

Curso 3 Educación Secundaria

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 3B. 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): 164-25-181-4

1 Competencia lectora plurilingüe

pp.4

Conceptualización de la competencia lectora: componentes y evolución

pp.8

Estrategias para trabajar la competencia lectora plurilingüe

pp.16

Estrategias y actividades aplicadas a educación secundaria

pp.18

2 Lectura digital, alfabetización mediática e informacional

pp.33

Punto de partida

pp.36

Conceptos clave

pp.37

Propuestas metodológicas para trabajar la AMI en Educación Secundaria

pp.35

Secuencia de actividades

pp.48

Cuando las lecturas hacen clic: buenas prácticas

pp.50

1
Competencia 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

*Estrategias para trabajar la
competencia lectora plurilingüe*

pp.16

2

*Estrategias y actividades aplicadas
a educación secundaria*

pp.18

Nivel literal **3.1**

pp.22

Nivel inferencial **3.2**

pp.26

Nivel crítico **3.3**

1

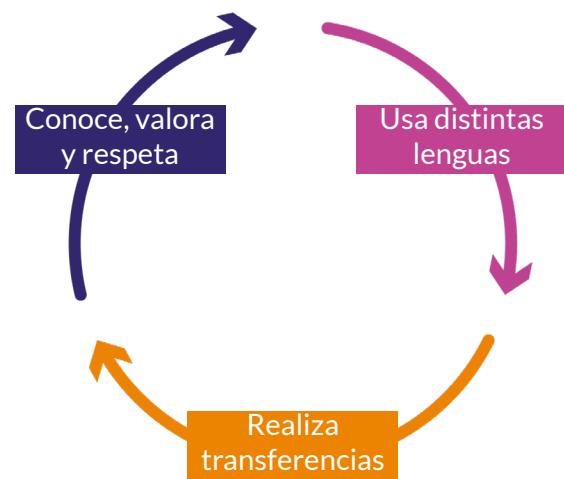
Conceptualización

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, movilizando 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>

10

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 CP 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.

1.2.1. 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.

En la Educación Secundaria Obligatoria, el enfoque plurilingüe adquiere una dimensión más amplia, incorporando la interacción en varios contextos y el pensamiento crítico intercultural.

Según el artículo 9, se mantienen los descriptores CP1-CP3, ahora con un nivel más profundo de autonomía, reflexión y adecuación a entornos personales, sociales y profesionales.

Esta competencia se concreta curricularmente en las materias de Lengua Castellana y Literatura, Lengua Extranjera y, opcionalmente, Segunda Lengua Extranjera. Las competencias específicas en estas áreas apuntan claramente al desarrollo de un perfil plurilingüe e intercultural, tal como se propone en la normativa europea y se recoge en los currículos nacionales.

Aunque se trabaja directamente en las materias lingüísticas, también está presente en otras áreas:

- **Geografía e Historia:** esta materia promueve la comprensión de contextos culturales diversos y, al hacerlo, puede incorporar la reflexión sobre la pluralidad de lenguas y su papel en la construcción de identidades y sociedades.

Algunas competencias específicas aluden al análisis crítico de fuentes y documentos en diferentes contextos, lo que puede vincularse a la mediación y transferencia lingüística (CP2 y CP3).
- **Educación en Valores Cívicos y Éticos:** de nuevo, como en Primaria, esta materia refuerza la dimensión social del plurilingüismo, promoviendo el diálogo intercultural, la empatía y el respeto a los derechos lingüísticos como parte del ejercicio de la ciudadanía.
- **Educación Artística y Música:** estas materias utilizan lenguajes no verbales, pero fomentan la comprensión simbólica y la interpretación de mensajes en contextos diversos, lo cual está en línea con el desarrollo de la competencia plurilingüe entendida desde una perspectiva semiótica más amplia.
- **Tecnología y Digitalización:** la competencia digital, cuando implica navegar, interpretar o generar contenidos en distintas lenguas, también refuerza la plurilingüe. Esta relación entre competencias clave está reconocida por la LOMLOE como parte del enfoque integral.

Por tanto, y a modo de resumen, vemos cómo la LOMLOE y su desarrollo en el Real Decreto

217/2022 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.

1.3. Competencia plurilingüe y multiculturalidad: 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 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

12



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

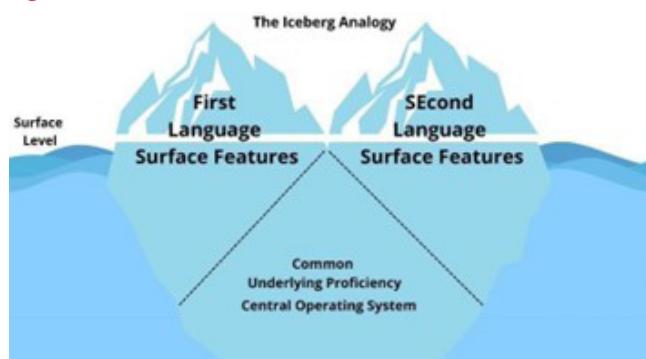
en tanto en cuanto la instrucción en una lengua minoritaria sea efectiva a la hora de promover la competencia en dicha lengua, la transferencia de esta competencia a la lengua mayoritaria se dará siempre que haya una exposición adecuada a la lengua mayoritaria (ya sea en la escuela o en el entorno) y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

13

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.

BLOQUE 1

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 acercar 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).

Este principio está respaldado, entre otros, por el estudio reciente de María del Mar Florido Ruiz (2023), *Reflexión metalingüística y sistematización gramatical del alumnado de secundaria en una secuencia didáctica de gramática sobre habitualidad*, en el que se analiza cómo al involucrar a los estudiantes en actividades que requieren comparar y contrastar estructuras lingüísticas, se fomenta una mayor conciencia sobre las similitudes y diferencias entre lenguas. El estudio destaca que este enfoque facilita la transferencia de estrategias de comprensión lectora de una lengua a otra y refuerza significativamente el desarrollo de la competencia lectora en contextos plurilingües https://www.researchgate.net/publication/378085453_Reflexion_metalenguistica_y_sistematizacion_gramatical_del_alumnado_de_secundaria_en_una_secuencia_didactica_de_gramatica_sobre_habitualidad

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 tratar 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:

16

Figura 7. Niveles de comprensión plurilingüe

NIVELES DE COMPRENSIÓN PLURILINGÜE		
Nivel literal	Nivel inferencial	Nivel crítico
<p>Comprensión básica y directa del lenguaje.</p> <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. 	<p>Interpretación de significados implícitos y contextuales</p> <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. 	<p>Análisis, reflexión, cuestionamiento cultural y lingüístico</p> <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, videos 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 secundaria

3.1. Nivel literal (reconocimiento básico y comprensión directa)

Rutinas en diferentes idiomas

En educación secundaria, las rutinas lingüísticas pueden ser una herramienta pedagógica de gran valor. Se trata de actividades breves, estructuradas y repetitivas que se integran en el día a día del aula con el objetivo de favorecer el uso continuado del idioma, mejorar la competencia comunicativa del alumnado y crear un entorno de aprendizaje seguro, dinámico y predecible.

El inicio de la clase es un momento clave para aplicarlas. Comenzar con saludos en el idioma correspondiente, la identificación de la fecha, el clima o el estado de ánimo del alumnado, permite generar un ambiente en el que el idioma se convierte en el vehículo principal de interacción. Por ejemplo, en clases de Inglés se puede iniciar cada sesión con preguntas como *How are you today?*, *What day is it?* o *What's the weather like?*, mientras que en francés podrían usarse fórmulas como *Quel jour sommes-nous?* o *Comment ça va?*. Estas preguntas, al repetirse diariamente, se automatizan en el alumnado y facilitan su fluidez verbal sin necesidad de traducción.

Otra forma de implementarlas es a través de la expresión oral. La interacción en parejas o en pequeños grupos favorece la práctica comunicativa en un ambiente más relajado y permite a los estudiantes desarrollar su competencia lingüística de manera progresiva. Actividades como diálogos breves, debates improvisados, juegos de roles o preguntas del tipo «¿Qué harías si...?» son muy útiles para fomentar la reflexión y el uso activo del idioma. Además, es recomendable utilizar contenidos relacionados con los intereses de los adolescentes, lo que aumenta la motivación y la implicación.

Las rutinas de escritura también pueden tener su espacio dentro de la clase. La redacción de diarios

personales, frases utilizando nuevo vocabulario, resúmenes de lo aprendido o descripciones de imágenes permiten a los estudiantes desarrollar habilidades de expresión escrita de forma constante. En idiomas extranjeros, esta práctica diaria les ayuda a interiorizar estructuras gramaticales, mientras que en la lengua propia se puede trabajar la coherencia, la cohesión y el estilo.

Las rutinas de lectura también juegan un papel esencial. La lectura diaria de textos breves, noticias adaptadas o fragmentos literarios fomenta la comprensión lectora, el análisis lingüístico y la adquisición de nuevo vocabulario. Puede trabajarse en voz alta o en silencio, de forma individual o grupal, y es aconsejable acompañar la lectura de pequeñas actividades de comprensión, predicción o resumen. En clases de francés, por ejemplo, leer pequeños

diálogos y extraer su significado es una rutina muy eficaz, mientras que en castellano puede trabajarse con artículos de prensa, microrrelatos o poemas.

Una forma diferente es hacer rutinas lúdicas o gamificadas con juegos como *20 preguntas*, *Adivina la palabra*, *Taboo* o dinámicas de *escape room* temáticas, que permiten repasar contenidos de forma divertida, reforzar la memoria y estimular la participación activa del alumnado. Junto a ellas, destaca el uso de herramientas digitales gamificadas como *Kahoot*, *Genially*, *Quizlet* o *Blooket*.

