big dog*.

Pragmática → Juego: ¿Cuándo lo decimos? La maestra/el maestro presenta frases en distintas lenguas acompañadas de un gesto o situación (*thank you, merci*, gracias al recibir algo). Los niños dramatizan cuándo usar cada una, asociando lengua y contexto social.

Este enfoque mantiene la actividad lúdica, con mucho apoyo visual y gestual, para que los niños empiecen a explorar las dimensiones del lenguaje de forma vivencial.

4 Estrategias y actividades aplicadas a educación primaria

4.1. Nivel literal (reconocimiento básico y comprensión directa)

Rutinas en diferentes idiomas

En los primeros cursos de Primaria, las rutinas siguen siendo un ancla emocional y organizativa para el alumnado. Marcan el ritmo del día, ofrecen seguridad y favorecen el sentido de pertenencia. Pero a diferencia de lo que ocurre en Infantil, donde la rutina tiene una fuerte carga simbólica, en Primaria las niñas y niños comienzan a comprender el porqué de las cosas, a identificar patrones y a jugar con el lenguaje. Esto convierte las rutinas en un terreno fértil para sembrar la semilla del plurilingüismo.

Imaginemos la jornada escolar. Antes de comenzar la primera tarea del día, la maestra pregunta:

— ¿Qué día es hoy?

Y uno de los alumnos responde:

— *Today is Monday... Hoy es lunes... Dzisiaj jest poniedziałek.*

En esa breve escena se condensa el espíritu de esta estrategia. Se trata de abrir pequeñas ventanas lingüísticas cotidianas, en las que el alumnado escuche, repita y asocie expresiones de uso frecuente a las acciones que ya forman parte de su rutina escolar: entrar al aula, saludar, sentarse, sacar el material, trabajar en grupo, resolver dudas, entregar tareas...

Estas expresiones funcionales —que van desde *Can I go to the toilet?* hasta *¿Me ayudas, por favor?* o *Merci beaucoup*— se convierten en puentes entre lenguas, sobre los que los niños y niñas caminan sin darse apenas cuenta. Y lo hacen no solo en inglés o francés, sino también en aquellas lenguas que existen en su aula: el árabe de Amal, el tamazight de Rachid, el ucraniano de Olena.

La maestra o maestro puede decidir introducir estas expresiones de forma gradual y ritualizada. Al comenzar la jornada, cada lunes, se puede aprender un nuevo «modo de decir» que después

se repite a lo largo de la semana. No se trata de traducir mecánicamente, sino de familiarizarse con otras formas de saludar, de pedir permiso, de agradecer, de preguntar...

Así, el alumnado no solo amplía su repertorio verbal, sino que descubre matices culturales: que en algunas lenguas se da la bienvenida con una inclinación de cabeza, que

el agradecimiento puede expresarse con un gesto, que en otros contextos no se tutea al docente.

Para reforzar esta rutina, el aula puede contar con un pequeño «panel multilingüe de expresiones útiles». Allí se colocan tarjetas o pictogramas con frases que se usan habitualmente en el aula. Por ejemplo:

- *Good morning / Bonjour / Buenos días / Sabah al-jayr*
- *Can you help me? / ¿Me puedes ayudar? / Taqder tsa'edni?*
- *It's time to clean up / Hora de recoger / C'est l'heure de ranger*

Este panel no solo visibiliza las lenguas del entorno, sino que también sirve de referente visual, fomentando la autonomía lingüística del alumnado. Pueden consultarlo cuando no recuerdan cómo pedir algo o simplemente para aprender una expresión nueva durante un momento de calma.

En paralelo, se puede integrar esta dinámica en otros espacios del aula. Por ejemplo:

- En la biblioteca, los libros pueden estar clasificados con etiquetas en diferentes idiomas.
- En los trabajos cooperativos, cada grupo puede elegir una expresión para animarse o felicitarse en otra lengua: *Bravo! / Bien fait! / ¡Buen trabajo!*
- Durante los cambios de actividad, se pueden usar consignas breves en distintas lenguas: *Let's go! / ¡Vamos allá! / Yalla!*

Este tipo de acciones no solo favorece la comprensión literal del lenguaje en contextos reales, sino que también construye una cultura de aula en la que todas las lenguas son valoradas, respetadas y celebradas. Porque cuando un

alumno o alumna ve escrita su lengua en la pizarra o escucha a sus compañeros intentar pronunciar una palabra en su idioma, no solo se siente incluido/a. Se siente visto/a.

Así, la rutina cotidiana se transforma en un acto educativo lleno de significado. No se trata de aprender idiomas en sentido tradicional, sino de convivir entre lenguas, de descubrir que existen muchas formas de decir lo mismo y que cada una de ellas lleva consigo una forma distinta de mirar el mundo.

Resultan especialmente valiosos aquellos álbumes y relatos que, desde la sencillez o la profundidad simbólica, invitan a reflexionar sobre la convivencia entre lenguas, culturas y realidades diversas. Hay libros que abordan de forma muy clara lo absurdo de los prejuicios, como *Los carpinchos* (2020) de Alfredo Soderguit, en el que la llegada de unos animales desconocidos al corral despierta el miedo irracional a lo diferente, o *Ring, ring* (2000) de Montserrat del Amo, que plantea con ternura y humor cómo las barreras idiomáticas pueden generar malentendidos si no se superan desde el respeto. Otros títulos subrayan la necesidad de comunicarse, incluso cuando no se comparte el mismo idioma, como *La reina de los mares* (2003), también de Montserrat del Amo junto a María Teresa González García, donde los personajes descubren que el deseo de ayudar, la escucha y la empatía son más importantes que las palabras. Finalmente, hay obras que nos invitan a descubrir otros mundos y situaciones, no solo geográficos sino también culturales y emocionales. Es el caso de *Witika, la hija de los leones* (2005) de Blanca Álvarez y Carmen García Iglesias, ambientado en un África tan desconocida como fascinante, o de los relatos de Montserrat del Amo *El bambú resiste la riada* (1997), *La casa pintada* (1998) y *El abrazo del Nilo* (2008), que transportan al lector a escenarios lejanos donde el lenguaje, la tradición y la historia se entrelazan para hablarnos de identidad, pertenencia y encuentro.

Palabra del día

En Primaria, la estrategia «**Palabra del día**» se vuelve más rica y compleja, ya que el alumnado cuenta con más habilidades cognitivas, lectoras y lingüísticas. Aquí ya no solo presentamos la palabra y su significado, sino que podemos añadir retos, juegos deductivos y actividades colaborativas que potencien el pensamiento reflexivo y la conciencia plurilingüe.

Podemos partir del libro *Lost in Translation* (Libros del Zorro Rojo), disponible en https://issuu.com/librosdelzorrorojo/docs/book-lost_in_translation.

Ocultaremos el significado inicial de una palabra y dejaremos que el alumnado lo adivine a partir de pistas. Por ejemplo, le mostraremos solo la palabra y su contexto en un párrafo (sin la traducción), para que, trabajando en parejas o grupos, intenten deducir qué puede significar. Después, se compara con la explicación real y se reflexiona: ¿por qué esa cultura tiene esa palabra?, ¿tenemos algo parecido en nuestra lengua?, ¿qué nos dice eso sobre cómo vemos el mundo?

Un siguiente paso es invitar a los alumnos a **aportar palabras de sus propias lenguas familiares** (árabe, tamazight, ucraniano, polaco, etc.) y preparar ellos mismos las pistas para que los demás intenten resolverlas. Esto refuerza la autoestima lingüística y convierte a los estudiantes en mediadores del aprendizaje plurilingüe.

También se pueden diseñar pasatiempos como:

- Sopas de letras temáticas (saludos en varias lenguas, nombres de animales, colores).
- Crucigramas donde las definiciones sean pistas o acertijos.
- Juegos tipo *Wordle* en distintos idiomas (usando plataformas como <https://wordleespanol.org/>, en la que se puede cambiar el idioma).
- Competencias grupales: ¿quién descubre más palabras nuevas en una semana?, ¿quién encuentra la palabra más extraña?

El aula puede contar con un panel visible donde se vaya acumulando la **colección semanal de palabras del mundo**, acompañada de dibujos, frases de ejemplo o pequeñas historias. Así, se fomenta no solo el aprendizaje de vocabulario, sino también el interés por las lenguas como ventanas a otras formas de pensar, sentir y vivir.

Nombres de los compañeros

En Educación Primaria, los nombres pueden convertirse en una puerta fascinante para explorar la diversidad lingüística, cultural e histórica del aula. A partir de este sencillo elemento cotidiano, se puede diseñar una estrategia que fortalezca la competencia plurilingüe, el pensamiento reflexivo, las

habilidades investigadoras y la autoestima lingüística del alumnado.

Al igual que en Infantil, se parte de una ficha inicial donde las familias aporten el nombre completo, su pronunciación correcta, el idioma o cultura de origen y, si lo desean, la historia detrás de ese nombre. Sin embargo, a medida que los alumnos crecen, la actividad evoluciona de lo afectivo hacia lo exploratorio y analítico.

A partir de la información recogida, se crea un **Libro de los nombres de la clase**. En este caso, cada alumno tiene una página propia donde, además del nombre y su origen, se añade el significado, las variantes en otras lenguas y alguna anécdota o curiosidad.

En los últimos ciclos de Primaria, los propios alumnos pueden investigar más a fondo:

- ¿De qué lengua viene mi nombre? ¿Árabe, griego, latín, hebreo, japonés...?
- ¿Cómo se escribe y pronuncia en otras lenguas?
- ¿Qué variantes existen en distintos países?
- ¿Qué significa en su etimología original?
- ¿Ha cambiado su uso a lo largo de la historia?

Este trabajo culmina con una exposición oral, en la que cada alumno presenta su nombre al resto de la clase, compartiendo no solo su historia, sino también enseñando alguna palabra, saludo o expresión en la lengua de origen. Esta presentación puede acompañarse de mapas, dibujos, símbolos o pequeñas dramatizaciones.

Aquí, el enfoque mantiene el vínculo emocional y afectivo, pero añade una dimensión cognitiva, crítica y cultural: los alumnos toman conciencia de que su nombre no solo los identifica como personas, sino también como portadores de historias, tradiciones, raíces y conexiones lingüísticas.

Vemos cómo, mientras que en Infantil el nombre se trabaja desde la vivencia y la emoción, en Primaria el nombre se convierte en una puerta al conocimiento lingüístico y cultural, promoviendo la investigación, la curiosidad y la reflexión. Los alumnos y alumnas descubren que la diversidad lingüística no es algo externo, sino una parte viva

y valiosa de quienes somos, y que al conocer y compartir esos nombres, se construyen lazos de respeto, identidad y pertenencia.

4.2. Nivel inferencial (interpretación de significados implícitos y contextuales)

Canciones

En Educación Primaria, las canciones no solo forman parte de los momentos de ocio o de transición en el aula, sino que pueden convertirse en potentes herramientas para desarrollar la competencia plurilingüe de manera consciente y motivadora. A estas edades, el alumnado ya tiene la capacidad de detectar patrones lingüísticos, establecer comparaciones entre lenguas y disfrutar del juego con las palabras, lo que permite diseñar dinámicas más complejas, creativas y participativas.

Una forma especialmente motivadora de trabajar las canciones en Primaria consiste en convertir la escucha en un reto cooperativo. Antes de escuchar una canción en otra lengua, el docente puede presentar un pequeño listado de palabras clave — aquellas más significativas del contenido de la letra—. El alumnado, organizado en pequeños grupos, deberá localizar esas palabras durante la audición: cada palabra encontrada suma un punto para el equipo. Si además logran identificar la relación entre las palabras y el significado global de la canción, obtendrán puntos extra. Este tipo de actividad gamificada fomenta la escucha atenta, la comprensión global y el trabajo en equipo, mientras los niños y niñas se sumergen en otras lenguas casi sin darse cuenta.

Otra propuesta que suele resultar muy estimulante es la búsqueda temática de canciones. Se puede plantear al alumnado el reto de encontrar, en inglés, en francés o en cualquier otra lengua que se trabaje, canciones que hablen de temas concretos: la amistad, la naturaleza, la paz, los viajes... Una vez localizadas, pueden compartirlas con sus compañeros y compañeras, explicar de qué tratan y, si es posible, traducir su estribillo o los fragmentos más significativos. Esta actividad permite trabajar la competencia plurilingüe desde la autonomía, la investigación y la reflexión crítica sobre los mensajes culturales que transmiten las canciones.