Una forma especialmente útil de organizar estas rutinas es estructurarlas por días de la semana, de modo que cada jornada se centre en una destreza diferente.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Expresión oral	Lectura	Producción escrita	Repaso por medio de actividades lúdicas	Reflexión o auto-evaluación

Esta planificación permite que el alumnado se familiarice con la estructura de las clases, favoreciendo la organización mental del aprendizaje.

Palabra del día

La estrategia de la palabra del día, a pesar de su sencillez, es altamente efectiva, al fomentar

la adquisición de vocabulario y mejorar la competencia lingüística del alumnado. Su uso sistemático en el aula permite enriquecer el léxico del alumnado de forma gradual, significativa y contextualizada, además de favorecer la reflexión metalingüística y despertar el interés por cualquier idioma.

Implementar esta dinámica consiste en presentar cada día una nueva palabra en el idioma de estudio —ya sea una lengua extranjera como inglés, francés o alemán, o bien una lengua cooficial o la lengua castellana— y trabajarla brevemente a través de diversas actividades que promuevan su comprensión, su uso correcto y su integración en el discurso oral y escrito del alumnado. No pretende ser una actividad aislada o puramente memorística, sino que se trata de una práctica que puede conectarse con los saberes básicos, los intereses del grupo y los objetivos lingüísticos del curso.

Para llevar a cabo esta rutina de forma eficaz, es recomendable establecer un momento fijo dentro de la clase —preferiblemente al inicio o como transición entre actividades— en el que se introduzca la palabra del día. Esta puede seleccionarse en función del vocabulario temático que se esté trabajando en ese momento, de las dificultades observadas en el alumnado o, incluso, de palabras sugeridas por ellos mismos. Es importante que la palabra se presente acompañada de su categoría gramatical, definición, pronunciación (en caso de lenguas extranjeras), sinónimos, antónimos y, sobre todo, ejemplos de uso en contexto.

La presentación puede realizarse de manera visual, utilizando la pizarra digital, fichas, tarjetas, imágenes o recursos digitales. Un libro muy adecuado es *La palabra exacta* (2023), de Miguel Ángel Velasco, en el que se trabajan palabras de todos los idiomas a través de las emociones:

Figura 8. La palabra exacta

Introducción	9
Si hoy necesitas estar solo	11
Si hoy necesitas perdonar	25
Si hoy necesitas acercarte a la naturaleza	35
Si hoy sientes miedo	51
Si hoy necesitas alegría	69
Si hoy necesitas ser valiente	83
Si hoy necesitas irte lejos	93
Si hoy necesitas sentirte arrropado	107
Si hoy necesitas sacar tu lado creativo	113
Si hoy necesitas sentir amor	133
Si hoy tienes preguntas sobre psicología	155
Si hoy necesitas recordar	161
Si hoy necesitas calma	173
Si hoy necesitas estar con los tuyos	187
Si hoy necesitas disfrutar	199
Si hoy necesitas sentir placer	211

LA PALABRA EXACTA

HIKIKOMORI:

el síndrome de la retirada social

En Japón, el fenómeno hikikomori es un patrón de comportamiento social retraído y evitativo que se observa principalmente en jóvenes y adolescentes. Eligen aislarse del mundo exterior y se encierran en sus hogares, a menudo por períodos prolongados, y evitan todo contacto social desvinculándose de la realidad. El término *hikikomori* se compone de las palabras japonesas *hiki* (retroceder) y *komori* (entrar), y describe la tendencia a retirarse a un espacio seguro y protegido, como las propias habitaciones, donde pueden pasar el tiempo en soledad y evadir cualquier interacción. Los *hikikomoris* a menudo encuentran consuelo y evasión en actividades solitarias, como navegar en Internet, las redes sociales, los videojuegos o la inmersión en sus propios intereses personales.

Fuente. Velasco (2023)

Una vez introducida la palabra, es importante plantear pequeñas tareas o retos lingüísticos, como escribir una frase utilizando la palabra del día, integrarla en un diálogo improvisado, encontrar sinónimos y antónimos, relacionarla con palabras previamente aprendidas o identificarla en textos breves. Estas dinámicas pueden adaptarse al nivel del grupo, y su duración puede oscilar entre cinco y diez minutos, lo que permite incorporarlas sin dificultad en el ritmo normal de la clase.

20

Asimismo, es muy positivo llevar un registro visible, a modo de producto final, que puede presentarse en forma de mural, póster, cuaderno colectivo o presentación digital. Esto contribuye a reforzar la memoria visual, a facilitar el repaso y a crear un recurso propio del grupo que da continuidad al aprendizaje. También se puede optar por metodologías de gamificación, realizando repasos semanales o mensuales, proponiendo juegos de vocabulario, concursos o mini pruebas que motiven a los estudiantes a reutilizar las palabras aprendidas.

Nombres de los compañeros

La actividad «Nombres de los compañeros» puede adquirir una mayor profundidad y riqueza en Educación Secundaria si se plantea desde una perspectiva crítica y de investigación lingüística y social. En este nivel, el objetivo sería una exploración reflexiva de su origen, evolución, uso y carga simbólica, de los nombres y apellidos de los alumnos y alumnas, conectándolos con cuestiones de identidad, migración, contacto entre lenguas, tradiciones culturales y estereotipos.

El punto de partida es el *propio nombre como elemento identitario*. Se propone que cada alumno

o alumna investigue el origen y significado de su nombre o sus apellidos utilizando distintas fuentes: diccionarios etimológicos, páginas especializadas, entrevistas a familiares y textos históricos o culturales que permitan contextualizar el nombre en su lengua y cultura de origen. Incluso preguntando a la IA y contrastando la información. Este proceso de investigación puede organizarse como un pequeño trabajo de indagación individual que combine aspectos lingüísticos, personales y sociales. Algunas preguntas que pueden guiar la exploración son:

¿Cuál es la lengua de origen de mi nombre?
¿Qué significa originalmente? ¿Se pronuncia o se escribe de manera distinta en otras lenguas? ¿Qué variantes tiene en otros países o culturas?

¿Está vinculado a algún personaje histórico, religioso, literario o mediático?

Este trabajo puede ampliarse con una dimensión comparativa entre los nombres del grupo, de manera que el alumnado pueda observar, por ejemplo, cómo un mismo nombre cambia su forma o pronunciación en distintas lenguas, cómo algunos nombres son comunes a múltiples tradiciones culturales (como Juan, John, Jean, Giovanni, Jan) o cómo ciertos nombres han viajado con las migraciones y han adquirido nuevos significados o connotaciones.

Desde un enfoque crítico, también se pueden analizar los procesos de invisibilización o adaptación de nombres extranjeros: ¿Por qué algunas personas cambian o modifican sus nombres al llegar a un nuevo país? ¿Qué implicaciones sociales o identitarias tiene ese cambio?

¿Se respeta la pronunciación original de todos los nombres por igual en los contextos escolares? Esta reflexión permite cuestionar los mecanismos de asimilación cultural y valorar la importancia del reconocimiento lingüístico como forma de respeto y dignidad.

Una parte fundamental de esta actividad consiste en que cada discente prepare una presentación oral breve en la que exponga su investigación, incluyendo, si es posible, alguna palabra o expresión en la lengua de origen de su nombre. Estas presentaciones pueden organizarse en sesiones temáticas (por lenguas, por áreas geográficas, por significados) y servir como base para debates o actividades complementarias, como la creación de un mapa lingüístico del aula, un mural con los nombres y sus raíces, o una línea del tiempo sobre la evolución histórica de ciertos nombres.

La actividad puede culminar con la elaboración colectiva de un *Libro de los nombres del grupo*, que recoja los resultados de las investigaciones personales junto a reflexiones más amplias sobre lengua, identidad y diversidad cultural. Este documento puede incluir no solo datos etimológicos, sino también historias personales, fotos, anécdotas familiares y conexiones lingüísticas descubiertas por el alumnado.

Canal de YouTube: Aprendemos tus lenguas

Esta propuesta consiste en la creación colaborativa de vídeos didácticos en los que el alumnado enseña expresiones básicas, saludos, vocabulario cotidiano o frases de uso frecuente en diferentes lenguas presentes en el aula o en su entorno. Esta propuesta no solo desarrolla habilidades comunicativas y digitales, sino que visibiliza y pone en valor la diversidad lingüística del grupo, fomenta el aprendizaje entre iguales y promueve una actitud de respeto y curiosidad hacia otras lenguas y culturas.

Desde un enfoque pedagógico, esta actividad permite al alumnado adoptar un rol activo como agente de conocimiento, ya que quienes dominan otras lenguas se convierten en docentes temporales de su propio idioma, compartiendo con sus compañeros palabras, expresiones, saludos, fórmulas de cortesía, nombres de objetos o frases útiles que forman parte de su vida cotidiana. Este cambio de rol refuerza la autoestima del alumnado con repertorios lingüísticos diversos, especialmente

de aquellos cuya lengua materna a menudo queda invisibilizada o subvalorada en contextos escolares monolingües o jerarquizados.

El proceso puede comenzar con una reflexión inicial en clase sobre qué lenguas hablan o entienden los miembros del grupo, qué expresiones conocen en otros idiomas, y cuál es su relación personal con esas lenguas. Se puede elaborar una tabla o mural con todas las lenguas presentes en el aula, identificando aquellas que se hablarán en los vídeos. A continuación, se forman pequeños grupos, preferentemente mixtos lingüísticamente, en los que al menos uno de los miembros tenga conocimiento funcional de la lengua que se va a presentar. El objetivo de cada grupo será planificar, grabar y editar un breve vídeo, de entre uno y tres minutos, en el que enseñen a sus compañeros palabras o frases útiles, como saludos, despedidas, formas de agradecer, contar del 1 al 10, preguntar cómo estás o nombrar objetos del entorno escolar.