Además, en el marco de proyectos interdisciplinares, la música puede servir de hilo conductor para descubrir nuevas culturas. Un ejemplo de ello es el proyecto intercentro «Bailes del mundo», desarrollado en el CEIP Juan Caro ([ver aquí](#)), en el que cada clase se sumerge en el conocimiento de un país a través de su música y su danza tradicional. No se trata únicamente de aprender unos pasos de baile, sino de explorar el idioma, las costumbres y las expresiones culturales asociadas a esa música. Durante varias semanas, las clases pueden investigar la lengua oficial de su país asignado, aprender palabras básicas vinculadas a la danza (saludos, nombres de movimientos, partes del cuerpo), y ensayar la coreografía acompañada de la canción en su lengua original. Este trabajo culmina con una muestra final en la que cada grupo presenta su baile y comparte lo aprendido, en una celebración conjunta de la diversidad cultural y lingüística del mundo.

En los últimos cursos de Primaria, cuando el alumnado tiene ya mayor competencia lectora y auditiva, se puede introducir una actividad de traducción creativa de canciones. Partiendo de un fragmento sencillo, se les invita a interpretar su sentido y a crear una versión en su lengua materna, respetando la intención y el tono original. De este modo, además de desarrollar su comprensión literal, trabajan la sensibilidad cultural y la expresión escrita.

La clave, en todas estas propuestas, es que la música no se presente como un contenido cerrado para memorizar, sino como una puerta abierta a explorar, descubrir, crear y compartir en varias lenguas. De esta manera, el alumnado de Primaria no solo aprende nuevas palabras: se emociona en otras lenguas, se comunica a través de otras culturas y se reconoce parte de un mundo diverso y plural.

Películas, vídeos y anuncios

En Educación Primaria, los textos multimodales permiten trabajar el plurilingüismo de forma más consciente, reflexiva y estructurada, incorporando tanto el análisis lingüístico como la dimensión cultural y social. Películas, tráileres, carteles, anuncios de prensa, cuñas de radio o spots televisivos se convierten en materiales riquísimos que, bien trabajados, abren la puerta al alumnado para descubrir cómo circulan las lenguas en el mundo real.

Una actividad inicial consiste en mostrar carteles de películas en distintos idiomas (recurrir, por ejemplo, a elseptimoarte.net). El alumnado compara versiones: ¿cómo cambia el título?, ¿qué palabras son parecidas al español?, ¿qué frases acompañan a la imagen?, ¿qué detalles llaman la atención? Este análisis se enriquece al proyectar tráileres, permitiendo trabajar la comprensión auditiva en otras lenguas e identificar palabras, expresiones y emociones.

En los últimos ciclos de Primaria, se puede añadir la lectura de fichas técnicas de películas (encontradas en filmaffinity.com o lahiguera.net), que incluyen sinopsis, reparto, premios, datos de producción... Una película como *Figuras ocultas*, que narra el papel decisivo de mujeres afroamericanas en la NASA durante la carrera espacial, puede servir como base para reflexionar sobre la diversidad, la equidad y la inclusión. El debate posterior ayuda al alumnado a comprender que el plurilingüismo no es solo una cuestión de palabras, sino también de historias, perspectivas y derechos.

Los anuncios publicitarios ofrecen otro terreno de exploración: etiquetas, instrucciones, letreros, carteles decorativos, frases motivadoras... Todo ello puede recopilarse en varias lenguas, desmenuzarse en clase, agruparse por tema (saludos, deseos, valores), y colocarse en murales o paneles que visibilicen la diversidad. Una propuesta divertida es pedir a los alumnos que elijan palabras especiales en secreto, las traduzcan a todos los idiomas que puedan (con ayuda de familia o compañeros), y las coloquen en un gran cartel por categorías lingüísticas. Cada palabra se convierte así en un pequeño reto colectivo: ¿qué significa?, ¿cómo se pronuncia?, ¿cuándo se usa?, ¿qué transmite?

Con los anuncios en prensa, radio o televisión, se pueden diseñar juegos que combinan deducción, análisis y creatividad: emparejar marcas con sus lemas en distintos idiomas, reordenar frases, subtítular pequeños clips o incluso inventar anuncios inclusivos que funcionen en varias culturas. Estas actividades no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también despiertan la sensibilidad cultural y el pensamiento crítico, ayudando a los niños y niñas a entender que las lenguas no son solo códigos, sino también espejos de formas de vida, valores y maneras de mirar el mundo.

En definitiva, al trabajar con textos multimodales

en Primaria, construimos un aula donde las lenguas no solo se aprenden, sino que se viven, se exploran y se celebran, preparando al alumnado para ser ciudadanas y ciudadanos abiertos, creativos y conscientes de la riqueza del entorno plurilingüe que los rodea.

Juegos de rol y simulaciones lingüísticas

En Primaria, los alumnos ya son capaces de ir más allá del simple juego: empiezan a reflexionar, a anticipar lo que dirán, a improvisar y adaptarse a nuevos retos. Aquí, los juegos de rol y las simulaciones lingüísticas se convierten en una poderosa herramienta para entrenar no solo palabras en otras lenguas, sino estrategias de comunicación, empatía cultural y flexibilidad mental.

Imaginemos un aula bulliciosa, llena de risas, donde un grupo de alumnos monta su propio restaurante internacional. Las cartas del menú tienen platos con nombres en inglés, francés, árabe, tamazight, ucraniano... y los camareros se esfuerzan en practicar expresiones como *What would you like?* o *Que souhaitez-vous?*, mientras los comensales intentan pedir usando al menos alguna palabra en otra lengua. Entre bromas y risas, los alumnos y alumnas no solo practican vocabulario, sino también fórmulas de cortesía, gestos apropiados y maneras de resolver pequeños malentendidos.

En otro rincón, un grupo de alumnos/as sigue un mapa ficticio para recorrer una ciudad extranjera. Encuentran señales en distintos idiomas, pistas que los hacen detenerse, preguntar, buscar ayuda. «¿Cómo preguntamos esto?», se dicen unos a otros, revisando las tarjetas de apoyo que prepararon previamente.

También se pueden plantear escenas donde surjan confusiones: uno de los alumnos usa un falso amigo y el otro se queda sorprendido, alguien olvida una palabra clave y tiene que explicarse con mímica, o se interpreta mal un gesto cultural. Después, reunidos en círculo, reflexionan juntos: ¿cómo lo resolvieron?, ¿qué estrategias usaron?, ¿cómo se sintieron al no encontrar la palabra justa?

Algunas actividades los invitan a investigar previamente, por ejemplo: cómo se saluda formalmente en Japón, cómo se pide un favor en Marruecos, cómo se expresa respeto en Rusia. Después, representan ese pequeño ritual ante sus

compañeros, compartiendo no solo las palabras, sino también los gestos, los tonos y las actitudes.

El docente puede incluso grabar las simulaciones para que luego las analicen en grupo, identificando qué recursos lingüísticos y no lingüísticos han usado, qué hicieron bien, qué pueden mejorar. Así, los juegos de rol se transforman en algo mucho más que un entretenimiento: son ensayos para la vida, oportunidades para que los alumnos se entrenen en moverse con soltura y respeto en un mundo plurilingüe e intercultural, donde cada lengua es una llave y cada conversación, una puerta abierta al encuentro.

4.3. Nivel crítico (análisis, reflexión, cuestionamiento cultural y lingüístico)

Maleta de las lenguas

En Primaria, la llegada de la maleta misteriosa mantiene la magia, pero ahora se convierte en un desafío más profundo. La maestra aparece con la misma vieja maleta y una botella traída por las olas. Dentro, el mensaje de Skrat: ha recogido saludos, palabras y objetos de la Tierra, pero no logra entenderlos. Necesita que los niños y niñas investiguen y graben una explicación antes de su visita al planeta.

Al abrir la maleta, los alumnos encuentran saludos, expresiones básicas y palabras de cortesía en distintos idiomas —árabe, inglés, francés, ucraniano— escritos en tarjetas, junto a objetos representativos: sombreros tradicionales, amuletos, fotos, instrumentos, especias, recetas, pequeños textos. La misión es clara: **investigar el significado de cada palabra, qué representa cada objeto y cómo todo ello conecta con su cultura de origen.**

Aquí los alumnos **asumen el protagonismo activo**: seleccionan materiales que representen su lugar de origen, investigan sobre las lenguas que se hablan en sus casas, las fiestas, la gastronomía, los juegos. Preparan exposiciones en las que enseñan palabras básicas, explican saludos, narran historias, muestran canciones o expresiones. Cada presentación se convierte en una pequeña ventana a su cultura, compartida y celebrada en el aula.

La experiencia no termina ahí: la maleta **viaja cada semana a un hogar diferente**, acompañada de un cuaderno viajero. En él, cada familia anota nuevos descubrimientos, añade palabras, comparte reflexiones o recuerdos. Al regresar al aula, el alumno presenta lo aprendido, enriqueciendo colectivamente el proyecto.

En Primaria, la maleta es **investigación, reflexión y conexión cultural**. Los alumnos no solo exploran palabras y objetos, sino que **se convierten en mediadores culturales y lingüísticos**, construyendo sentido, comparando, compartiendo. La actividad crece en complejidad: ya no es solo descubrir, sino también comprender y transmitir.

Biografía lingüística

En Primaria, el alumnado ya tiene una conciencia más desarrollada sobre su propio recorrido lingüístico y puede reflexionar de manera más estructurada sobre las lenguas que ha conocido a lo largo de su vida.

La maestra o el maestro puede abrir la actividad compartiendo su propia biografía lingüística: «Yo nací en España, pero mis abuelos hablaban gallego. Luego, en el colegio, empecé a aprender inglés. Más adelante, hice un viaje a Francia y aprendí algunas palabras en francés. Ahora tengo un vecino ucraniano, y me ha enseñado a decir *dobryi den*, que significa buenos días.» Este relato personal permite ver a los alumnos y alumnas que la historia lingüística no se limita a las clases de idioma, sino que abarca toda nuestra vida: los viajes, los amigos, las redes sociales, la música, los juegos.

Luego, se invita al alumnado a escribir su propia biografía lingüística, usando la lengua en la que se sienta más cómodo. Puede responder a preguntas orientadoras:

¿Qué lenguas escuchas en casa? ¿Qué palabras sabes decir en otra lengua? ¿Has viajado a otro país? ¿Hay alguna canción, serie, juego o persona que te haya enseñado palabras nuevas? Para los más pequeños o los que prefieran expresarse de otro modo, también pueden elaborarse a través de dibujos, cómics, esquemas o collages.

Después, se organiza una puesta en común: cada alumno comparte su historia, y entre todos se construye un mapa de lenguas del aula, donde se reflejen los idiomas presentes, las palabras

clave, los recuerdos asociados y las emociones que evocan. Incluso se puede crear un pequeño cuaderno colectivo titulado «Las lenguas que nos cuentan», donde se recojan las historias y aportaciones del grupo.

Esta actividad es perfecta como punto de partida para explorar el plurilingüismo del aula, porque ayuda a los alumnos a reconocer que todos somos portadores de lenguas, aunque no lo notemos. Permite valorar las lenguas maternas de los compañeros, reflexionar sobre los retos de aprender un idioma nuevo, y reforzar la autoestima lingüística y cultural de cada uno. Al final, el aula se convierte en un espacio donde todas las voces cuentan, y donde cada lengua es celebrada como parte esencial de la identidad de cada alumno.

Mitos, personajes y leyendas

En Primaria, los alumnos ya están preparados para abordar los mitos y leyendas desde un ángulo comparativo y reflexivo. Comprenden que las historias viajan, evolucionan y se transforman según el lugar, la época y la lengua, y que detrás de cada cuento hay símbolos, valores y preguntas universales.

Una estrategia fascinante consiste en partir de cuentos tradicionales conocidos, como *La Cenicienta*, para mostrar sus múltiples versiones: *Rhodopis* en Egipto, *Yeh-Shen* en China, *La niña de cara áspera* entre los algonquinos de América del Norte, *Chinye* o *Nyasha* en África, *Tattercoats* en Inglaterra, *Cenerentola* en Italia, además de las populares versiones europeas de Perrault o los hermanos Grimm.

Los/as alumnos/as leen o escuchan estas versiones adaptadas, identifican qué cambia —los escenarios, los objetos mágicos, los ayudantes, las pruebas— y elaboran un glosario multilingüe con palabras clave: zapato, hada, magia, baile, príncipe, madrina, expresadas en árabe, chino, francés, inglés, tamazight, ucraniano o cualquier otra lengua presente en el aula. También pueden localizar en un mapa los países de origen, investigar breves aspectos culturales asociados y compartirlos con el grupo.

Otra actividad enriquecedora es pedirles que, en grupos, inventen su propia versión del cuento, ambientada en un lugar elegido por ellos: tal vez una Cenicienta japonesa que dice *konnichiwa* y *arigatō*, o una Cenicienta egipcia que usa *salam*

aleikum. Pueden escribirla, representarla en teatro breve, dibujarla en forma de cómic o grabar un vídeo en el que incorporen palabras en otras lenguas.

Las familias, además, pueden aportar personajes típicos de su cultura: ¿cómo se llaman?, ¿cuáles son sus poderes?, ¿cuándo aparecen?, ¿hay alguna palabra mágica o refrán asociado? Por ejemplo, una familia francesa puede hablar del *loup-garou* (hombre lobo), una familia ucraniana puede contar leyendas del espíritu del bosque (*lisovyk*), o una familia árabe puede compartir historias de *djinns*. Los alumnos preparan exposiciones, con dibujos, palabras clave en lengua original y explicaciones sencillas.

Así, los mitos, personajes y leyendas en Primaria se convierten en una herramienta poderosa para fortalecer la competencia plurilingüe, despertar la curiosidad lingüística, fomentar la comprensión intercultural y enseñar a los alumnos que, aunque las lenguas sean distintas, las historias humanas que nos conectan son universales.

Explorar signos lingüísticos en la ciudad

En Primaria, los alumnos ya leen con soltura y tienen la capacidad de mirar su entorno con ojos atentos y reflexivos. Esta estrategia los invita a salir del aula —ya sea físicamente o a través de imágenes, mapas y materiales recopilados— para descubrir cuántas lenguas conviven en los espacios cotidianos de su ciudad.

La propuesta se plantea como un reto de exploradores urbanos: «¿Cuántas lenguas diferentes puedes encontrar en los espacios públicos de tu ciudad?». Los alumnos pueden recorrer o investigar junto a sus familias no solo su barrio, sino también otros espacios representativos:

- El aeropuerto: paneles de llegadas y salidas en varias lenguas, señales internacionales, carteles multilingües para turistas.
- Estaciones de tren o autobús: avisos bilingües, nombres de destinos, instrucciones de uso.
- Hospitales y consultas médicas: carteles informativos en distintos idiomas, folletos de salud traducidos para comunidades locales.

- Librerías y bibliotecas: secciones con libros en diferentes lenguas, carteles que anuncian actividades multilingües.
- Museos y centros culturales: descripciones de exposiciones, guías turísticas, cartelera explicativa.
- Mercados y tiendas: rótulos, letreros de precios, anuncios, etiquetas en diferentes alfabetos.
- Espacios turísticos: señalizaciones, planos, paneles informativos multilingües.
- Edificios institucionales: avisos municipales, campañas de información pública traducidas.

Los alumnos documentan lo que encuentran con fotos, notas o dibujos: ¿qué lenguas aparecen?, ¿en qué espacios?, ¿para quién están escritos esos mensajes?, ¿qué nos dice eso sobre nuestra ciudad? Todo este material se reúne en el aula para construir un mural colectivo titulado «Las lenguas que viven en nuestra ciudad», donde se organizan los hallazgos por lugares (aeropuerto, hospital, librería, mercado...), se identifican los idiomas y se reflexiona sobre su función y significado.

Además, se pueden elaborar pequeños mapas marcando los puntos plurilingües de la ciudad, diseñar folletos inventados para turistas usando varias lenguas, o incluso recrear en el aula un espacio multilingüe (como una sala de espera, un mostrador de aeropuerto o un museo) donde los alumnos practiquen expresiones básicas en distintas lenguas, simulando ser visitantes, guías, vendedores o responsables de información.

Esta estrategia enseña a los alumnos a mirar su ciudad con una mirada crítica y abierta, a entender que las lenguas no son simples adornos, sino reflejos vivos de la diversidad cultural que nos rodea. Les ayuda a valorar el espacio público como lugar de encuentro de identidades y a reconocer que, cuando una ciudad da cabida a múltiples lenguas, está reconociendo los derechos, las voces y las historias de quienes la habitan.

Taller de comparación lingüística

En Primaria, los alumnos ya tienen suficiente desarrollo cognitivo y lingüístico para reflexionar de manera más consciente sobre las lenguas: no

solo las usan, sino que pueden hablar sobre ellas. Este trabajo metalingüístico —comparar palabras, estructuras, sonidos, significados, usos— es clave para potenciar la competencia plurilingüe, porque les permite entender que las lenguas son sistemas organizados, distintos pero conectados, y que conocer uno puede ayudar a aprender otro.

El taller de comparación lingüística en Primaria puede incorporar juegos más elaborados (descomponer palabras, comparar órdenes de frases, descubrir sonidos que no existen en español, explorar cuándo y cómo se usan ciertas expresiones), permitiendo que los alumnos se conviertan en pequeños lingüistas que aprenden a reconocer las reglas, los matices y las conexiones entre lenguas. Esta capacidad no solo mejora su aprendizaje presente, sino que los prepara para enfrentarse con más seguridad y apertura a futuros retos lingüísticos y culturales.

Veamos algunos juegos que podríamos incluir en este taller y que se diseñan para comparar conscientemente cómo funcionan las distintas lenguas, siempre de forma práctica y divertida.

- **Fonología → Juego: El oído plurilingüe.** Los alumnos escuchan grabaciones de frases o palabras en distintas lenguas y juegan a detectar sonidos nuevos o que no existen en español: por ejemplo, la «th» inglesa, el sonido gutural árabe, los tonos del chino. Pueden inventar nombres divertidos para esos sonidos (como «la zeta soplada» o «la erre vibrante»).
- **Morfología → Juego: Palabras con pieza.** Se entregan palabras compuestas en varias lenguas (*football*, *fútbol*, *fußball*) y los alumnos deben descomponerlas, descubrir los significados de sus partes, y recombinarlas inventando palabras nuevas (*fußman*, *ballfut*).
- **Gramática → Juego: Cambia el papel.** Los alumnos reciben frases simples (*I like pizza*, *me gusta la pizza*) y juegan a cambiar elementos: ¿qué pasa si cambiamos el verbo?, ¿y el sujeto?, ¿y el objeto? Esto les ayuda a reflexionar sobre qué función cumple cada palabra.
- **Sintaxis → Juego: La frase mezclada.** Se les da una frase traducida en inglés, francés, italiano, pero con el orden de palabras desordenado. El reto es reconstruirla

correctamente. Después comparan con el orden en español: ¿coincide?, ¿qué cambia?, ¿por qué?

- **Pragmática → Juego: El experto en saludos.** Cada grupo investiga cómo se saluda formalmente en distintas culturas y en qué contextos (*shake hands, hacer una reverencia, dar dos besos*). Luego dramatizan situaciones: en un aeropuerto, en una fiesta, en clase, mostrando qué saludo corresponde en cada lengua y cultura.

Estos talleres desarrollan no solo habilidades lingüísticas, sino también estrategias cognitivas y culturales, ayudando al alumnado a entender que las lenguas son sistemas organizados, llenos de lógica, y que conocerlos abre puertas para comunicarse y entender el mundo.

Mi corresponsal virtual

En los últimos cursos de Primaria, los niños y niñas comienzan a desarrollar con más claridad su capacidad de análisis, su curiosidad hacia lo global y sus habilidades tecnológicas. Empiezan a preguntarse cómo viven otros chicos de su edad en diferentes partes del mundo, qué lenguas hablan, qué celebraciones tienen, cómo suenan sus canciones o qué palabras usan para dar los buenos días. Esta apertura natural puede convertirse en una magnífica oportunidad para trabajar la CP de manera crítica, reflexiva y profundamente significativa.

Imaginemos que en un rincón del aula, la maestra o el maestro ha colocado un panel que dice: «¿Quieres conocer a tu corresponsal virtual?»

La propuesta despierta al instante la atención del grupo. La actividad consiste en conversar — con la ayuda de una herramienta de inteligencia artificial como ChatGPT, Bing Copilot o Gemini— con un personaje ficticio: un niño o niña de otro país, creado digitalmente, que responde como si fuera un corresponsal del alumnado. Puede vivir en Rabat, en Kiev, en Roma, en Dakar, en Lima... y hablar árabe, ucraniano, italiano, francés o quechua. Se trata de que, a través de un intercambio escrito y guiado, el alumnado pueda descubrir cómo se comunican y viven otros niños del mundo.

El diálogo comienza con una consigna como:

“Actúa como si fueras una niña de 10 años

que vive en Dakar (Senegal). Háblame como si fueras mi amiga y cuéntame cómo celebras tu cumpleaños en tu cultura.”

A partir de ahí, se van generando preguntas de forma progresiva:

- ¿Cómo te llamas?
- ¿Qué saludos usas con tu familia?
- ¿Hay palabras especiales para pedir permiso o dar las gracias?
- ¿A qué juegos juegas? ¿Tienen nombres diferentes?
- ¿Qué comida preparan en las fiestas?

Cada grupo o pareja redacta sus preguntas, recibe respuestas de la IA —adaptadas por la maestra o maestro si es necesario— y toma nota de expresiones, gestos, referencias culturales y formas de comunicación distintas a las que conocen. A veces se sorprenden al descubrir que una misma palabra puede cambiar según la situación, que el «gracias» suena distinto en francés, wolof o árabe, o que en algunos países no se usa el «tú» al hablar con los adultos. Ese asombro es justo lo que se busca: activar la conciencia crítica sobre el lenguaje, y despertar respeto y curiosidad hacia lo diferente.

La actividad no queda ahí. Una vez recogidas las respuestas, cada alumno/a o grupo elabora una ficha de su corresponsal:

- Su nombre
- País y lengua
- Palabras o expresiones significativas
- Costumbres o curiosidades culturales
- Cómo se dice: hola, gracias, por favor, adiós...

Después, y como ejercicio de reciprocidad, cada niño escribe su propia presentación para enviarle a ese corresponsal virtual. Puede hacerlo en castellano, atreverse a incorporar palabras en su lengua de origen (si tiene una distinta) o en otras que haya aprendido:

«Hola, me llamo Anas, y vivo en Melilla. En mi casa hablamos árabe. Para saludar decimos **صلىام** que se pronuncia salam. Es como decir

“hola” o “paz”. Para dar las gracias decimos *ارکش*, que se pronuncia *shukran*. A veces mi abuela me llama “habibi”, que significa “mi querido”. Me gusta cómo suena el árabe, y me gustaría enseñaros más palabras.»

Esta producción puede acompañarse de dibujos, mapas, canciones o pequeños vídeos si se desea ampliar el proyecto. Incluso puede culminar con una «Feria de correspondientes», en la que cada grupo expone lo aprendido sobre su interlocutor.

Más allá del uso puntual de una tecnología, esta propuesta enseña a mirar las lenguas como espejos culturales. A cada palabra le sigue una historia; a cada expresión, una forma de ver el mundo. Al interactuar con estas voces ficticias pero verosímiles, el alumnado aprende que la comunicación va más allá del idioma: es emoción, contexto, costumbre, identidad.

Y lo más importante: se empodera a los niños y niñas para usar la tecnología no como un simple entretenimiento, sino como una herramienta para conocer, entender y dialogar con otros. En un mundo donde los algoritmos forman parte del paisaje cotidiano, aprender a usarlos para construir puentes es, sin duda, una de las habilidades más valiosas que podemos sembrar en el aula.

Referencias

Cífone, D. (2024). La competencia plurilingüe y pluricultural en el currículo de educación secundaria. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9623950>

Consejo de Europa (2001). Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543049002222>

López, M. y de la Maya, G. (2021). Plurilingüismo y pluriculturalismo. Planteamientos teóricos y desarrollo de la lectura. *E-SEDLL*, 4, 79-91. <https://cvc.cervantes.es/literatura/esedll/pdf/04/06.pdf>

Palou, J. y Fons, M. (Eds.) (2021). *La Competencia Plurilingüe en la escuela. Experiencias y reflexiones*. Octaedro.

Robles-Ávila, S. y Palmer, I. (2020). Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales. *Porta Linguarum*, 34, 125-143. <http://hdl.handle.net/10481/63862>

Trujillo, F. (2008). Plurilingüismo en el aula: las lenguas de los estudiantes. En I. Ballano (coord.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Publicaciones de la Universidad de Deusto, pp. 61-70.

*Lectura di-
gital, alfabetiza-
ción me-
diática e
informacional*



1 **Punto de partida** pp.38

1.1 **Propósito y relevancia** pp.38

2 **Conceptos clave** pp.39

2.1 **El concepto de AMI y su incidencia en el desarrollo de la competencia lectora** pp.39

2.1.1 **AMI y competencia lectora en Educación Infantil** pp.40

2.1.2 **AMI y competencia lectora en Educación Primaria** pp.42

2.2 **Características de la lectura digital, hipertextos, multimodalidad, transmedia** pp.45

2.3 **Diversidad de fuentes y textos con distintos soportes y formatos** pp.46

2.4 **Estrategias, procedimientos y actividades para acceder a la información, gestionarla, transformarla en conocimiento y comunicarla** pp.46

2.5 **Fiabilidad, riesgos de manipulación y desinformación según los propósitos de lectura** pp.48

3 **Propuestas metodológicas para trabajar la AMI** pp.49

3.1 **Propuestas metodológicas para trabajar la AMI en Educación Infantil** pp.49

3.2 **Propuestas metodológicas para trabajar la AMI en Educación Primaria** pp.52

pp.56

pp.56

Actividades a implementar en el aula de Infantil

4.1

pp.57

Herramientas TIC

4.1.1

pp.58

Actividades a implementar en el aula de Primaria

4.2

pp.59

Herramientas TIC (Primaria)

4.2.1

**Cuando las lecturas hacen clic: buenas
prácticas en Infantil y Primaria**

pp.60

5

pp.60

Experiencias en Ed. Infantil

5.1

pp.61

Experiencias en Primaria

5.2

Estructura del bloque

1

Punto de partida

1.1. Propósito y relevancia

Hoy en día, enseñar a leer no se puede comparar con la forma en que se hacía hace apenas tres décadas, cuando los dispositivos digitales aún no formaban parte de nuestra vida cotidiana. En ese entonces, la comprensión lectora estaba estrechamente vinculada a los textos escritos, como los libros y las notas periodísticas. Sin embargo, la revolución tecnológica ha transformado radicalmente las prácticas de lectura, modificando tanto los procesos como los entornos en los que está ocurriendo.