Durante la planificación del contenido, se anima a los grupos a incluir también aspectos culturales vinculados a la lengua: gestos asociados a ciertas expresiones, variantes regionales, contexto de uso, o incluso situaciones cotidianas simuladas. Por ejemplo, se puede mostrar cómo pedir la hora en árabe, cómo saludar formalmente en japonés o cómo despedirse entre jóvenes en euskera. Este enfoque no solo enriquece el conocimiento lingüístico, sino que aumenta la conciencia intercultural y permite al alumnado comprender que las lenguas no existen aisladas, sino insertas en prácticas sociales vivas.

Además del vocabulario, los vídeos permiten trabajar de forma natural la conciencia fonológica y léxica, ya que el alumnado debe prestar atención a la pronunciación, al ritmo, a la musicalidad de la lengua y a las diferencias sonoras con respecto al castellano u otras lenguas escolares. Este análisis, al realizarse de forma colaborativa y aplicada, facilita la comparación entre lenguas y el descubrimiento de semejanzas y diferencias fonéticas, morfosintácticas o pragmáticas.

Una vez finalizados, los vídeos se pueden subir a una plataforma educativa o a un canal privado de YouTube creado por el centro, con el nombre del proyecto «Aprendemos tus lenguas». Los vídeos se organizan por lenguas o temas, y pueden servir como banco de recursos multilingüe para otras clases, niveles o incluso para las familias. También se puede proyectar cada vídeo en clase, seguido

de una breve actividad de repaso o práctica para aprender y utilizar las expresiones enseñadas. Esto convierte el contenido del canal en una herramienta viva, funcional y generadora de aprendizaje compartido.

Mapa interactivo de conexiones culturales.

Esta actividad permite al alumnado visibilizar y valorar la diversidad lingüística y cultural del grupo a través de un recurso digital, colaborativo y significativo.

Cada estudiante selecciona un lugar con el que tenga un vínculo lingüístico o cultural (por origen familiar, migración, lengua materna o interés personal) y comparte en el mapa una palabra o expresión en la lengua correspondiente, acompañada de su significado, contexto de uso y una breve explicación cultural. Cuando es posible, también se incluye un audio con la pronunciación original. El conjunto de entradas genera un mapa visual y afectivo del repertorio lingüístico del aula.

Este proyecto promueve la reflexión sobre la diversidad lingüística, fomenta la conciencia fonológica, léxica y cultural, y permite abordar cuestiones críticas como el estatus de las lenguas, la visibilidad o invisibilidad de ciertos idiomas y la conexión entre lengua, identidad y territorio. Además, integra competencias digitales y comunicativas, y puede ampliarse con nuevas actividades a lo largo del curso.

y la relación entre las palabras y el contexto. Las letras de canciones, muchas veces cargadas de metáforas y otros recursos literarios, ofrecen un contexto real que permite ejercitarse estas inferencias.

Trabajar la inferencia en el aula a partir de canciones implica ir más allá de una simple traducción o comprensión literal. El docente debe guiar al alumnado en la formulación de hipótesis sobre el significado de expresiones, en la deducción de emociones o intencionalidad del emisor, y en la interpretación de mensajes implícitos a partir del tono, el ritmo, la repetición o las pausas del discurso. Así, una canción puede convertirse en una puerta abierta a la reflexión crítica sobre el lenguaje y sus múltiples niveles de significado.

Para llevar a cabo este tipo de trabajo, es fundamental seleccionar canciones adecuadas al nivel lingüístico del grupo, pero que presenten algún grado de complejidad semántica o estilística. En clases de inglés, por ejemplo, piezas como *Let Her Go*, de Passenger, o *Someone Like You*, de Adele, permiten explorar emociones implícitas como la nostalgia, el arrepentimiento o el deseo a través de expresiones indirectas. En francés, canciones como *Je te promets*, de Johnny Hallyday, o *Formidable*, de Stromae, ofrecen múltiples capas interpretativas, mientras que en lengua castellana, artistas como Joaquín Sabina, Rozalén o Silvio Rodríguez plantean letras densas en simbolismo y crítica social.

También es interesante trabajar con canciones que de por sí son multilingües. La industria discográfica actual ofrece multitud de ejemplos que son muy conocidos por los estudiantes, como por ejemplo: *Mon amour*, de Aitana (incluye español, francés, portugués y vasco); *Yonaguni*, de Bad Bunny (español y japonés en su parte final); *Danza Kuduro*, de Don Omar (está en inglés, español y portugués), por señalar algunas. O incluso crear canciones multilingües empleando programas de IA como Suno AI, de manera análoga a proyectos como el realizado en la EOI de Melilla para conmemorar la efeméride del 8M: <https://epale.ec.europa.eu/es/resource-centre/content/disco-8m-un-proyecto-de-la-eoi-melilla>

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

Canciones

En educación secundaria, las **canciones** constituyen un recurso didáctico de gran valor, no solo por su capacidad para motivar y conectar con el alumnado, sino también por su potencial para desarrollar habilidades lingüísticas complejas como la **comprensión inferencial**.

A través de la escucha activa y el análisis de canciones, el alumnado se enfrenta a situaciones comunicativas reales en las que el significado del mensaje no siempre está claramente expresado, sino que depende del tono, la intención del hablante, el uso de recursos literarios o culturales,

El trabajo en el aula puede organizarse en **varias fases**. Una primera escucha global permitirá captar el tono general y la atmósfera de la canción. A continuación, una segunda escucha más atenta puede centrarse en fragmentos específicos para

analizar expresiones ambiguas, dobles sentidos o elementos culturales. En esta fase, se anima al alumnado a hacer conjeturas sobre lo que el autor quiere transmitir, a relacionar lo escuchado con su propia experiencia y a justificar sus interpretaciones con evidencias del texto.

Es especialmente enriquecedor fomentar el debate entre alumnos sobre el significado de ciertos versos, promoviendo la idea de que no siempre hay una única respuesta correcta, sino interpretaciones diversas que deben sostenerse con argumentos sólidos. Este enfoque, además de estimular el pensamiento crítico y la creatividad, permite al alumnado desarrollar su competencia discursiva en la lengua meta, articulando opiniones y expresando matices.

Otra dimensión relevante de esta propuesta es la conexión de las canciones con su contexto sociocultural. Comprender plenamente una canción requiere a menudo inferir referencias históricas, culturales o emocionales que no están explicadas de forma directa. Esto puede trabajarse a través de tareas de investigación, comparación entre versiones de distintas épocas o análisis del videoclip como soporte visual que amplía el significado de la letra.

Películas, vídeos y anuncios

En la etapa de educación secundaria, donde el alumnado se encuentra en pleno desarrollo de sus habilidades comunicativas y de pensamiento crítico, resulta fundamental incorporar estrategias que les permitan ir más allá de la comprensión superficial del mensaje. En este sentido, el uso didáctico de **películas, vídeos y anuncios** se revela como una herramienta sumamente eficaz para trabajar la interpretación de elementos implícitos y contextuales en el aula de idiomas.

Este tipo de materiales audiovisuales, por su carácter auténtico, su riqueza expresiva y su conexión directa con la cultura y el lenguaje cotidiano, ofrece un entorno ideal para ejercitarse la comprensión inferencial. A través de la observación y el análisis de gestos, tonos de voz, silencios, miradas, así como de elementos visuales, musicales y simbólicos, el alumnado puede construir hipótesis sobre el significado global del mensaje, sobre las intenciones de los personajes o emisores, y sobre los valores y emociones que subyacen a la comunicación.

En la práctica docente, el uso de estos recursos

permite diseñar situaciones de aprendizaje en las que los estudiantes no solo descifran lo que se dice, sino también lo que **no se dice**: lo que se **insinúa, se sugiere o se oculta**. Este ejercicio cognitivo, que requiere activar conocimientos previos, captar pistas del contexto y establecer relaciones lógicas, resulta esencial para el desarrollo de una competencia comunicativa auténtica y profunda.

En el caso de las **películas** y cortometrajes, se pueden seleccionar fragmentos específicos que presenten conflictos emocionales, ironías, dobles intenciones o finales abiertos, con el objetivo de que el alumnado infiera el estado de ánimo de los personajes, prediga lo que va a ocurrir o deduzca el mensaje subyacente. Por ejemplo, una escena sin apenas diálogo puede ser más rica en inferencias que un texto explícito, ya que obliga al estudiante a leer el lenguaje no verbal, el entorno o los gestos. En clases de inglés, filmes como *The Pursuit of Happyness* o *Dead Poets Society* ofrecen múltiples oportunidades para interpretar significados implícitos relacionados con los sueños, la frustración o la presión social. En francés, obras como *Les Choristes* o *Intouchables* permiten trabajar temas como la exclusión, la empatía o el poder de la educación desde una lectura más profunda del contexto.

Los **vídeos breves**, como los spots virales, los cortometrajes, los cortos publicitarios o los clips de plataformas educativas, también constituyen un recurso muy valioso. Su brevedad permite trabajar en una sola sesión actividades de anticipación, identificación de elementos simbólicos y discusión interpretativa. Los anuncios, en particular, están diseñados para transmitir mensajes potentes en pocos segundos, y suelen apoyarse en sugerencias, metáforas visuales y recursos emocionales que exigen una lectura crítica por parte del espectador. Analizar anuncios publicitarios en clase —ya sean reales o elaborados para campañas sociales— permite al alumnado reflexionar sobre cómo el lenguaje y la imagen construyen significados más allá de lo aparente.

Para que el trabajo inferencial con estos materiales sea efectivo, es importante seguir una secuencia didáctica clara. En primer lugar, se puede realizar una **visualización sin sonido**, que invite a interpretar la situación exclusivamente a partir de las imágenes. Luego, con el audio activado, se puede contrastar lo percibido con el discurso verbal, analizando cómo ambos planos

se complementan o incluso se contradicen. Posteriormente, se pueden formular preguntas abiertas como: «¿Qué crees que siente este personaje aunque no lo diga?», «¿Qué mensaje transmite el anuncio más allá de lo que muestra explícitamente?» o «¿Qué intenciones tiene el emisor y cómo lo sabemos?».