En este nuevo contexto, la lectura digital implica navegar, interactuar con distintos formatos digitales y manipular los textos de diversas maneras, como copiar, editar o desplazar, lo que ya no se limita a decodificar palabras en un soporte fijo y lineal (Godoy, 2023). Esta transformación requiere que nuestro alumnado desarrolle la capacidad de interpretar y comprender una variedad de contenidos: desde un vídeo en YouTube o una infografía en un sitio web, hasta una publicación en redes sociales.

No obstante, también enfrentamos desafíos importantes, como la sobreabundancia de información y la velocidad a la que circula, lo que puede dificultar la capacidad del alumnado para comprender y retener lo que leen. En este sentido, la adaptación a estos nuevos formatos de lectura no solo requiere el desarrollo de habilidades técnicas, sino también fomentar un uso más consciente y reflexivo de la tecnología.

Este fenómeno no debe entenderse únicamente como una extensión de la lectura tradicional ni reducirse al dominio de formatos digitales como los archivos en formato PDF. No se trata de digitalizar los textos que previamente leíamos en papel, sino de **repensar lo que significa leer en un mundo mediado por la tecnología**. Este proceso exige una redefinición de los conceptos de «lectura» y «alfabetización», en los que no solo se incluya lo textual, sino también el procesamiento y la interpretación de imágenes, sonidos y otros elementos multimodales que configuran los lenguajes propios del entorno digital (Cassany, 2011).

Asimismo, es crucial que nuestro alumnado desarrolle estrategias de lectura que les permitan consumir contenido, pero también evaluar de manera crítica y ética lo que producen. En este sentido, un vídeo en una red social no debe considerarse únicamente como una publicación, sino como un texto digital que requiere un análisis en términos de su narrativa, edición, lenguaje visual y sonoro, así como de su propósito comunicativo.

En este contexto, la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) se posiciona como un elemento clave para preparar a los ciberlectores —presentes y futuros— ante este panorama complejo. Por ello, este módulo está diseñado para ofrecer estrategias, actividades, procedimientos y herramientas de AMI que fomenten el desarrollo de la competencia lectora y la lectura digital.

¡Acompáñanos en este viaje de descubrimiento!
¡Es tiempo de hacer clic con la lectura!

Figura 1. Estructura del Bloque II «Lectura digital, alfabetización mediática e informacional»



2 Conceptos clave

2.1. El concepto de AMI y su incidencia en el desarrollo de la competencia lectora

La AMI es un conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes esenciales para acceder, analizar, evaluar y crear contenidos y mensajes en diversos medios de comunicación y plataformas digitales (Grizzle et al. 2023). Estos medios incluyen los tradicionales (como la televisión o la radio) y los más recientes, como internet y las redes sociales. La AMI no solo implica comprender lo que leemos o vemos en nuestros dispositivos, sino también saber cómo analizar esa información de forma crítica, difundirla de manera ética y utilizar las herramientas digitales de manera creativa.

Para profundizar en este concepto y en sus distintas aproximaciones, en la Tabla 1 se presentan definiciones elaboradas por distintos autores y organismos internacionales.

Tabla 1. Definiciones de AMI

AUTOR	DEFINICIÓN
(Wilson et al., 2011: 188)	«Un conjunto de competencias que empoderan a los ciudadanos para acceder, analizar, interpretar, comprender, evaluar, utilizar, crear y difundir información y contenido multimedia en todos los formatos, utilizando diversas herramientas, de forma crítica, ética y creativa»
(Wilson, 2012: 23)	«Son las competencias esenciales –conocimientos, habilidades y actitudes– que permiten a los ciudadanos interactuar con los medios de comunicación y otros proveedores de información de manera eficaz y desarrollar el pensamiento crítico y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo de la vida para la socialización y la puesta en práctica de la ciudadanía activa»
(Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia, 2025)	«Consiste en dotar a las personas de las competencias necesarias para acceder, analizar y crear contenidos mediáticos con criterio. También implica saber distinguir entre hechos y opiniones, detectar bulos o entender cómo se generan los contenidos digitales»
(North-South Centre of the Council of Europe, 2022: 6)	«Un ciudadano alfabetizado en medios es capaz de seguir un proceso de cinco fases: Acceder (a los medios y tecnologías), Analizar (los mensajes mediáticos), Evaluar (de forma crítica), Crear (mensajes mediáticos de manera reflexiva) y Participar (mediante la publicación y difusión de sus propios mensajes mediáticos con el fin de alcanzar a la audiencia deseada)»

Este tipo de formación tiene un impacto significativo en el desarrollo de la competencia lectora, no solo en términos de comprensión, sino también en lo concerniente a la capacidad del alumnado para:

- 1. Utilizar eficazmente diferentes soportes y recursos tecnológicos,** movilizándolos en diversas situaciones y atendiendo siempre al propósito comunicativo. Es fundamental que el alumnado aprenda a navegar entre los recursos tecnológicos disponibles y aproveche las oportunidades que brindan, siempre con una actitud crítica frente a los riesgos inherentes al entorno digital.
- 2. Conocer la estructura y características de cada tipo de contenido.** Debemos familiarizarnos con los lenguajes multimodales presentes en los nuevos formatos de lectura, tales como el lenguaje visual (colores, imágenes, gráficos), sonoro

(música, efectos de sonido, voz) y escrito (tipografía, textos).

3. **Evaluar la información, tanto para su consumo como para su producción y difusión.** Es crucial ser capaces de verificar la credibilidad de las fuentes y comprobar la exactitud de los datos antes de compartir cualquier información. De esta manera, al redactar o producir cualquier tipo de texto (un post en redes, un ensayo, o participar en un debate en línea...), podremos tomar decisiones fundamentadas, basadas en las lecturas realizadas, y expresar nuestras opiniones de manera respetuosa, reconociendo y valorando las opiniones de otros.

2.1.1. AMI y competencia lectora en Educación Infantil

En la legislación educativa española, la alfabetización mediática e informacional no se aborda de manera específica en la etapa de Educación Infantil. Sin embargo, 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 (LOMLOE), establece la importancia de desarrollar la competencia digital desde las primeras etapas educativas. Así, el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, incorpora la competencia digital como una de las competencias clave definidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018. En este sentido, se plantea como el inicio del proceso de alfabetización digital que implica «el acceso a la información, la comunicación y la creación de contenidos a través de medios digitales, así como el uso saludable y responsable de herramientas digitales» (Real Decreto 95/2022, Anexo 1, Competencia digital), aspectos que tienen que ver con la AMI. También se entiende como «el uso y la integración de estas herramientas en las actividades, experiencias y materiales del aula» para «aumentar la motivación».

En este mismo Real Decreto y Anexo, cuando se detallan los Objetivos de la Educación Infantil, se establece que se deben «Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión» (Objetivo f) así como que deben «Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento,

el gesto y el ritmo.» (Objetivo g). Estos objetivos reflejan la importancia de que los niños y niñas desarrollen habilidades comunicativas utilizando diversos lenguajes, verbales y no verbales y formas de expresión, lo que abarca aspectos visuales, sonoros y, en el contexto actual, digitales.

Por lo tanto, si bien no existe una referencia específica a la alfabetización mediática e informacional en la legislación educativa española para la etapa de Educación Infantil, sí se establece la importancia de desarrollar la competencia digital desde estas primeras etapas, lo que abarca aspectos relacionados con la familiarización con diferentes medios y herramientas digitales para interactuar, el trabajo en la comprensión, recepción y procesamiento de la información en distintos ámbitos y formatos, incluyéndose lo multimodal y digital, el fomento del uso saludable y responsable de las tecnologías digitales, así como la lectura e interpretación crítica. Un ejemplo concreto podemos encontrarlo en la implicación de la AMI en el área de Comunicación y representación de la realidad en el segundo ciclo de Ed. Infantil.

Figura 2. AMI y la legislación educativa en Ed. Infantil

AUTOR	DEFINICIÓN
¿Qué dice la legislación?	<ul style="list-style-type: none"> • LOMLOE, art. 2 y principios generales: Desarrollo de la comp. digital desde edades tempranas. • RD 85/2022, competencias clave. Recomendación UE 2018 incluyen la competencia digital.
	<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos f y g, desarrollo de diferentes lenguajes, incluyendo los digitales.
¿Qué implica esto en la práctica?	<ul style="list-style-type: none"> • Aunque no se menciona la AMI como tal, se abordan sus bases. • Uso crítico, seguro y ético de la tecnología. • Inclusión del lenguaje visual y sonoro. • Participar en la sociedad digital desde el inicio. • Curiosidad por medios de comunicación.
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de imágenes y sonidos. • Acompañamiento adulto en el uso de dispositivos. • Iniciación en el pensamiento crítico desde lo simbólico (realidad frente a ficción).

Tabla 2. Relación entre la AMI y los elementos curriculares del área de Comunicación en la etapa de Infantil (2º ciclo)

DIMENSIÓN AMI	VINCULACIÓN CURRICULAR (CE / CRITERIOS / SABERES)	EJEMPLO DE APLICACIÓN EN INFANTIL
Lectura crítica de imágenes y mensajes digitales	CE2 / Criterio 2.2 / Saber básico I	Observar una imagen y anticipar qué está ocurriendo. Distinguir emociones o intención del mensaje.
Interacción con herramientas digitales	CE1 / Criterio 1.4 / Saber básico I	Explorar apps como Storybird, grabar su voz con Voki o reconocer símbolos digitales en cuentos.
Comprensión de textos en diferentes soportes	CE1 / Saber básico D	Reconocer textos en libros, pictogramas, señales, etiquetas... e interpretar su intención comunicativa.
Producción creativa y expresión digital	CE3 / Criterio 3.7 / Saber básico I	Crear un cuento ilustrado con audio, diseñar un personaje con voz en ChatterPix, grabar un podcast.
Uso responsable y consciente de tecnologías	CE1 y CE2 / Saber básico	Conversar sobre qué dispositivos usan, para qué sirven y cómo los usamos en clase de forma respetuosa.

Finalmente, y como ideas clave podemos acordar que:

- En Infantil, la lectura no se limita al texto escrito: comienza como un proceso multisensorial. Los niños y niñas interpretan el mundo a través de imágenes, sonidos, gestos, símbolos y movimientos.
- La AMI se convierte en una puerta de entrada a la comprensión lectora, utilizando textos y materiales multimedia.
- La competencia lectora en el contexto digital implica:

- familiarizarse con los textos multimodales,
- con distintos lenguajes simultáneamente,
- y con los hipertextos, entendidos como estructuras que permiten explorar una historia o un mensaje siguiendo diferentes caminos o enlaces.
- En Infantil se puede trabajar a través de cuentos interactivos, *apps* con rutas narrativas o dinámicas de aula en las que los niños y niñas eligen cómo continuar una

historia.

- Estas experiencias preparan para comprender que **los mensajes se pueden compartir de formas diversas y complementarias** como un cuento oral contado en clase, en las películas y dibujos animados que visionan en el aula, una dramatización grabada en vídeo o una representación gráfica en un mural colectivo.

Así podemos concluir que la AMI en Educación Infantil permite:

- Iniciar procesos sencillos de:
 - Acceso a la información
 - Interpretación de contenidos
 - Creación de mensajes
 - Comunicación de ideas
- Estimular preguntas sobre:
 - Veracidad de lo que ven u oyen
 - Intención de los mensajes

Todo ello desde una propuesta lúdica, accesible y mediada activamente por el profesorado.

Figura 3. AMI y competencia lectora en Ed. Infantil



2.1.2. AMI y competencia lectora en Educación Primaria.

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establece la relevancia de la competencia digital en el sistema educativo español. Concretamente, en su artículo 2 establece que el sistema educativo debe garantizar el pleno desarrollo de las competencias clave, entre otras, de la competencia digital. Esta competencia implica, además de la capacidad técnica de utilizar herramientas digitales, el fomento de un uso crítico, seguro y responsable de los medios digitales, asegurando así la inserción

plena del alumnado en la sociedad digital.

De este modo, en el artículo 6 de la esta ley educativa, además de especificar que el currículo debe incorporar dicha competencia digital, dentro de ella se hace referencia a la alfabetización mediática e informacional (AMI), que aparece como un elemento implícito. Se entiende que el alumnado debe ser capaz de leer, comprender y evaluar textos digitales, lo que incluye la capacidad para discernir la veracidad, fiabilidad y relevancia de la información. Por su parte, el artículo 17, dedicado a los principios y fines de la Educación Primaria, destaca que se debe contribuir al desarrollo integral del alumnado, incluyendo su competencia digital y pensamiento crítico, bases sobre las que se sustenta la AMI.

Ya en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, se refuerzan estos planteamientos. Concretamente, en su artículo 7 dedicado a los objetivos de esta etapa, se enumeran las capacidades que deben alcanzarse durante la etapa, subrayando de nuevo la competencia tecnológica para «iniciarse en su utilización, para el aprendizaje, desarrollando un espíritu crítico ante su funcionamiento y los mensajes que reciben y elaboran». Esto implica, necesariamente, la alfabetización mediática e informacional, al requerir que el alumnado no solo maneje herramientas tecnológicas, sino que sea capaz de evaluar, interpretar y producir información de manera ética y crítica. Por último, en el Anexo I del Real Decreto se concreta aún más estos aspectos, incluyendo criterios de evaluación y descriptores operativos relacionados con la competencia digital. Entre ellos, se destaca la capacidad del alumnado para buscar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes y soportes, así como la utilización de herramientas digitales para producir y compartir contenidos, siempre desde un enfoque crítico y ético.

En Primaria, el *Área de Lengua castellana y Literatura* tiene como objeto el desarrollo de las habilidades lingüísticas de hablar, escuchar, leer y escribir ante **«la demanda de personas críticas y bien informadas», «con capacidad de transformar la información en conocimiento»** (Real Decreto 157/2022, p. 67).

Entre las competencias específicas, de forma general, se contempla la incorporación de las formas de comunicación mediadas por la

tecnología y la lectura en la red que se entiende como navegar, buscar información y seleccionar la fiable (CE6):

... que el alumnado sea capaz de buscar seleccionar y contrastar información procedente de dos o más fuentes, evaluando la fiabilidad y los 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» (Real Decreto 157/2022, p. 70).

En las distintas normativas vigentes, por tanto, observamos que la AMI enriquece la comprensión lectora al extenderla más allá del texto escrito tradicional, integrando la lectura de contenidos audiovisuales, visuales y digitales. Esto capacita al alumnado para:

- **Analizar críticamente** mensajes mediáticos (noticias, vídeos, infografías...).
- **Verificar la fiabilidad** de la información procedente de fuentes digitales.
- **Comparar y reflexionar** sobre distintos formatos y soportes antes de aceptarlos o compartirlos.

De este modo, leer deja de ser solo decodificar letras y palabras en papel, para convertirse en un proceso de construcción activa de significado en entornos multimodales.

Figura 4. AMI y legislación Ed. Primaria

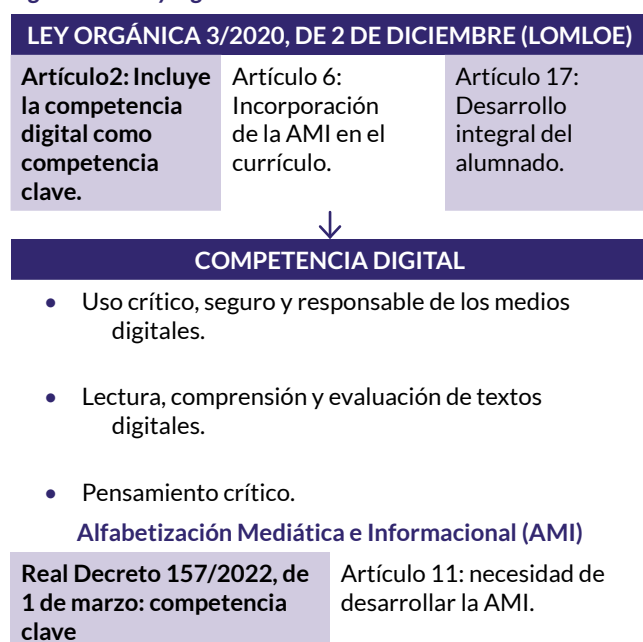


Tabla 3. Competencia Digital (CD) y Competencias Específicas (CE) del área de Lengua Castellana y Literatura vinculadas con la lectura y la AMI

DESCRIPTOR CD	COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (1.º-2.º)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (3.º-4.º)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (5.º-6.º)	SABERES BÁSICOS
CD2	CE3 Producir textos orales y multimodales, con coherencia, claridad y registro adecuados, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos verbales y no verbales elementales.	3.1 Producir textos orales y multimodales sencillos, con planificación acompañada, utilizando recursos no verbales básicos (gestos, entonación) y apoyos gráficos elementales.	3.1 Producir textos orales y multimodales, con planificación acompañada, ajustando el discurso a la situación comunicativa y utilizando recursos no verbales y gráficos básicos.	3.1 Producir textos orales y multimodales de manera autónoma y coherente en contextos formales sencillos, utilizando correctamente recursos verbales y no verbales (imágenes, sonido) y programando breves guiones.	Recursos audiovisuales y herramientas digitales (grabación de audio, editores de texto e imagen). Elementos de prosodia y comunicación no verbal.- Estructura de géneros orales y multimodales.
	CE4 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.	4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos sencillos, escritos y multimodales, realizando inferencias a partir de estrategias básicas de comprensión antes, durante y después de la lectura.	4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos orales y multimodales, identificando ideas principales y realizando las inferencias necesarias.	4.1 Comprender el sentido global y la información relevante de textos escritos y multimodales, realizando inferencias y reflexionando sobre aspectos formales e implícitos.	Elementos gráficos y paratextuales (imágenes, distribución del texto, negritas, subtítulos). Estrategias de lectura antes, durante y después. Lectura hipertextual y silenciosa acompañada de imágenes.
CD1, CD2, CD3, CD4	CE6 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.	4.2 Analizar, de manera acompañada, el contenido y aspectos formales y no formales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su contenido y estructura e iniciándose en la evaluación de su fiabilidad. 6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.	4.2 Analizar el contenido y los elementos gráficos y paratextuales al servicio de la comprensión; lectura compartida y entonada, y detección de usos discriminatorios básicos. 6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados	4.2 Analizar el contenido y aspectos formales y no verbales elementales de textos escritos y multimodales, valorando su calidad, fiabilidad e idoneidad según el propósito de lectura. 6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de distintas fuentes, incluidas las digitales, citándolas y recreándolas mediante la adaptación creativa de modelos dados.	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.

CD3	CE7 Leer de manera autónoma obras diversas (escritas y multimodales), compartiendo la experiencia lectora y desarrollando la identidad lectora, para fomentar el gusto por la lectura y la dimensión social de la misma.	7.2 Compartir oralmente la experiencia y disfrute de la lectura, participando en comunidades lectoras escolares y utilizando soportes variados (libros, tablets, vídeos).	7.2 Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos (impresos y digitales), participando en comunidades lectoras en el ámbito escolar y reflexionando sobre la elección de textos.	7.2 Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos, participando en comunidades lectoras escolares o sociales y analizando el impacto de distintos formatos en el disfrute y comprensión.	Estrategias para elegir textos según intereses.- Dinámicas de lectura compartida y clubes de lectura.- Reflexión sobre formatos y soportes (impreso, digital, audiovisual).
-----	---	---	---	---	---

Por otro lado, en esta normativa también podemos encontrar las competencias específicas y criterios de evaluación en esta etapa:

- **Alfabetización mediática e informacional**
 - **Primer ciclo:** «Estrategias elementales para búsqueda guiada de información... uso guiado de recursos digitales del aula.»
 - **Segundo ciclo:** «Estrategias básicas para búsqueda guiada de información en fuentes diversas... comparación y comunicación creativa de la información.»
 - **Tercer ciclo:** «Búsqueda, selección y valoración crítica de información digital... reconocimiento de riesgos de desinformación.»
- **Comprensión lectora multimodal**
 - Estrategias antes, durante y después de la lectura de textos escritos y digitales.
 - Detección de usos discriminatorios del lenguaje verbal y no verbal.
 - Lectura compartida y entonada, incorporando soporte digital acompañado.
- **Producción de textos multimodales**
 - Uso de herramientas digitales para planificar, redactar y revisar textos.
 - Integración de imágenes, sonido y vídeo en creaciones audiovisuales sencillas.

Como se puede comprobar, por tanto, el encuadre normativo de la LOMLOE y el RD 157/2022

posiciona la AMI como eje vertebrador de la competencia lectora plena en Primaria. Integrar la lectura de medios digitales y audiovisuales fortalece no solo la capacidad técnica para manejar herramientas, sino también el pensamiento crítico, la ética informacional y la creatividad necesaria para formar ciudadanos capaces de interpretar y producir mensajes en un entorno mediático complejo.

2.2. Características de la lectura digital, hipertextos, multimodalidad, transmedia

Intentar convertir un texto digital en formato impreso puede hacer que pierda gran parte de su esencia y las ventajas que ofrece, ya que no se pueden replicar en papel los recursos y elementos que enriquecen la experiencia de lectura. Con ayuda de la Figura 3, vamos a explorar tres conceptos clave relacionados con la lectura digital.

Un ejemplo sencillo para entender estos tres conceptos es la lectura de una reseña en línea sobre tu libro favorito. En este caso, el hipertexto se presenta cuando el lector puede hacer clic en enlaces que lo llevan a otras páginas con información complementaria, eligiendo su propio recorrido de lectura.

La multimodalidad aparece cuando la reseña combina distintos formatos —como texto, imágenes, infografías, vídeos o audios— que amplían y enriquecen el contenido. Finalmente, hablamos de transmedia cuando el análisis del

libro se extiende a otros medios y plataformas, como vídeos en YouTube, pódcast especializados o publicaciones en redes sociales, que invitan a los lectores a interactuar, compartir interpretaciones y construir una experiencia de lectura más amplia y participativa.

Figura 5. Conceptos clave relacionados con la lectura digital

HIPERTEXTO	Es una estructura de información que nos permite navegar entre distintos contenidos, expandiendo la noción de texto más allá de lo meramente verbal.
MULTIMODALIDAD	Se refiere a la combinación de distintos tipos de formatos para expresar contenido (textos escritos, imágenes, audio, vídeo, gráficos interactivos, etc) en un mismo espacio, permitiendo que la información se comunique utilizando distintos códigos y sistemas semióticos y/o medios a la vez.
TRANSMEDIA	Este concepto hace referencia a la expansión de un anarrativa a través de múltiples plataformas, en las que cada medio no solo aporta una pieza única de la historia, sino que también fomenta la participación activa de las audiencias, permitiéndoles involucrarse de manera colaborativa en el desarrollo y la reinterpretación del relato (Scolari, 2013).

2.3. Diversidad de fuentes y textos con distintos soportes y formatos



El nuevo ecosistema digital en el que se mueven los lectores ha transformado profundamente la forma en que consumimos información, dando lugar a una expansión de los formatos disponibles y de las interfaces de lectura (Ver figura 6).

Los **soportes** son los canales o medios de distribución del contenido. Podemos considerar: los libros digitales, los blogs, la prensa digital, la televisión, la radio, las redes sociales, las páginas web, los pódcast y las aplicaciones móviles.

Los **formatos** permiten la estructuración y visualización de los contenidos, según las características y utilidades de los distintos soportes. La digitalización facilita la hibridación de distintos códigos y sistemas semióticos, que,

mezclados o superpuestos, se complementan y hacen que los textos se muestren en formatos más complejos y atractivos, como infografías, publicaciones en redes sociales (hilos de la red X, historias de Instagram).

Figura 6. Ejemplo de soporte y formato

SOPORTE	FORMATO
Blog	Entrada de blog
	

2.4. Estrategias, procedimientos y actividades para acceder a la información, gestionarla, transformarla en conocimiento y comunicarla

¿De qué sirve tener acceso a una enorme cantidad de datos si no sabemos cómo gestionarlos y transformarlos en conocimiento útil? Hoy más que nunca, es crucial que nuestro alumnado desarrolle estrategias para leer, interpretar y gestionar la información. Para Burbules y Callister (2001), existen tres tipos de lectores en línea, según su nivel de interacción con la información.

- 1. Navegadores:** Exploran la web sin un propósito definido, leen de manera superficial y no procesan activamente la información que encuentran.
- 2. Usuarios:** Buscan información con un objetivo claro, utilizan enlaces de manera estratégica y mantienen el enfoque en su tarea.
- 3. Hiperlectores o lectores laterales:** No solo buscan información, sino que también la analizan, relacionan con otras fuentes y la transforman según sus necesidades.