Juegos de rol y simulaciones lingüísticas

La competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas no se limita a la correcta aplicación de normas gramaticales o al conocimiento de vocabulario. Un componente esencial es la **capacidad de inferir significados implícitos y contextuales**, es decir, comprender aquello que no se dice directamente pero que puede deducirse a partir de pistas, situaciones, intenciones o expresiones no verbales. Para trabajar esta dimensión de forma práctica y significativa en el aula de idiomas en educación secundaria, los **juegos de rol y las simulaciones lingüísticas** constituyen una herramienta especialmente eficaz.

Los juegos de rol ofrecen a los estudiantes la oportunidad de ponerse en la piel de distintos personajes en situaciones comunicativas realistas o ficticias. Esto exige no solo usar el idioma como medio de expresión, sino también interpretar contextos, emociones, intenciones y relaciones interpersonales. A través de estas actividades, el alumnado aprende a adaptarse lingüísticamente según el rol que desempeña, a leer entre líneas lo que el interlocutor está sugiriendo y a tomar decisiones comunicativas en función de lo que se da a entender, más que de lo que se expresa literalmente.

En una simulación de una situación cotidiana — como una entrevista de trabajo, una visita médica, una negociación en una tienda o una conversación entre amigos — los estudiantes no cuentan con un guion cerrado, sino que deben construir su discurso de manera espontánea, adaptándose al desarrollo de la escena. Esto les obliga a prestar atención a matices como el tono de voz, las pausas, la elección de palabras, la expresión facial o la implicación emocional del interlocutor. Así, ejercitan su capacidad de inferencia de forma natural, al tener que responder a lo que **se sugiere o se sobreentiende**, más allá del contenido literal.

Este tipo de actividades también permite introducir niveles de complejidad creciente. Por ejemplo, se puede añadir a cada personaje una

intención oculta o un conflicto interno que el resto del grupo debe detectar a través de preguntas, observación y diálogo. En una simulación en inglés sobre un consejo escolar, un alumno podría representar a un director que aparenta estar de acuerdo con una propuesta, pero que realmente desea rechazarla; los demás deben captar esa contradicción mediante su lenguaje corporal o indirectas verbales. En francés, una escena en una cena familiar podría presentar tensiones implícitas que deben ser descubiertas por los participantes a partir del uso de la ironía, el silencio o las miradas. En lengua castellana, los juegos de rol pueden incluir expresiones culturales o refranes cuyo verdadero significado debe deducirse en función del contexto.

Además, el componente **colaborativo y dramático** del juego de rol favorece la implicación emocional del alumnado, lo que mejora la retención de estructuras lingüísticas y el desarrollo de estrategias comunicativas. La interacción entre compañeros en estas actividades simula de forma eficaz los desafíos reales de la comunicación en un idioma: ambigüedad, sobreentendidos, dobles sentidos o mensajes indirectos. Todo esto requiere que los estudiantes activen procesos cognitivos complejos como la anticipación, la deducción, la interpretación y la reformulación.

Desde un punto de vista metodológico, los juegos de rol y las simulaciones pueden prepararse con apoyo de fichas de personaje, tarjetas con conflictos o contextos variados, y pueden trabajarse tanto en parejas como en grupos. El docente actúa como guía, observador y

facilitador, proporcionando el vocabulario necesario, marcando objetivos comunicativos y ayudando al grupo a reflexionar tras cada actividad sobre lo que se dijo, lo que se dio a entender y cómo se interpretaron los mensajes.

Una parte fundamental de este enfoque es la fase posterior de **metacognición**, en la que se analiza la interacción: ¿Qué quiso decir realmente este personaje? ¿Cómo supimos que no era sincero? ¿Qué indicios nos ayudaron a inferir una emoción no expresada? Esta reflexión permite a los alumnos tomar conciencia de los mecanismos del lenguaje y de la importancia del contexto, la intención y la cultura en el acto comunicativo.

Radio escolar multilingüe: Lenguas del mundo en nuestra aula.

Esta actividad consiste en la producción de pódcast multilingües creados por el propio alumnado, en los que se documenten y comparten experiencias lingüísticas y culturales a través de entrevistas, relatos, conversaciones o dramatizaciones a partir de la herramienta Spreaker. Lo esencial no es solo grabar voces en distintas lenguas, sino fomentar una escucha activa y crítica en la que los estudiantes aprendan a identificar elementos culturales subyacentes, matices emocionales y recursos comunicativos propios de cada lengua.

El proyecto puede comenzar con una introducción al mundo del pódcast y de la radio como medios de comunicación oral que permiten expresar puntos de vista, transmitir valores culturales, emocionar y persuadir. A continuación, el alumnado reflexiona sobre su propia experiencia con las lenguas: ¿Qué lenguas forman parte de su vida?, ¿cómo las usan?, ¿qué recuerdos, historias o emociones se asocian a ellas? Estas preguntas ayudan a construir los primeros guiones de los episodios, que pueden estar basados en entrevistas a familiares o compañeros, en historias personales de aprendizaje lingüístico, o en relatos tradicionales narrados en la lengua materna y comentados en la lengua de escolarización.

Desde una perspectiva inferencial, el trabajo con los pódcast va más allá del contenido explícito. Se anima al alumnado a explorar lo que está implícito en las voces, los silencios, el ritmo y el tono. Por ejemplo, al escuchar un relato en otra lengua, los estudiantes deben interpretar no solo las palabras, sino también la emoción que transmite el hablante, la relación entre lo dicho y lo sentido, el contexto cultural que subyace a cada expresión. Este análisis se puede trabajar en las sesiones posteriores, escuchando fragmentos y formulando hipótesis: ¿Qué está intentando comunicar realmente esta persona?, ¿qué sentimientos están presentes?, ¿qué valores culturales se reflejan en la historia o la forma de contarla?

En la fase de producción, se promueve el uso de varias lenguas dentro de un mismo episodio, con introducciones, despedidas, o pequeñas intervenciones en diferentes idiomas, lo cual refuerza el carácter plurilingüe del proyecto. También se puede crear una sección específica llamada «Palabra con historia», donde se explique el origen y uso cultural de una palabra significativa en una lengua determinada, mostrando cómo el léxico refleja formas de ver el mundo.

Finalmente, los pódcast pueden difundirse en el centro educativo, en redes sociales escolares o en plataformas colaborativas, creando un archivo sonoro de la diversidad lingüística del aula. Esta dimensión pública del proyecto potencia el compromiso del alumnado con la calidad comunicativa de sus producciones y refuerza el valor de sus voces como narradores de saberes culturales y lingüísticos.

Canal de YouTube: Aprendemos tus lenguas (con expresiones idiomáticas o anécdotas)

En esta actividad, el alumnado se convierte en protagonista activo del aprendizaje, ya que asume el rol de creador de contenido y mediador cultural. Cada estudiante o grupo selecciona una expresión idiomática, un refrán o una anécdota en una lengua distinta del castellano, ya sea una lengua familiar, comunitaria, extranjera o minoritaria presente en su entorno. Investigan el significado de esa expresión, su uso en contextos reales, su origen (si es conocido) y su posible traducción o equivalencia cultural en otras lenguas. También reflexionan sobre su carga simbólica: qué emociones transmite, qué valores refleja o en qué situaciones se utiliza.

Una vez comprendida, el alumnado elabora un vídeo breve en el que explica y dramatiza la expresión, utilizando elementos visuales, fragmentos en lengua original, subtítulos y ejemplos de uso. Esta parte del proyecto permite trabajar la conciencia fonológica, el ritmo, la entonación y los recursos prosódicos de otras lenguas, mientras se fomenta la comprensión intercultural y la producción oral en un formato creativo.

Desde el punto de vista inferencial, el trabajo con expresiones idiomáticas exige interpretar lo que el lenguaje comunica más allá de las palabras. Expresiones como «tirar la toalla», «estás en la luna» o «dar calabazas» no pueden entenderse solo por las palabras que las componen. Requieren leer entre líneas, comprender intenciones y matices, y asociar el lenguaje con contextos culturales específicos. Esta habilidad, aplicada a distintas lenguas, desarrolla en los estudiantes una mirada más crítica y profunda sobre el uso del lenguaje y su relación con la cultura.

Una vez publicados en un canal de clase (en YouTube o en una plataforma interna del centro), los vídeos se convierten en recursos didácticos compartidos, y pueden utilizarse para fomentar

la escucha activa, el análisis comparado entre lenguas y la reflexión sobre cómo ciertas ideas se expresan de formas distintas según la cultura. También se puede invitar al alumnado a valorar qué efecto tienen estas expresiones en quien las escucha: ¿sorprenden?, ¿confunden?, ¿hacen reír?, ¿requieren explicación?, lo cual potencia la empatía lingüística y cultural.

Descifra el mensaje oculto con *Lingoclip*.

Utilizando la herramienta digital *LingoClip*, el alumnado trabaja la comprensión auditiva en tiempo real mientras interactúa con canciones subtituladas, completando las letras en función de lo que escucha. No se trata solo de identificar palabras, sino también de profundizar en el mensaje que se comunica más allá de lo literal: metáforas, emociones, dobles sentidos o referencias culturales.

Esta actividad parte de la idea de que las canciones son textos culturales ricos que transmiten no solo información lingüística, sino también visiones del mundo, sentimientos colectivos y formas particulares de expresión. Desde una perspectiva inferencial, el alumnado aprende a «leer entre líneas», a deducir significados que no están expresamente indicados y a reflexionar sobre cómo el idioma funciona en contextos reales y con fines comunicativos diversos.

La propuesta se desarrolla en varias fases. En primer lugar, el profesorado selecciona una serie de canciones disponibles en *LingoClip*, en lenguas distintas al castellano, preferiblemente representadas en el aula o en el currículo escolar (como inglés, francés, italiano, portugués, euskera, catalán, árabe, rumano, entre otras). Las canciones deben tener letras con expresiones figuradas, imágenes poéticas o referencias culturales que puedan ser interpretadas desde una mirada crítica y contextual.