Si queremos formar hiperlectores, es clave poner en práctica ciertas estrategias y procedimientos, los cuales se sintetizan en la Tabla 4, junto con ejemplos de actividades pensadas para llevar a cabo con el alumnado.

Tabla 4. Estrategias, procedimientos y ejemplos de actividades

ESTRATEGIA	PROCEDIMIENTO	EJEMPLOS DE ACTIVIDADES
Búsqueda eficiente de información	<ul style="list-style-type: none"> Analizar y definir la necesidad de la información (determinar el propósito de la búsqueda). Utilizar palabras clave adecuadas. Seleccionar las fuentes más relevantes y confiables. 	Listar palabras clave sobre un tema antes de realizar una búsqueda en línea.
Evaluación crítica de la información	<ul style="list-style-type: none"> Cuestionar las fuentes y verificar la autenticidad de los datos. Contrastar información entre diferentes medios. Utilizar fuentes adicionales de verificación (plataformas de fact-checking: Newtral). Analizar el contexto en el que se presenta la información. Considerar las intenciones detrás del contenido antes de difundirlo. 	Analizar un anuncio publicitario digital y reflexionar sobre su propósito: ¿quiere vender, entretener, influir?
Organización y gestión de la información	<ul style="list-style-type: none"> Herramientas digitales como Miro o Padlet nos permiten organizar nuestros hallazgos de manera visual y estructurada, creando mapas conceptuales, listas de tareas o tableros donde podemos clasificar la información por temas, categorías o relevancia. El uso de plataformas de almacenamiento en la nube (como Google Drive o Dropbox) nos da acceso inmediato a los materiales guardados y facilita la colaboración. 	Crear un mural digital colaborativo (en Padlet o Nearpod), donde se clasifiquen libros según su país de origen o corriente literaria, incluyendo portada y resumen breve.
Transformación de la información en conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Conectar lo nuevo con lo que ya sabemos. Identificar patrones. Establecer relaciones. Hacer comparaciones entre distintas perspectivas. 	Analizar una imagen o publicación en redes sociales vinculada al ciberacoso y diseñar en grupo una campaña de prevención para su centro escolar.
Comunicación efectiva del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> Seleccionar el formato más adecuado. Organizar las ideas de forma clara y estructurada. Adaptar el mensaje al público al que nos dirigimos, eligiendo el tono y el lenguaje apropiados para garantizar la comprensión y fomentar el diálogo. 	Crear una presentación digital o un vídeo sobre su libro favorito.

2.5. Fiabilidad, riesgos de manipulación y desinformación según los propósitos de lectura

En un entorno de sobreabundancia informativa, resulta cada vez más difícil diferenciar entre contenidos veraces y falsos, así como distinguir entre opiniones y hechos. Como señala Cassany (2021), la difusión intencionada de información falsa o manipulada no es un fenómeno reciente, pues los bulos han existido históricamente. No obstante, la expansión de internet y las redes sociales ha acelerado su circulación, permitiendo que trasciendan fronteras y contribuyan a la proliferación de la desinformación, motivada por intereses propagandísticos, beneficios personales o razones ideológicas.

La desinformación puede presentarse de diversas formas y clasificarse según su origen e intención. Según Wardle (2020), existen siete tipos principales, representados en la Figura 7.

Figura 7. Tipos de desinformación

SÁTIRA O PARODIA	Usa el humor, la ironía o la exageración para crear contenido que no debe tomarse literalmente.
CONTENIDO ENGAÑOSO	Contenidos que no son necesariamente falsos en su totalidad, pero que son presentados de manera que pueden inducir a error.
CONTENIDO IMPOSTOR	Entidades o personas que se hacen pasar por otras más conocidas, como figuras públicas, instituciones oficiales o medios de comunicación confiables.
CONTENIDO FABRICADO	Implica la creación de contenido completamente falso, es decir, noticias, imágenes o vídeos que no tienen ningún fundamento en la realidad.
CONEXIÓN FALSA	En este tipo de desinformación se combinan elementos verídicos con conexiones incorrectas.
CONTEXTO FALSO	Ocurre cuando un contenido genuino es presentado en un contexto diferente al original, distorsionando así su significado.
CONTENIDO MANIPULADO	Implica la alteración de contenido auténtico para que se ajuste a una narrativa.

Además, la aparición de la inteligencia artificial generativa añade una nueva dimensión a esta problemática, ya que puede ser utilizada para crear imágenes, textos y vídeos altamente realistas que tienen el potencial de manipular la opinión pública (Garriga et al., 2024). De ahí que la AMI busque generar procesos reflexivos y éticos, que impliquen enseñar a nuestro alumnado a cuestionar los intereses detrás de los textos e imágenes que leen en línea: ¿Quién está detrás del mensaje? ¿Cuál es el propósito de esa información? ¿Qué perspectivas y actores se omiten y por qué?

3

Propuestas metodológicas

En este apartado se proponen una serie de planteamientos metodológicos para implementar la AMI tanto en Ed. Infantil como en Primaria para el fomento de la comprensión lectora.

3.1. La AMI en el aula de Educación Infantil

En la etapa de Educación Infantil, cuando la lectura convencional aún no se domina, es fundamental sentar las bases de la comprensión lectora, y la AMI puede ser una poderosa herramienta para ello. ¿Cómo se podrían conectar la AMI y la comprensión lectora en esta etapa?

- Interpretación de imágenes y símbolos: La exposición guiada a diferentes tipos de textos visuales (cuentos ilustrados, pictogramas, vídeos) ayuda a que niños y niñas comiencen a comprender el significado detrás de las imágenes, relacionándolas con palabras y acciones. Esto favorece el desarrollo de la lectura visual, primera fase de la comprensión lectora.
- Secuencias narrativas audiovisuales: Los medios como cortos animados o apps interactivas suelen presentar historias estructuradas (inicio, nudo y desenlace), igual que los cuentos tradicionales. Al trabajar la AMI, podemos potenciar la capacidad de secuenciar y anticipar hechos, clave para entender textos posteriormente.
- Desarrollo del vocabulario y oralidad: A través del acompañamiento adulto en el consumo mediático, se puede ampliar el vocabulario y reforzar estructuras lingüísticas, fundamentales para la posterior decodificación de textos escritos.
- Pensamiento crítico aplicado a la lectura: Desde Infantil es posible iniciar con preguntas clave: ¿Quién cuenta esta

historia? ¿Qué personajes hay? ¿Es real o inventado? Esto contribuye no solo a la AMI, sino también a una lectura comprensiva activa y reflexiva.

Por otro lado, las metodologías activas son enfoques pedagógicos que promueven un aprendizaje vivencial, cooperativo y significativo desde edades tempranas. En el contexto de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) y el desarrollo inicial de la comprensión lectora, estas metodologías permiten que los niños y niñas interactúen con contenidos visuales, sonoros y digitales de manera lúdica y creativa, en situaciones adaptadas a su nivel de desarrollo.

Figura 8. Metodologías activas para la AMI en Ed. Infantil

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)	Proponer los niños y niñas resolver problemas vinculados con los medios.
APRENDIZAJE COOPERATIVO	Formar pequeños grupos para fortalecer el aprendizaje entre iguales.
GAMIFICACIÓN	Aplicar elementos del juego en las actividades de AMI.
APRENDIZAJE POR INDAGACIÓN	Guiar la exploración y el análisis de los medios.

A través del uso de herramientas TIC y dinámicas basadas en el juego, y siempre con la mediación y acompañamiento activo del profesorado, el alumnado puede iniciarse en la exploración y representación de mensajes, identificando imágenes, sonidos, símbolos o secuencias simples. Estas experiencias favorecen su capacidad para comprender mejor el entorno mediático que les rodea y para comenzar a expresarse mediante distintos códigos, lingüísticos y no lingüísticos, sentando las bases para una futura lectura crítica y una comunicación significativa.

A continuación, se presentan diversas metodologías activas que pueden ser implementadas en el aula de Educación Infantil para promover el desarrollo de la AMI vinculada a la competencia lectora en Infantil, con fases y ejemplos prácticos para su aplicación en el aula.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una de las metodologías más eficaces para trabajar la AMI y la comprensión lectora en Educación Infantil. Esta metodología permite a los niños/as involucrarse en proyectos reales que fomentan la creatividad, la investigación y el trabajo colaborativo.

Fases

- Fase 1: Planteamiento del proyecto

El/la docente presenta una idea o tema interesante relacionado con los medios de comunicación, como, por ejemplo, «Crear un cuento digital». El alumnado participa activamente en la toma de decisiones sobre el proyecto.

- Fase 2: Investigación y recopilación de información

Los niños/as buscan y exploran a través de recursos digitales, traen noticias de casa, se les exponen periódicos o noticias a través de la televisión y escuchan relatos, sumergiéndose en materiales que utilizan de diferentes lenguajes (visual, sonoro, textual).

- Fase 3: Creación del producto

Los estudiantes, con el apoyo del docente, crean su proyecto, como un libro digital o un cómic, usando herramientas como [StoryJumper](#) o [Pixton](#).

- Fase 4: Presentación y reflexión

Los niños/as presentan sus productos y reflexionan sobre el proceso y lo aprendido, reforzando la comprensión crítica de los medios.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El Aprendizaje Cooperativo es una metodología en la que los alumnos/as trabajan en grupos pequeños, lo que fomenta la colaboración, la responsabilidad compartida y la interacción entre iguales.

Fases

- Fase 1: Formación de grupos y asignación de roles

Los niños/as se dividen en pequeños grupos con roles asignados, como escritor, ilustrador, narrador, etc., en proyectos como la creación de un cuento digital o un cómic.

- Fase 2: Investigación y diseño en grupo

Cada grupo investiga su tema (por ejemplo, una historia) y diseña una parte del proyecto (como imaginar una parte del cuento o crear los personajes).

- Fase 3: Integración de los productos

Los niños/as combinan sus partes para crear un producto final que puede ser digital (como un libro interactivo) o físico (como un mural).

- Fase 4: Presentación y retroalimentación

Los grupos presentan su proyecto al resto de la clase y el docente facilita una reflexión conjunta sobre los aprendizajes adquiridos.

GAMIFICACIÓN

La gamificación se basa en el uso de elementos y dinámicas de juego en contextos educativos para aumentar la motivación, la participación y el aprendizaje.

Fases

- Fase 1: Introducción del desafío

El docente presenta una actividad, como un «juego de exploradores de medios», en el que los niños deben «descubrir» y analizar diferentes medios (cuentos digitales, imágenes interactivas, etc.).

- Fase 2: Creación de tareas y retos

Se diseñan tareas y retos en los que los niños/as tienen que completar misiones (por ejemplo, encontrar la palabra que falta en una historia digital).

- Fase 3: Juego y recompensas

Los niños realizan las tareas, reciben puntos o recompensas simbólicas y compiten de manera colaborativa.

- Fase 4: Reflexión final

Al finalizar el «juego», los niños/as reflexionan sobre lo aprendido y cómo cada herramienta utilizada les ayudó a comprender mejor los medios y los textos.

APRENDIZAJE BASADO EN LA INDAGACIÓN

El Aprendizaje Basado en la Indagación (ABI) fomenta la curiosidad y el cuestionamiento, promoviendo la reflexión y la búsqueda activa de información.

Fases

- Fase 1: Planteamiento de la pregunta o problema

El docente plantea una pregunta inicial, como «¿Cómo podemos contar una historia usando imágenes y sonido?».

- Fase 2: Investigación y exploración

Los niños/as exploran diferentes medios (libros, cuentos interactivos, imágenes, vídeos) para encontrar respuestas a la pregunta planteada.

- Fase 3: Creación y experimentación

Usan herramientas tecnológicas, como las previstas en la Tabla 1, para crear sus propias narraciones visuales y sonoras, y para experimentar con los diferentes lenguajes.

- Fase 4: Presentación y discusión

Los niños presentan sus descubrimientos y reflexionan sobre los diferentes enfoques que encontraron para contar una historia utilizando los medios.

3.2. La AMI en el aula de Educación Primaria

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la etapa de Educación Primaria debe abordarse de forma integrada y transversal, tal y como se ha visto en la legislación, teniendo en cuenta que el alumnado ya posee habilidades lectoras iniciales y está en condiciones de empezar a analizar, producir y reflexionar sobre los mensajes que recibe a través de distintos medios. Esta etapa ofrece una gran oportunidad para consolidar la competencia digital junto con el desarrollo del pensamiento crítico, la comprensión lectora y la capacidad de expresión multimodal, es decir, la AMI.

Trabajar la AMI en la etapa de Primaria implica crear situaciones de aprendizaje significativas donde el alumnado pueda interactuar con diversas fuentes informativas (distintos tipos de textos, tanto verbales como no verbales, imágenes, vídeos, etc.), cuestionar su veracidad y estructura, y producir contenidos propios desde una mirada ética, creativa y crítica. Este enfoque promueve también la participación activa del alumnado en la vida escolar y social, desarrollando competencias para ejercer una ciudadanía mediática responsable.

La inclusión de metodologías activas resulta especialmente eficaz para este propósito, ya que permiten abordar la AMI desde la experiencia, la cooperación, la resolución de retos y la construcción compartida de conocimiento. A continuación, se ofrecen algunas ideas y recomendaciones de algunas de estas metodologías que son propias para este tipo de alfabetización ligada a la comprensión lectora en esta etapa:

Figura 9. Propuestas metodológicas para trabajar la AMI en Primaria



APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología muy efectiva para desarrollar la AMI y la comprensión lectora en Educación Primaria. Permite que el alumnado se implique activamente en propuestas reales, vinculadas a los medios de comunicación, que requieren investigar, cooperar y crear.

Fases

- Fase 1: Planteamiento del proyecto

El docente plantea un reto motivador («Vamos a crear nuestro propio periódico digital»). El grupo lee en silencio un ejemplo de noticia multimedia y, en pequeño grupo, localiza datos explícitos (quién/qué/cuándo) y un elemento visual que los refuerce.

- Fase 2: Investigación y búsqueda de información

El alumnado investiga sobre el funcionamiento de los medios, lee y analiza noticias y sus titulares y estructura de entradas, identifica fuentes y discute la veracidad de los contenidos. Se fomenta la lectura crítica y la exploración multimodal.

- Fase 3: Creación del producto

Cada grupo se encarga de una sección del periódico. Redactan textos, seleccionan imágenes, graban entrevistas o podcast, y maquetan el contenido con herramientas digitales como *Canva* o *Book Creator*.

- Fase 4: Presentación y reflexión

Se comparte el producto con la clase o el centro. Se reflexiona sobre el proceso, el trabajo cooperativo y lo aprendido sobre los medios y la comunicación. Cada alumno/a lee en voz alta un fragmento, señalando qué elementos formales y no verbales (titulares, gráficos) le ayudaron a entender mejor la información.

APRENDIZAJE COOPERATIVO

El Aprendizaje Cooperativo favorece el desarrollo de habilidades sociales, pensamiento crítico y producción conjunta de contenidos mediáticos. Cada estudiante asume un rol activo dentro del grupo, con responsabilidad compartida.

Fases

- Fase 1: Organización del grupo y reparto de roles

El docente propone una actividad (como crear un blog de aula). Se definen los roles: redactor/a, diseñador/a, editor/a, verificador/a de fuentes, narrador/a... Cada rol recibe un post con texto e imágenes y, en silencio, subraya las ideas principales y un recurso visual que las ilustre.

- Fase 2: Trabajo en equipo

Cada grupo trabaja de forma interdependiente: redactan entradas, diseñan cabeceras, seleccionan imágenes y validan la información. En el blog de aula asocian, en un mural digital como Padlet, palabras clave con sus imágenes o gráficos.

- Fase 3: Puesta en común

Los equipos presentan sus aportaciones al conjunto del grupo, debaten sobre el contenido y hacen mejoras colaborativas. Cada equipo lee un párrafo en voz alta y comenta cómo la disposición tipográfica o las fotografías refuerzan la comprensión.

- Fase 4: Evaluación cooperativa

Se valora la capacidad de localizar, entender e integrar información textual y visual, respondiendo a preguntas guía como «¿Qué aporta la imagen al mensaje escrito?». Además, se valora también, no solo el producto final, sino también el proceso grupal: participación, responsabilidad y cohesión del equipo.

GAMIFICACIÓN

La gamificación utiliza dinámicas y elementos del juego para motivar el aprendizaje y potenciar el pensamiento crítico. Es ideal para trabajar la AMI desde el juego simbólico, el reto y la resolución de problemas.

Fases

- Fase 1: Introducción del reto

El alumnado recibe una misión: «Detectives de Noticias». Su objetivo es descubrir si ciertas noticias o imágenes son verdaderas o manipuladas. Para ello, cada alumno lee silenciosamente titulares y capturas de pantalla, apuntando coincidencias y discrepancias entre texto e imagen.

- Fase 2: Exploración y resolución de pruebas

Mediante juegos, pistas, titulares y simulaciones, el grupo identifica elementos sospechosos, compara fuentes y discute la intención de los mensajes. Por ejemplo, el grupo identifica información implícita y discute cómo colores o negritas cambian el sentido de la noticia.

- Fase 3: Reflexión y debate

Se ponen en común las soluciones y se reflexiona sobre cómo reconocer una noticia falsa y qué herramientas ayudan a verificarla.

- Fase 4: Creación de un producto final

El alumnado elabora un decálogo o mural con «trucos» para identificar bulos y desinformación, trabajando de forma lúdica la comprensión crítica.

APRENDIZAJE BASADO EN LA INDAGACIÓN (ABI)

Esta metodología se centra en el planteamiento de preguntas auténticas que despiertan la curiosidad y promueven la investigación. Es especialmente útil para trabajar la veracidad de la información y el análisis de medios.

Fases

- Fase 1: Pregunta detonante

Se lanza una pregunta como: «¿Cómo sabemos si lo que leemos en Internet es verdad?». El grupo comparte ideas iniciales. Tras leer varios titulares y líneas de entradilla, subrayan palabras clave y elementos visuales que indiquen fiabilidad.

- Fase 2: Exploración guiada

El alumnado investiga en diferentes tipos de medios (noticias, redes sociales, vídeos), identifica diferencias entre fuentes y analiza su fiabilidad. Por ejemplo, comparan dos versiones de la misma noticia (texto + foto), localizando diferencias en estructura y pistas formales (logos, banners).

- Fase 3: Elaboración de respuestas

Se construyen respuestas colectivas y se crean guías visuales o pósteres con recomendaciones sobre cómo buscar y verificar información. Por ejemplo, diseñan pósteres digitales con casillas para «dato explícito», «pista visual» y «fuente citada», fruto de su análisis lector.

- Fase 4: Comunicación de los hallazgos

Los grupos exponen sus conclusiones y pósteres al aula o al centro, desarrollando su capacidad para comunicar y defender ideas con argumentos.

NARRATIVA TRANSMEDIA

La narrativa transmedia consiste en construir una historia que se cuenta y expande a través de distintos formatos y plataformas. Potencia la creatividad, el trabajo cooperativo y la comprensión multimodal.

Fases

- Fase 1: Creación del universo narrativo

El alumnado diseña una historia común, por ejemplo, una aventura protagonizada por personajes creados por ellos/as.

- Fase 2: Distribución por formatos

Cada grupo se encarga de una parte de la historia: un equipo crea el cómic (Pixton), otro graba un podcast (Voki) y otro diseña carteles (Canva) o animaciones (ChatterPix).

- Fase 3: Conexión de los contenidos

Se integran todas las partes en una única narrativa transmedia, accesible desde un blog o Padlet.

- Fase 4: Presentación y valoración

Se comparte el resultado con la comunidad educativa y se reflexiona sobre el poder de los medios y la creación colectiva.

4

Secuencia de actividades

En este apartado se ofrecen una batería de ejemplos de actividades que pueden ser implementadas en el aula de Educación Infantil y Primaria para promover la competencia lectora y la AMI. Asimismo, se proponen un conjunto de herramientas tecnológicas y apps para su aplicabilidad en el aula.

4.1. Actividades a implementar en el aula de Infantil

La integración de la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en Educación Infantil debe contemplarse de manera transversal en todas las áreas del currículo. Para ello, es fundamental diseñar propuestas didácticas que partan de las características y necesidades del alumnado, utilizando el juego como herramienta principal para el aprendizaje. Además, es imprescindible que las actividades garanticen la participación activa de los niños y niñas, siempre acompañadas de una adecuada mediación adulta, que guíe, estimule y favorezca la reflexión.

A partir de las metodologías activas presentadas en el apartado anterior, es posible llevar a cabo una secuencia de actividades que no solo introduzcan los elementos esenciales de la AMI, sino que también contribuyan a desarrollar la comprensión lectora, trabajando de forma globalizada y significativa.

Junto a estas metodologías innovadoras, en el aula de Educación Infantil podemos apoyarnos en dinámicas y estrategias que ya forman parte de la práctica habitual: la lectura compartida, la asamblea, los talleres de expresión plástica y oral, la exploración de imágenes y sonidos, y los rincones de juego simbólico. Estas propuestas, complementadas con el uso de recursos digitales adaptados, permiten acercar a los niños y niñas a los distintos lenguajes (verbal, no verbal, visual, sonoro, digital), favoreciendo tanto la alfabetización mediática como el desarrollo de habilidades comunicativas y lectoras.

A continuación, se detallan algunas secuencias de actividades concretas que pueden ser implementadas en el aula, articuladas a través de estas metodologías y principios pedagógicos. Además, se propone también un apartado con disposición de herramientas TIC para ser aplicadas en estas u otras actividades.

1. Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ): *Detectives de la Información*

Descripción: Los niños se convierten en «detectives» que investigan y analizan diferentes fuentes de información. Algunas ideas de actividades pueden ser:

El Juego de las Noticias:

- Presentar noticias sencillas (imágenes o videos cortos).
- Los niños deben identificar quién, qué, dónde y cuándo.

El Misterio de la Imagen Falsa:

- Mostrar imágenes reales y falsas.
- Los niños deben usar pistas para determinar cuáles son reales y cuáles no.

El Juego de los Sonidos Misteriosos:

- Reproducir sonidos y que los niños adivinen de dónde proceden.

2. Aprendizaje Cooperativo: *El libro de cuentos multimedia*

Descripción: Los niños trabajan en grupos para crear un libro de cuentos digital, combinando texto, imágenes y sonidos. Con estas actividades se fomenta la colaboración y el trabajo en equipo y se desarrollan habilidades de comunicación y expresión a través de diferentes medios.

Actividades:

- Cada grupo elige un cuento y asigna roles (ilustrador, narrador, editor de sonido).
- Utilizan *tablets* o computadoras para crear sus ilustraciones y grabaciones de audio.
- Combinan todos los elementos para crear un libro de cuentos interactivo.

3. Metodología de Rincones: *Rincón de los medios*

Descripción: Crear un espacio en el aula dedicado a la exploración de diferentes medios. Con esto permitimos la exploración libre de los diferentes medios y se desarrolla la creatividad.

fomenten el trabajo cooperativo, la participación activa y el desarrollo de la comprensión lectora en su sentido más amplio, vinculando contenido, formato y creatividad de forma que el aprendizaje sea lúdico, significativo y motivador.

Actividades:

- Incluir libros, revistas, periódicos, *tablets*, micrófonos, grabadoras de audio y cámaras.
- Permitir que los niños exploren libremente y experimenten con los diferentes medios.
- Incluir actividades guiadas como, por ejemplo, escuchar un audio cuento y dibujar lo que se imaginan.

4.1.1. Herramientas TIC

Las herramientas TIC propuestas en la siguiente tabla han sido seleccionadas para apoyar el desarrollo de las competencias relacionadas con la Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la etapa de Educación Infantil, favoreciendo a su vez la comprensión lectora. A través de su uso, se promueve no solo el acceso y manejo de contenidos digitales, sino también el desarrollo de habilidades comunicativas utilizando diferentes lenguajes, verbales o no verbales: visual, sonoro, textual y digital.

Estas herramientas permiten a los niños y niñas interactuar de manera creativa y significativa con los distintos tipos de textos —verbales y no verbales (formato visual, sonoro, digital) — e imágenes, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico desde la primera infancia. Al trabajar con actividades que implican narrativa digital, expresión visual y sonora, y creación de contenidos, se contribuye a una comprensión más amplia de los medios de comunicación y su impacto, desarrollando además la capacidad de reflexionar sobre la información que consumen.

Cada herramienta presentada en la tabla tiene un enfoque específico: desde la lectura, comprensión y creación de narraciones hasta la realización de actividades interactivas y juegos educativos, lo que facilita la integración de tecnologías en el aula de manera accesible y adaptada a la edad de los alumnos. Además, estas plataformas permiten que los docentes diseñen actividades dinámicas que

Tabla 5. Herramientas TIC para el aula de Ed. Infantil

HERRAMIENTA TIC	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN METODOLÓGICA	RELACIÓN CON AMI Y COMPRENSIÓN LECTORA	ENLACE
Storybird	Plataforma para crear cuentos ilustrados.	Crear cuentos ilustrados y compartirlos digitalmente.	Narración creativa, relación texto-imagen.	Storybird
Voki	Crear avatares animados con voz.	Narración oral mediante avatares.	Expresión oral, relación imagen-sonido.	Voki
StoryJumper	Crear cuentos digitales con imágenes, texto y audio.	Diseño colaborativo de cuentos digitales.	Desarrollo narrativo, comprensión visual-textual.	StoryJumper
Pixton	Creador de cómics educativos.	Diseñar cómics sobre historias o conceptos.	Secuenciación narrativa, lectura de imágenes y textos.	Pixton
ChatterPix Kids	App para hacer «hablar» imágenes o dibujos.	Crear personajes que expresen ideas mediante grabación de voz.	Relación imagen-sonido, creatividad.	Apple Store
Padlet	Muro colaborativo digital.	Crear murales colaborativos con imágenes, textos y audios.	Comunicación multimodal, participación crítica.	Padlet
Book Creator	Plataforma para crear libros digitales interactivos.	Diseño de libros colaborativos (texto, imagen, audio).	Narrativa digital, desarrollo de habilidades lectoras tempranas.	Book Creator

4.2. Actividades a implementar en el aula de Primaria

Las actividades que se presentan a continuación están diseñadas para fomentar la alfabetización mediática e informacional en el alumnado de Educación Primaria, de forma progresiva, significativa y conectada con su realidad cotidiana. Se plantean situaciones de aprendizaje que puedan partir del interés del grupo y que favorezcan la reflexión crítica, la creatividad, el trabajo cooperativo y el uso responsable de las tecnologías. Para ello se propone también un apartado con disposición de herramientas TIC para ser aplicadas en estas u otras actividades.