En la siguiente fase, el alumnado accede a la herramienta digital y completa la letra mientras escucha la canción, en el nivel de dificultad que corresponda a su competencia lingüística. Posteriormente, se abre un espacio de análisis inferencial, en el que los estudiantes, de forma individual o en grupo, reflexionan sobre lo que transmite la canción más allá de su significado literal. Se plantean preguntas como: ¿qué quiere decir realmente esta expresión?, ¿qué emociones genera?, ¿cómo lo expresa esta lengua?, ¿se

podría decir de otra forma en otro idioma?, ¿hay elementos que no se pueden traducir? Esta reflexión permite identificar las dimensiones simbólicas y culturales del lenguaje, y favorece la comparación entre lenguas y culturas.

Como cierre de la actividad, los grupos preparan una pequeña presentación en la que exponen su análisis de la canción: qué expresiones destacaron, qué significados descubrieron, qué dificultades encontraron para comprenderlas, y qué elementos les llamaron la atención sobre la lengua y la cultura representadas. Se puede concluir con una puesta en común en la que se compare el modo en que distintas lenguas abordan temas universales como el amor, la pérdida, la libertad, la identidad o la esperanza.

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

Maleta de las lenguas

La actividad *La maleta de las lenguas*, originalmente diseñada para las etapas de Educación Infantil y Primaria, puede adaptarse de forma muy enriquecedora a la educación secundaria si se aborda desde una **perspectiva crítica**, que permita al alumnado no solo identificar y conocer lenguas y culturas distintas, sino también **reflexionar, analizar y cuestionar** los discursos, estereotipos y visiones dominantes que las rodean.

En esta etapa educativa, el objetivo ya no es simplemente familiarizarse con palabras o costumbres de diferentes culturas, sino **profundizar en los significados, problematizar las representaciones culturales y analizar la diversidad lingüística y cultural desde una mirada consciente y reflexiva**. De este modo, la actividad adquiere una dimensión mucho más potente: deja de ser solo una propuesta lúdica y pasa a convertirse en un verdadero ejercicio de desarrollo del pensamiento crítico y de construcción de ciudadanía intercultural.

La propuesta puede iniciarse con una provocación narrativa similar a la de los niveles inferiores: la llegada de un mensaje de un visitante extraterrestre que desea conocer la Tierra. Sin embargo, en el contexto de secundaria, este punto de partida puede enriquecerse mediante el visionado de fragmentos de películas

que aborden el **encuentro entre culturas o civilizaciones** —como *Arrival*, *District 9* o incluso *Avatar*—, para generar una primera reflexión: ¿cómo reaccionamos ante lo desconocido?, ¿qué suposiciones hacemos sobre «el otro»?, ¿qué papel juega el lenguaje en el entendimiento entre culturas?

A partir de esta introducción, se plantea el reto: cada grupo de estudiantes debe **crear una maleta de las lenguas y culturas humanas** para explicar al visitante del espacio quiénes somos, cómo hablamos, cómo nos relacionamos y qué elementos conforman nuestra identidad cultural. Este encargo no es neutro, y debe invitar al alumnado a tomar decisiones desde una postura crítica: ¿qué lenguas incluir?, ¿qué palabras elegir?, ¿qué objetos representan de forma ética y no estereotipada a una comunidad?

Durante el proceso, los alumnos investigan sobre diferentes lenguas del mundo (algunas mayoritarias, otras minoritarias o en peligro de extinción), reflexionan sobre cómo están distribuidas, qué valor se les da socialmente y qué prejuicios existen en torno a ellas. Del mismo modo, se plantea el análisis de símbolos culturales, indumentarias, alimentos, costumbres o celebraciones, siempre desde un enfoque que evite el folclorismo superficial y se centre en la **comprensión profunda de los contextos históricos, sociales y políticos** que los configuran.

Una parte esencial de la actividad es el **uestionamiento de la mirada propia**. ¿Desde qué lugar observamos otras culturas?, ¿qué sesgos arrastramos?, ¿qué ideas asumimos como universales y qué damos por hecho sobre los demás? Estas preguntas se trabajan de forma transversal, a través del análisis de anuncios, películas, noticias o materiales mediáticos que presenten representaciones culturales diversas, con el fin de desarrollar una actitud crítica ante los discursos dominantes y favorecer una visión más justa y plural del mundo.

Además, el alumnado puede incluir en su maleta no solo palabras y objetos, sino también **grabaciones, testimonios orales, músicas o relatos breves** que recojan la voz de personas reales pertenecientes a distintas comunidades lingüísticas y culturales. Esto les obliga a salir del aula, a establecer diálogos, a investigar en su entorno o en sus propias familias, y a **conectar la escuela con el mundo real**. En centros con diversidad cultural, esta dimensión cobra aún más

sentido, ya que permite visibilizar las lenguas y culturas presentes en el aula y darles un espacio de legitimidad.

El proyecto culmina con una **exposición de las distintas maletas** creadas por los grupos, en la que cada equipo presenta y justifica sus elecciones lingüísticas y culturales, explicando qué valores han querido transmitir, qué estereotipos han tratado de evitar y cómo han abordado la representación del ser humano desde una perspectiva ética y plural. Este momento también puede incluir una reflexión colectiva sobre qué imagen global emerge de todas las maletas y qué ausencias o silencios se han identificado.

Biografía lingüística

La actividad **Biografía lingüística**, concebida inicialmente como una herramienta de reflexión personal sobre la experiencia de contacto con diferentes lenguas, puede adquirir una especial riqueza en **Educación Secundaria** a través de una **perspectiva crítica, identitaria y social**, más allá del mero listado de idiomas conocidos o escuchados.

En esta etapa educativa, el alumnado ya cuenta con mayores capacidades para analizar su trayectoria vital y lingüística de manera más profunda y consciente. Así, la actividad se convierte no solo en un ejercicio de autobiografía, sino en una oportunidad para **explorar cómo las lenguas configuran nuestra identidad, cómo se adquieren en contextos sociales concretos y qué relaciones de poder, prestigio o exclusión pueden establecerse entre ellas**.

Para introducir la propuesta, el docente puede presentar su propia biografía lingüística de forma narrativa y visual, compartiendo con el grupo las lenguas con las que ha convivido a lo largo de su vida: aquellas habladas en casa, en la escuela, en su entorno comunitario, durante viajes, a través de la música, las redes o los medios de comunicación. Esta presentación inicial sirve como modelo, pero también como **acto de vulnerabilidad y autenticidad**, que invita al alumnado a hacer lo mismo con confianza.

A continuación, se propone a cada estudiante la elaboración de su propia biografía lingüística, eligiendo el formato que mejor se adapte a su estilo y nivel: puede ser una **redacción libre**, una **línea del tiempo**, un **mapa mental**, una **infografía**, un **collage ilustrado**, o una **presentación digital**.

En ella deben reflejar las lenguas que han conocido, hablado, escuchado o estudiado, los contextos en los que han aparecido, y cómo se han sentido en relación con cada una. Se puede invitar a incluir momentos significativos: ¿Cuándo aprendiste una palabra que no se te olvida? ¿Qué lengua te cuesta más? ¿Con cuál te sientes más tú? ¿Alguna vez te han juzgado por cómo hablas?

Este ejercicio no solo favorece el autoconocimiento, sino que permite visibilizar las **trayectorias plurilingües y diversas del alumnado**, reconociendo que **no existe una única manera de «saber lenguas»**, y que el contacto con varios idiomas es más frecuente y complejo de lo que a menudo se asume. También se presta a **uestionar ideas preconcebidas sobre lo que significa «hablar bien» una lengua**, o sobre cuáles tienen mayor prestigio social.

Una vez elaboradas, las biografías se comparten en pequeños grupos o en gran grupo, promoviendo un análisis colectivo sobre la **diversidad lingüística real del aula**: ¿Qué lenguas aparecen? ¿Cuáles son mayoritarias? ¿Hay lenguas invisibilizadas? ¿Qué emociones están ligadas a cada lengua? ¿Qué barreras o facilitadores han vivido en su aprendizaje? A través de estas preguntas, se introduce al alumnado en el análisis crítico del **estatus de las lenguas**, del **peso de las políticas lingüísticas** o del **impacto de la migración, los medios o las redes sociales en la construcción del repertorio lingüístico individual**.

Como actividad de cierre, se puede elaborar un **mapa del aula** o una **representación colectiva** de la pluralidad lingüística, donde se recojan todas las lenguas mencionadas, se ubiquen en el mundo, y se acompañen de palabras o frases significativas aportadas por los propios estudiantes. Esta representación puede permanecer en el aula como un símbolo visible de la riqueza lingüística compartida.

Mitos, personajes y leyendas.

La *lectura de mitos y leyendas* en educación secundaria desde la competencia plurilingüe permite al alumnado descubrir cómo distintas culturas narran y explican el mundo a través de relatos tradicionales, y cómo esas narraciones están profundamente ligadas a las lenguas que las transmiten. Esta propuesta educativa se convierte en una oportunidad para promover la comprensión intercultural, el desarrollo del

pensamiento crítico, y la reflexión sobre la diversidad lingüística como una riqueza que atraviesa los relatos míticos de la humanidad.

La actividad puede comenzar con una **exploración inicial** en la que el alumnado comparte leyendas, mitos o personajes populares de sus propios contextos culturales o familiares, especialmente si proceden de entornos lingüísticos diversos. A través de esta primera puesta en común, se visualiza la pluralidad de referentes culturales en el aula y se despierta la curiosidad por conocer otras versiones y relatos similares en diferentes partes del mundo. Por ejemplo, se puede observar cómo en muchas culturas existen figuras equivalentes a los *tricksters* (como Loki en la mitología nórdica, Anansi en África occidental o el Zorro en América Latina), o relatos sobre el origen del mundo, del fuego, de las estrellas o del lenguaje, que permiten establecer conexiones entre culturas aparentemente lejanas.

A partir de ahí, el profesorado puede proponer una **investigación por grupos sobre mitos, leyendas y personajes relevantes en distintas lenguas y culturas**: desde Prometeo en la mitología griega hasta Quetzalcóatl en la tradición mesoamericana, pasando por el Rey Arturo, la leyenda de Baba Yaga, el mito de Amaterasu en Japón, o relatos de tradición oral africana o amazónica. Cada grupo debe investigar no solo la historia, sino también el contexto lingüístico en el que se cuenta: ¿en qué lengua o lenguas se transmite?, ¿existen versiones diferentes según la región o la lengua?, ¿cómo se nombra a los personajes en distintas lenguas?, ¿qué elementos culturales se conservan o se transforman según el idioma en que se cuenta el mito?

Una parte clave de este trabajo es el **análisis lingüístico y cultural comparado**. Los alumnos pueden observar cómo cambian los nombres, las estructuras narrativas o los valores asociados a los personajes según la lengua y la cultura. También se pueden incluir versiones del mismo mito o leyenda en distintas lenguas (por ejemplo, El Cid en castellano y en árabe andalusí, o cuentos tradicionales europeos en sus lenguas originales y en traducciones). Esto les permitirá desarrollar habilidades de comprensión interlingüística, reconocer cognados, estructuras comunes y diferencias significativas entre lenguas.

Además, se puede trabajar la dimensión performativa y expresiva del lenguaje mediante la dramatización, la narración oral o la creación

de nuevas versiones plurilingües de los relatos. Por ejemplo, los estudiantes pueden escribir una leyenda adaptada en varios idiomas presentes en el aula, alternando fragmentos en distintas lenguas, o incluso grabar un póodcast o vídeo narrado colectivamente. Este enfoque no solo refuerza las competencias comunicativas, sino que también visibiliza la diversidad lingüística como un valor creativo.

Finalmente, se puede culminar el proyecto con una exposición o feria intercultural donde se presenten los mitos y leyendas trabajados, incluyendo mapas, ilustraciones, líneas del tiempo, textos originales en varias lenguas, glosarios multilingües y grabaciones sonoras. Este espacio de difusión permite al alumnado mostrar sus aprendizajes, intercambiar conocimientos y fortalecer una actitud de apertura y respeto hacia otras lenguas y culturas.

Explorar signos lingüísticos en la ciudad

Esta actividad parte de la observación directa del entorno urbano y tiene como objetivo principal desarrollar en el alumnado la competencia **plurilingüe y la conciencia lingüística a partir de los signos lingüísticos reales que encontramos en la vida cotidiana**, como carteles, rótulos, anuncios, grafitis, menús, instrucciones públicas, señales de tráfico o mensajes en escaparates.

Para iniciar esta experiencia, el docente puede plantear una primera sesión introductoria en el aula donde se aborde el **concepto de paisaje lingüístico**. Se explica que este paisaje está conformado por todas las manifestaciones visibles del lenguaje en el espacio público y que constituye una fuente muy rica de información sobre la diversidad lingüística, la convivencia de lenguas, las relaciones de poder entre ellas y las identidades que habitan un determinado territorio. A partir de aquí, se anima al alumnado a prestar atención a su entorno más cercano desde una nueva mirada, observando los idiomas que aparecen en los diferentes espacios de su barrio, su municipio o su ciudad.

Se organiza una salida o paseo lingüístico por la ciudad, en pequeños grupos, con el objetivo de fotografiar y documentar ejemplos variados de signos lingüísticos. Cada grupo debe recopilar evidencias visuales, anotar el lugar exacto en que se encuentran, identificar las lenguas utilizadas, describir el contexto comunicativo y reflexionar sobre la finalidad del mensaje: ¿a

quién va dirigido?, ¿qué busca transmitir?, ¿qué lengua predomina?, ¿aparecen errores o mezclas de lenguas?, ¿hay signos que reflejen diversidad cultural?, ¿hay lenguas invisibilizadas o ausentes en ciertos espacios?

Tras la recogida de materiales, los alumnos regresan al aula y se inicia una fase de análisis y discusión. Se pueden organizar talleres donde se agrupen las imágenes por categorías (comerciales, institucionales, informativas, artísticas...) y se analicen las dinámicas lingüísticas detectadas. Este análisis permite reflexionar sobre el papel de las lenguas en el espacio público, la presencia de lenguas minoritarias o extranjeras, la visibilización o exclusión de ciertas comunidades lingüísticas, y el grado de apertura o cierre cultural de una zona determinada. También se puede cuestionar el uso del inglés como lengua de prestigio en el marketing urbano, el uso del lenguaje inclusivo o los errores lingüísticos más comunes.

El proyecto puede culminar con la elaboración de una exposición fotográfica comentada, una presentación digital o una cartografía lingüística colaborativa de la ciudad, en la que cada grupo muestre los resultados de su exploración, las lenguas encontradas, los patrones observados y las reflexiones extraídas. Esta producción final no solo sirve para compartir el trabajo realizado, sino también para generar conciencia sobre la realidad lingüística que habitamos y que muchas veces pasamos por alto.

Taller de comparación lingüística

Esta propuesta didáctica se basa en el análisis y la comparación de textos reales en diferentes lenguas, con el fin de que el alumnado descubra regularidades, identifique estructuras comunes, explore similitudes y diferencias léxicas y gramaticales, y desarrolle estrategias de inferencia que le permitan comprender mensajes sin necesidad de conocer a fondo cada idioma.

El taller puede organizarse a partir de materiales auténticos breves y variados, como fragmentos de noticias, instrucciones de productos, recetas, formularios, mensajes publicitarios, fragmentos literarios, subtítulos de películas o incluso publicaciones de redes sociales. Es fundamental seleccionar textos que estén en lenguas presentes en el entorno del alumnado o en su repertorio escolar, incluyendo tanto las lenguas curriculares como otras habladas por los compañeros y compañeras del aula o que tengan relevancia

sociocultural en el contexto.

La propuesta se inicia con una sesión introductoria en la que se invita al alumnado a reflexionar sobre qué conocimientos previos se pueden activar para comprender un texto en una lengua que no dominan completamente. Se abordan estrategias como la identificación de cognados, el reconocimiento de estructuras gramaticales familiares, la deducción por contexto o la asociación con otros idiomas que conocen parcial o totalmente. A partir de ahí, se les plantea un reto: comprender, interpretar y comparar varios textos breves en diferentes lenguas.

En grupos cooperativos, los estudiantes analizan cada texto utilizando una guía de observación que les orienta sobre aspectos concretos a identificar, como palabras clave, tiempos verbales, estructuras repetidas, expresiones equivalentes, falsos amigos o la función comunicativa del texto. Durante el proceso, se fomenta el diálogo metalingüístico, es decir, la conversación sobre el lenguaje, su forma y su significado, para que los alumnos puedan explicitar sus hipótesis, justificar sus interpretaciones y contrastarlas con las de otros compañeros.

30

Una parte clave del taller es la comparación entre lenguas. A través del análisis contrastivo, los estudiantes descubren relaciones de parentesco lingüístico, raíces comunes entre palabras, diferentes maneras de expresar una misma idea, y fenómenos como la economía lingüística, la redundancia o la variación cultural en el uso del lenguaje. Este trabajo no solo fortalece la comprensión lectora y la sensibilidad lingüística, sino que también contribuye a desmontar prejuicios sobre determinadas lenguas o variedades, mostrando que todas poseen estructuras complejas, belleza y riqueza expresiva.

Para cerrar el taller, se propone una actividad de creación: los alumnos redactan un texto breve (por ejemplo, una descripción, un aviso, una recomendación o un pequeño cuento) y lo traducen, con apoyo de sus recursos y conocimientos, a otras lenguas trabajadas en el taller, ya sea con ayuda del profesorado, de compañeros que hablen esas lenguas o utilizando herramientas digitales con criterio crítico. Esta tarea de producción plurilingüe permite

aplicar lo aprendido y valorar las dificultades y potencialidades del trabajo entre lenguas.

Festival Plurilingüe. Voces de aula.

Esta actividad va más allá de una celebración superficial de la diversidad lingüística: se plantea como un espacio de reflexión, visibilización, expresión y cuestionamiento de las relaciones de poder, los estereotipos culturales y las jerarquías lingüísticas que atraviesan nuestras aulas y sociedades.

Desde este enfoque, el festival no se limita a una muestra folclórica de lenguas y culturas; más bien, se convierte en un proyecto colectivo de investigación, creación y acción crítica. El alumnado explora no solo la pluralidad lingüística que convive en su entorno, sino también los discursos y tensiones que la rodean: ¿qué lenguas están legitimadas en la escuela?, ¿cuáles son invisibilizadas o corregidas?, ¿qué lenguas se asocian con prestigio y cuáles con discriminación?, ¿cómo se conectan las lenguas con la identidad, la pertenencia o la exclusión?

La preparación del festival puede organizarse como un proceso en varias fases. En una primera etapa, el grupo realiza un diagnóstico participativo sobre las lenguas del aula: qué lenguas se hablan, comprenden, leen o escuchan en el grupo, en sus familias o comunidades. Esta información puede recogerse mediante encuestas, entrevistas, mapas lingüísticos o nubes de palabras. Ya en esta fase, se invita al alumnado a reconocer y cuestionar las etiquetas, estigmas o prejuicios asociados a ciertas lenguas o acentos.

A continuación, cada grupo de estudiantes elige una lengua del repertorio del aula o de su entorno y prepara una intervención artística o comunicativa crítica para presentarla en el festival. Esta intervención puede tomar muchas formas: una *performance* teatral, una lectura poética multilingüe, una canción reinterpretada, una exposición visual, una dramatización de una situación de discriminación lingüística, una narración de vida, un microdocumental o una instalación sonora. Lo importante es que, más allá de mostrar la lengua, se aborde también el contexto cultural y político en que esa lengua se habla, su valor simbólico y las desigualdades que puede atravesar.