Se proponen experiencias que permiten explorar los medios de comunicación, analizar los mensajes que reciben a diario y expresarse a través de distintos lenguajes (oral, escrito, audiovisual, digital...), integrando la dimensión ética, social y emocional del uso de la información. Las propuestas están abiertas a adaptación por parte del profesorado, según las características del grupo, el nivel educativo o el contexto del centro.

1. Proyecto «Prensa Escolar Digital»

1. El alumnado se organiza en grupos y asume la responsabilidad de las distintas secciones del periódico (cultura, deportes, actualidad...).
2. Utilizan herramientas digitales como Padlet, Canva o Book Creator para diseñar, redactar y publicar su periódico escolar.
3. Se fomenta la reflexión crítica sobre las noticias y el trabajo colaborativo.

2. Taller «Detectives de Noticias»

1. Analizan titulares llamativos para detectar sensacionalismo o exageraciones.
2. Realizan búsquedas guiadas para verificar fuentes y contrastar información.
3. Elaboran una infografía colectiva sobre «Cómo identificar una noticia falsa».

3. Creación de un pódcast de aula

1. Graban episodios en los que debaten temas de actualidad de forma sencilla y adaptada a su edad.

2. Utilizan aplicaciones como Audacity, Soundtrap o Voki para grabar y editar los audios.
3. Comparten sus episodios con otras clases o las familias para fomentar la participación.

* Pueden consultarse alguna de las guías que el INTEF ofrece para la creación de pódcast, como por ejemplo esta: <https://bit.ly/45Gnsek>

4.2.1. Herramientas TIC (Primaria)

Las siguientes herramientas TIC son adecuadas para Primaria y favorecen el desarrollo de la AMI y la comprensión lectora:

Figura 10. Herramientas TIC

HERRAMIENTA TIC	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN METODOLÓGICA	RELACIÓN CON AMI Y COMPRENSIÓN LECTORA	ENLACE
Book Creator	Plataforma para crear libros digitales interactivos.	Diseño de periódicos digitales, libros colaborativos.	Narrativa digital, pensamiento crítico, comprensión lectora.	Book Creator
Canva	Diseño de infografías, periódicos, presentaciones.	Creación de infografías sobre análisis mediático.	Interpretación visual, organización de información.	Canva
Padlet	Muro colaborativo digital.	Publicación de noticias, debates virtuales, lluvias de ideas.	Comunicación multimodal, participación crítica.	Padlet
Soundtrap	Plataforma para grabar y editar pódcast. Tiene versión educativa	Creación de pódcast escolares sobre temas de actualidad.	Expresión oral, pensamiento crítico, comprensión auditiva.	Soundtrap
Pixton	Creador de cómics educativos.	Diseñar cómics sobre análisis de medios, secuencias narrativas.	Relación texto-imagen, narrativa visual.	Pixton

5

Cuando las lecturas hacen clic: buenas prácticas en Infantil y Primaria**5.1. Experiencias en Infantil**

El proyecto «Aprender con el periódico», desarrollado por el Grupo Prensa Primario del CEP Salamanca, introduce a los niños y niñas de Educación Infantil al periódico como recurso didáctico para trabajar la lectoescritura y fomentar el pensamiento crítico. A través de un enfoque globalizado y organizado en «rincones» temáticos (rincón de prensa, talleres de periodismo y asamblea), los alumnos manipulan ejemplares reales, identifican partes básicas (titulares, fotografías, anuncios) y relacionan imagen y texto para construir significado. Este planteamiento estimula la coordinación visomanual, la curiosidad lingüística y la comprensión de la prensa como medio de comunicación y de acercamiento al entorno.

Las actividades incluyen recortar y recomponer fotografías, extraer titulares y fonemas para trabajar la correspondencia grafema-fonema, y elaborar un periódico mural con noticias del entorno cercano (familia, colegio, barrio). De manera progresiva, se incorporan tareas de predicción, clasificación y producción simbólica (ideogramas, carteles), así como pequeños dictados y análisis crítico de la publicidad. La evaluación combina registros cualitativos (observación anecdótica de la participación y actitudes) y cuantitativos (rúbricas sobre objetivos de lectoescritura y de alfabetización mediática) para comprobar el desarrollo de habilidades lectoras e informacionales en esta etapa. Puedes consultar la guía completa [aquí](#).

Por otro lado, encontramos el caso del Colegio Público de Educación Infantil y Primaria Manuel Bartolomé Cossío (Madrid), que ha reforzado desde 2011 su proyecto de **radio escolar**, [MBC Radio](#), convirtiéndolo en un auténtico laboratorio de alfabetización mediática e informacional para el alumnado de Infantil y Primaria. Cada curso, los niños y niñas participan en todas las fases de producción: desde la selección de temas y la elaboración de guiones hasta la grabación de

pódcast (noticias, entrevistas, cuentacuentos) y la edición de sonido. Este proceso les permite mejorar su **comprensión auditiva**, ampliar vocabulario y estructuras narrativas, y fomentar la **expresión oral y escrita**, a la vez que ejercitan destrezas digitales básicas (manejo de micrófonos, software de edición) y habilidades sociales (trabajo en equipo, escucha activa). Además, MBC Radio integra contenidos curriculares de áreas tan diversas como Ciencias, Lengua y Valores, por ejemplo, con programas sobre literatos clásicos o espacios de divulgación científica adaptados a Infantil. Los/as pequeños/as asumen roles rotativos (locutor, técnico, guionista), lo que potencia su **autoestima** y sentido de la responsabilidad, al tiempo que desarrollan una **mirada crítica** frente a los medios: reflexionan sobre la función de la radio, la selección de fuentes, la intencionalidad de los mensajes y la importancia de la **audiencia**. Gracias a la difusión de los pódcast en la web del centro y en redes sociales, la comunidad educativa (otras aulas, familias, centros vecinos) se convierte en audiencia real, cerrando así un ciclo de creación, publicación y *feedback* que refuerza su competencia informacional y mediática ([El País](#)).

Puedes conocer esta experiencia aquí: <https://mbcradiotv.bartolomecossio.com/>

Como se puede observar en estas y otras prácticas, el papel del profesorado en la intersección entre la lectura y los entornos digitales va mucho más allá de enseñar a leer en pantallas. Implica, ante todo, fomentar una actitud reflexiva, ética y creativa frente a lo que se lee. De este modo, su influencia resulta fundamental para que el alumnado se convierta en lectores informados/as, capaces de transformar su comunidad mediante el uso consciente de la tecnología.

Numerosos docentes ya han asumido con entusiasmo su rol como agentes de cambio en este ámbito, desarrollando proyectos y actividades que no solo buscan promover la lectura. Un ejemplo de esto son las iniciativas que invitan a los estudiantes a crear perfiles en Instagram para compartir reseñas de libros, reflexionar sobre su contenido, debatir temas literarios y aprender a interactuar de manera respetuosa y constructiva en redes sociales, como en el caso de «Desafío Lector: @Exploradoresdelectura» (*Enseñamos a leer*, 2022) o «El Booktuber», llevado a cabo en una escuela de Málaga (*Enseñamos a leer*, 2023).

5.2. Experiencias en Primaria

Entre las propuestas diseñadas para Educación Primaria, destacan varios proyectos que utilizan la tecnología como una herramienta didáctica para fomentar la lectura, el pensamiento crítico y la inclusión. Un ejemplo de ello es [LiTeCnOtUrA](#), desarrollado en tres centros escolares de Madrid, donde los estudiantes exploran y valoran obras literarias del siglo XX a través de dispositivos digitales, favoreciendo tanto el análisis como la apreciación estética de los textos (Leer.es, s. f.).

En la misma línea, el proyecto [Yo también puedo](#), implementado en un centro de Educación Especial de Cádiz, apuesta por un enfoque inclusivo al promover la lectura y la comunicación oral o alternativa mediante el uso de *tablets* y otros dispositivos tecnológicos (Enseñamos a leer, 2022).

Por otro lado, también se han impulsado iniciativas orientadas a enfrentar la desinformación desde edades tempranas. [Detectives contra la desinformación](#), realizado en un colegio de Las Palmas, propone actividades que enseñan a los estudiantes a identificar y cuestionar contenidos digitales de forma crítica (Laboratorio de Periodismo, 2024). A su vez, la estrategia *Veo, pienso, me pregunto* (San Gabriel, 2020) invita a desarrollar la curiosidad, el análisis y la reflexión a partir de la observación guiada de materiales audiovisuales y textos informativos.

Referencias

- Burbules, N. y Callister, T. (2001).** *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Granica Editorial.
- Cassany, D. (2011).** *En_línea. Leer y escribir en la red*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021).** Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9). Artículo 3. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Colegio San Gabriel. (2020, 25 de noviembre).** Desmontando bulos en clase de Lengua. <https://sangabriel.es/desmontando-bulos-clase-lengua/>
- Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia (CNMC). (2025, 30 de abril).** La CNMC busca fórmulas para evaluar la eficacia de la alfabetización mediática [Nota de prensa]. <https://www.cnmc.es/prensa/consulta-publica-alfabetizacion-20250530>
- Fundación José Manuel Lara (FJML) y Universidad Internacional de Valencia (VIU). (2022).** Proyectos ganadores de la IV edición de 'Enseñamos a leer'. <https://enseñamosaleer.es/iv-edicion-de-enseñamos-a-leer-2022/>
- Garriga, M., Ruiz-Incertis, R. y Magallón-Rosa, R. (2024).** Artificial intelligence, disinformation and media literacy proposals around deepfakes. *Observatorio*, 18(5). <https://doi.org/10.15847/obsOBS18520242445>
- Godoy, L. (2023).** Lectura de textos digitales: ¿nuevas prácticas letradas? *Lengua y Sociedad*, 22(1), 309-327. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v22i1.23291>
- Grizzle, A., Wilson, C., Tuazon, R., Cheung, C. K., Lau, J., Fischer, R., Gordon, D., Akyempong, K., Singh, J., Carr, P., Stewart, K., Tayie, S., Suraj, O., Jaakkola, M., Thésée, G., Gulston, C., Andzongo-Menyeng, B. y Zibi-Fama, P. (2023).** *Ciudadanía alfabetizada en medios e información. Pensar críticamente, hacer clic sabiamente*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385119>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2023).** *Podcast. Mejorando nuestros patios* [Guía didáctica]. https://descargas.intef.es/recursos_educativos/ODES_SGOA/Primaria/Podcast_mejorando_nuestros_pacios/TABLA_SA_EP_CMNSC_Podcast.pdf
- Laboratorio de Periodismo, Fundación Luca de Tena. (3 de septiembre de 2024).** «Detectives contra la desinformación», el proyecto de un colegio de Las Palmas para aprender a combatir los bulos. <https://laboratoriodeperiodismo.org/detectives-contra-la-desinformacion-el-proyecto-de-un-colegio-de-las-palmas-para-aprender-a-combatir-los-bulos/>
- Leer.es. (s. f.).** 'LiTeCnOtUrA', proyecto de literatura y tecnología. https://leer.es/recursos_leer/litecnatura-proyecto-de-literatura-y-tecnologia/
- North-South Centre of the Council of Europe. (2022).** *Media Literacy for Global Education. Toolkit for Youth Multipliers*. Council of Europe. <https://edoc.coe.int/en/media/11284-media-literacy-for-global-education-toolkit-for-youth-multipliers.html>
- Scolari, C. A. (2013).** *Narrativas transmedia: Cuando los medios cuentan*. Ediciones Deusto.
- Wardle, C. (2020, 14 de marzo).** Understanding information disorder. Essential guides. <https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder/>
- Wilson, C. (2012).** Alfabetización mediática e informacional: Proyecciones didácticas. *Comunicar*, 39(XX), 15-24. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-02-01>
- Wilson, C., Grizzle, A., Tuazon, R., Akyempong, K. y Cheung, C. K. (2011).** *Alfabetización mediática e informacional: curriculum para profesores*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>