Cada presentación debe ir acompañada de un trabajo de investigación previo sobre la lengua

elegida: su historia, su situación actual (¿está en riesgo?, ¿es cooficial?, ¿se transmite en las familias?), los derechos lingüísticos de quienes la hablan, su visibilidad en los medios o en el espacio público, y las emociones o vivencias personales que el alumnado asocia a ella. Esta investigación se convierte en una herramienta para cuestionar las jerarquías lingüísticas, para poner en valor las lenguas minorizadas o no escolares, y para reflexionar sobre el lugar que ocupan las lenguas en la construcción de la identidad.

El día del festival, el aula (o el centro) se transforma en un espacio compartido donde se dan cita las lenguas, voces y experiencias del grupo. No se trata solo de «celebrar la diversidad», sino de dar voz a realidades silenciadas, crear comunidad desde el reconocimiento mutuo y reclamar el derecho a hablar y a ser escuchado en cualquier lengua. La dimensión estética artística y emocional del festival es fundamental, ya que permite expresar lo vivido, lo sentido y lo pensado más allá del discurso académico.

Tras el festival, se propone una fase de metarreflexión en la que el alumnado analiza críticamente lo aprendido: ¿qué hemos descubierto sobre nosotros y los demás?, ¿qué lenguas se escucharon y cuáles no?, ¿qué emociones se expresaron?, ¿qué nos hizo cuestionar nuestras ideas previas? Este cierre convierte la experiencia en un proceso formativo completo, que conecta la dimensión lingüística con la ética, la empatía y el compromiso.

Referencias

Cifone, 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>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado, núm. 340, 122868- 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

López, M. y de la Maya, G. (2021). Plurilingüismo y pluriculturalismo. Planteamientos teóricos y desarrollo de la lectura. *E-SEDL*, 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.

Velasco, M. A. (2023). *La palabra exacta. ¿Alguna vez has querido expresar algo y no has sabido cómo?* Temas de Hoy.

Lectura di-

gital,

alfabetiza-

ción me-

diática e

informacional

1

Punto de partida

pp.36

1.1

Propósito y relevancia

pp.36

2

Conceptos clave

pp.37

2.1

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

pp.37

2.1.1 AMI y competencia lectora en Educación Infantil

pp.38

2.2

Características de la lectura digital, hipertextos, multimodalidad, transmedia

pp.41

2.3

Diversidad de fuentes y textos con distintos soportes y formatos

pp.42

2.4

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

pp.42

2.5

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

pp.44

*Propuestas metodológicas para trabajar
la AMI en Educación Secundaria*

3

pp.45

Y la IA, ¿nos puede ayudar en la lectura digital?

3.1

pp.47

*Secuencia de
actividades*

4

pp.48

Herramientas TIC

4.1

pp.49

*Cuando las lecturas hacen clic:
buenas prácticas*

5

pp.50

*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. Entonces, la comprensión lectora estaba estrechamente vinculada a los textos escritos, en los libros, en la prensa, en revistas... Sin embargo, la revolución tecnológica ha transformado radicalmente las prácticas de lectura, modificando tanto los procesos como los entornos en los que esta ocurre.

En este nuevo contexto, la lectura digital implica navegar, interactuar con distintos formatos digitales y manipular los textos de diversas maneras, copiando, editando o mezclando y desplazando, lo que va más allá de decodificar palabras en un soporte fijo y lineal (Godoy, 2023). Esta transformación requiere que nuestro alumnado desarrolle, entre otras, la capacidad de interpretar y comprender una gran variedad de contenidos en distintos soportes: desde un vídeo en YouTube o una infografía en un sitio web, hasta una publicación en redes sociales.

No obstante, también nos enfrentamos a desafíos importantes, como la sobreabundancia de información, la velocidad a la que circula, la simultaneidad y la hipervinculación, 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

36

técnicas, sino también el fomento de 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 leímos 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 bloque II, «Lectura digital, alfabetización mediática e informacional», del curso 3 está diseñado para ofrecer estrategias, actividades, procedimientos y herramientas de AMI que fomenten el desarrollo de la competencia lectora y la lectura digital y se estructura en nueve secciones (ver Figura 1).

¡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. La AMI y la competencia lectora en Educación Secundaria

Los actuales desafíos que plantea esta sociedad digitalizada, de gran trascendencia en la etapa de la adolescencia, requieren de una formación en alfabetización mediática e informacional inaplazable. En este sentido, la última reforma educativa (Ley Orgánica 3 /2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) se hace eco de estos requerimientos y, desde su preámbulo, hace hincapié en los cambios profundos que han supuesto las tecnologías de la información y la comunicación y la necesidad de abordarlos a través de la competencia digital, dirigida tanto a los discentes como a los docentes, con un enfoque transversal, más moderno y amplio en línea a las recomendaciones europeas.

Estos aspectos se concretarán en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Además de la inclusión de la competencia digital entre las competencias clave, esos desempeños imprescindibles para la incorporación efectiva del alumnado en la sociedad, en los principios pedagógicos y en los objetivos de este currículo, se incluyen la comunicación audiovisual, la competencia digital y las competencias tecnológicas básicas como elementos que deben abordarse desde las distintas materias.

De manera concreta, los contenidos que se proponen en el currículo de Educación

Secundaria, en línea con el desarrollo de la alfabetización mediática e informacional desde las competencias clave, serían, principalmente, la búsqueda y selección de información y la evaluación de su fiabilidad; así como «el uso seguro, saludable, sostenible, crítico y responsable de las tecnologías digitales para el aprendizaje, para el trabajo y para la participación en la sociedad, así como la interacción con estas».

Como hemos visto, la legislación actual incorpora los desafíos de la sociedad digital, entre los que también se encuentran los contextos de lectura que surgen a raíz de la democratización de las tecnologías de la información y la comunicación. En este sentido, además de prescribir un tiempo diario dedicado a la lectura en toda la etapa obligatoria (Real Decreto 217/2022), tanto desde la competencia en comunicación lingüística como desde la materia de Lengua Castellana y Literatura, se especifica la lectura de textos multimodales evitando la manipulación y la desinformación. Además, a la hora de abordar una lectura autónoma que enriquezca el intertexto personal, se incide en la importancia de compartir su interpretación de las obras con los demás. Esto no solo puede hacerse de manera síncrona y analógica, sino que puede resultar más completo haciendo uso de las ventajas que aportan las herramientas tecnológicas, desarrollando, de este modo, la alfabetización mediática e informacional.

En Secundaria, la materia de Lengua castellana y Literatura aborda el aprendizaje de la lectura, concretando que, desde hace décadas, «los enfoques comunicativos subrayan la necesidad de enseñar a leer todo tipo de textos, con diferentes propósitos de lectura». De ahí que se indique que «saber leer hoy implica también navegar y buscar en la red, seleccionar la información fiable, elaborarla e integrarla en esquemas propios, etc.» (Real Decreto 217, 2022, p. 116).

Entre las competencias específicas, la sexta competencia pone el foco en la alfabetización mediática e informacional, con la finalidad de atender a estos requerimientos actuales de lectura. Dicha competencia se concreta en:

- Seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura, y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, así como integrarla

y transformarla en conocimiento, para comunicarla desde un punto de vista crítico y personal, a la par que respetuoso con la propiedad intelectual.

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.
- **Comunicar** la información adecuándola al contenido y contexto correspondiente.

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.

Tabla 2. Competencia Digital (CD) y Competencias Específicas (CE) del área de Lengua Castellana y Literatura vinculadas con la lectura y la AMI

DESCRITOR CD	COMPETENCIA ESPECÍFICA	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (1.º-2.º)	CRITERIOS DE EVALUACIÓN (3.º-4.º)	SABERES BÁSICOS
CD2	CE2 Comprender e interpretar textos orales y multimodales.	2.1. Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales sencillos de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.	2.1 Comprender el sentido global, la estructura, la información más relevante en función de las necesidades comunicativas y la intención del emisor en textos orales y multimodales de cierta complejidad de diferentes ámbitos, analizando la interacción entre los diferentes códigos.	Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital. Riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónicoverbales y multimodales.
		2.2 Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales sencillos, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.	2.2 Valorar la forma y el contenido de textos orales y multimodales de cierta complejidad, evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.	

LECTURA DIGITAL, ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA E INFORMATICAL

BLOQUE 2

	<p>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.</p> <p>CD1</p>	<p>4.1 Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor en textos escritos y multimodales sencillos de diferentes ámbitos que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.</p> <p>4.2 Valorar la forma y el contenido de textos sencillos evaluando su calidad, su fiabilidad y la idoneidad del canal utilizado, así como la eficacia de los procedimientos comunicativos empleados.</p>	<p>4.1 Comprender e interpretar el sentido global, la estructura, la información más relevante y la intención del emisor de textos escritos y multimodales de cierta complejidad que respondan a diferentes propósitos de lectura, realizando las inferencias necesarias.</p> <p>4.2 Valorar críticamente el contenido y la forma de textos de cierta complejidad evaluando su calidad y fiabilidad, así como la eficacia de los procedimientos lingüísticos empleados.</p>	<p>Géneros discursivos propios del ámbito social. Redes sociales y medios de comunicación. Etiqueta digital. Riesgos de desinformación, manipulación y vulneración de la privacidad en la red. Análisis de la imagen y elementos paratextuales de los textos icónicoverbales y multimodales.</p>
	<p>CD5 Producir textos escritos y multimodales.</p> <p>CD2, CD3</p>	<p>5.1 Planificar la redacción de textos escritos y multimodales sencillos, atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y al canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta, y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.</p>	<p>5.2. Planificar la redacción de textos escritos y multimodales de cierta extensión atendiendo a la situación comunicativa, al destinatario, al propósito y canal; redactar borradores y revisarlos con ayuda del diálogo entre iguales e instrumentos de consulta; y presentar un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado.</p>	
	<p>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.</p> <p>CD1, CD2, CD3, CD4</p>	<p>6.1 Localizar, seleccionar y contrastar información de manera guiada procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa adoptando un punto de vista crítico y respetando los principios de propiedad intelectual.</p> <p>6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación a la búsqueda y la comunicación de la información.</p>	<p>6.1 Localizar, seleccionar y contrastar de manera progresivamente autónoma información procedente de diferentes fuentes, calibrando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura; organizarla e integrarla en esquemas propios, y reelaborarla y comunicarla de manera creativa adoptando un punto de vista crítico respetando los principios de propiedad intelectual.</p> <p>6.3 Adoptar hábitos de uso crítico, seguro, sostenible y saludable de las tecnologías digitales en relación a la búsqueda y la comunicación de la información.</p>	<p>Alfabetización mediática e informatacional: búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento; comunicación y difusión creativa y respetuosa con la propiedad intelectual. Utilización de plataformas virtuales para la realización de proyectos escolares.</p>

CD3	CE7	<p>Leer de manera autónoma obras diversas (escritos 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.</p>	<p>7.2 Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica y lectora.</p>	<p>7.2 Compartir la experiencia de lectura en soportes diversos relacionando el sentido de la obra con la propia experiencia biográfica, lectora y cultural.</p>	<p>Estrategias para la recomendación de las lecturas, en soportes variados o bien oralmente entre iguales.</p>
-----	------------	---	---	---	--

Como se puede comprobar, por tanto, el encuadre normativo de la LOMLOE y el RD 217/2022 posiciona la AMI como eje vertebrador de la competencia lectora plena en Secundaria. 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 2, 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, pódfcast 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 2. 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 3).

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, pócast 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 o publicaciones en redes sociales (hilos de la red X, historias de Instagram).

Figura 3. 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 3, junto con ejemplos de actividades pensadas para llevar a cabo con el alumnado.

Tabla 3. 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. Cuestionar las fuentes y verificar la autenticidad de los datos. Contrastar información entre diferentes medios. 	Comparar los primeros cinco resultados de una búsqueda en línea sobre un tema específico y discutir en grupo cuáles son más confiables y por qué.
Evaluación crítica de la información	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	Comparar cómo dos medios digitales con posturas distintas informan sobre un mismo hecho.
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. 	Leer un texto digital (artículo, entrada de blog o ensayo breve) y organizar la información clave en un mapa conceptual usando plataformas como Canva.
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. Seleccionar el formato más adecuado. 	Investigar sobre una problemática social abordada en clase, integrando distintas fuentes digitales.
Comunicación efectiva del conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	Elaborar un guion para un pódfcast o video para explicar un tema abordado en clase.

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 4.

44

Además, la aparición de la inteligencia artificial (IA) generativa añade una nueva dimensión a esta problemática, ya que puede ser utilizada para crear imágenes, textos y videos 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?

Figura 4. 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 manipulado	Implica la alteración de contenido auténtico para que se ajuste a una narrativa.
Contenido fabricado	Implica la creación de contenido completamente falso, es decir, noticias, imágenes o videos que no tienen ningún fundamento en la realidad.
Conexión falsa	En ese 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.

Fuente. Elaborado con información de Wardle (2020).

3 *Propuestas metodológicas para trabajar la AMI en la Educación Secundaria*

La Alfabetización Mediática e Informacional (AMI) en la etapa de Educación Secundaria, como se ha visto en la legislación, requiere de un planteamiento transversal que implique a las diferentes materias del currículo. Asimismo, es necesario un enfoque activo en el que el alumnado sea el protagonista de su aprendizaje, por lo que se van a destacar en este apartado metodologías que involucren a los estudiantes y requieran de habilidades de conocimiento, comprensión y producción de mensajes para un desarrollo más integral y completo de distintos aspectos implicados en la lectura y la AMI.

En relación a los agrupamientos, es importante el trabajo cooperativo y la construcción compartida de conocimiento, lo que conlleva, en la mayoría de los casos, un trabajo grupal de reflexión, diálogo, resolución de problemas y el uso de la empatía.

A continuación, se ofrecen algunas ideas y recomendaciones de estas metodologías que son propias para este tipo de alfabetización ligada a la comprensión lectora en esta etapa:

45

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El Aprendizaje Basado en Problemas es una metodología muy efectiva para desarrollar la AMI y la comprensión lectora en Educación Secundaria. Permite que el alumnado se implique activamente en la resolución de problemas reales, vinculados a los medios de comunicación, y sea capaz de, mediante la investigación y la reflexión, hallar soluciones a estos problemas planteados.

Fases

- Fase 1. Planteamiento del problema

El docente plantea una problemática real, en este caso relacionada con los medios. Por ejemplo, puede partir de una escena de película, anuncio o videojuego con estereotipos, falta de diversidad, etc. para plantear la problemática de la representación sesgada en los medios de comunicación. De este modo, se incide en una lectura profunda de los mensajes que nos transmiten.

- Fase 2. Formulación de hipótesis e investigación guiada

Se plantean hipótesis: ¿Hay una intención latente en estas representaciones (ideológica, comercial...)? ¿Son casos aislados o generales? ¿Cómo nos puede afectar su recepción?

Se realiza una investigación guiada a: representación de género, diversidad cultural o racial, imagen corporal y cánones, etc.

- Fase 3. Puesta en común

Se ponen en común los resultados hallados y la respuesta a las preguntas iniciales.

- Fase 4. Resolución del problema

Tras el reconocimiento del problema, y la investigación realizada, se buscan posibles soluciones a la problemática planteada. Se puede incluir en esta fase también la realización de un producto relacionado: reinterpretación de alguna escena con mayor diversidad; cartel o vídeo con las posibles soluciones...

DESIGN THINKING

Se trata de una metodología que utiliza un enfoque creativo y cooperativo para abordar problemas complejos utilizando la empatía, el pensamiento, la experimentación y la innovación. Se centra en el desarrollo de productos nuevos o servicios que mejoren las experiencias de los destinatarios. Por tanto, es una buena manera de dar rienda suelta a la creatividad y buscar soluciones alternativas a los retos que conllevan actualmente las tecnologías y los medios digitales. Las fases estandarizadas que se siguen en este tipo de metodología son las siguientes:

Fases

- Fase 1. Empatizar

Se centra en comprender de manera profunda las necesidades o deseos de los destinatarios a través de entrevistas, observación... permitiendo una visión empática del problema en cuestión.

Por ejemplo, si el alumnado quiere crear contenidos mediáticos diversos y responsables, en esta fase deben entrevistar a personas de diferentes edades, culturas, géneros... sobre su representación en los medios, cómo se sienten, qué les gustaría que apareciera, etc.

- Fase 2. Definir

Tras la información recopilada en la fase anterior, se define el problema principal de forma clara, concisa y focalizada en el destinatario.

Por grupos, pueden definir su reto concreto: ¿cómo mostrar cuerpos diversos en un anuncio de ropa juvenil?; ¿cómo evitar estereotipos lingüísticos en una serie de televisión? etc.

- Fase 3. Idear

Se generan una amplia gama de soluciones posibles al problema definido. Para ello, se utilizan técnicas de brainstorming o lluvia de ideas, SCAMPER (Sustituir, Combinar, Adaptar, Modificar, Proponer otros usos, Eliminar, Reordenar), mapas mentales...

Los grupos realizan lluvias de ideas guiadas, modifican productos mediáticos tradicionales y seleccionan la idea que mejor se aadecue a su problema.

- Fase 4. Prototipar

Se realizan versiones iniciales o modelos más económicos o reducidos (físicos, digitales o conceptuales) para observar su viabilidad y corregir posibles errores.

Los grupos elaboran sus prototipos como un cartel publicitario alternativo, story board, portada de revista, un teaser, etc.

- Fase 5. Testear (probar, validar)

Se prueban los prototipos con usuarios reales que le ofrecen retroalimentación sobre el producto.

Los grupos de estudiantes mostrarán sus prototipos a otras personas en el centro escolar o fuera de este y recibirán el feedback que generen en grupos reducidos o con público real.

APRENDIZAJE SERVICIO

El Aprendizaje Servicio es una metodología que, como su nombre indica, combina el aprendizaje curricular con el servicio a la comunidad. Los estudiantes abordan necesidades reales de su entorno e intentan solventar esos problemas mediante un proyecto, a la vez que aprenden.

Por ejemplo, se puede realizar un proyecto en el que los alumnos formen a personas mayores en el uso de las redes sociales para combatir su soledad. Para ello, se pueden plantear las siguientes fases:

Fases

- Fase 1. Exploración y sensibilización. Conocer las necesidades de estas personas, a través de entrevistas, por ejemplo.
- Fase 2: Formación del alumnado. Los estudiantes buscan información, se forman sobre los contenidos a trabajar y elaboran los recursos necesarios para la formación de las personas mayores.
- Fase 3. Servicio. Los alumnos realizan el taller para la formación de las personas mayores.
- Fase 4. Evaluación y conclusiones. Reflexión sobre la práctica.

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una metodología con la que los estudiantes, trabajando de forma colaborativa, investigan, crean y aprenden resolviendo desafíos relevantes. Se trata, por tanto, de un método eficaz para desarrollar la AMI y la comprensión lectora en Educación Secundaria, puesto que permite al alumnado involucrarse activamente en propuestas reales, vinculadas a los medios de comunicación.

Fases

- Fase 1: Planteamiento del proyecto

El docente plantea una situación o reto motivador, como la realización de un telediario. El grupo colabora desde el inicio en la planificación del proyecto.

- Fase 2: Investigación y búsqueda de información

El alumnado investiga sobre acontecimientos recientes cercanos a sus intereses y recaba información veraz sobre estos.

- Fase 3: Creación del producto

Cada grupo se encarga de una sección del telediario. Elaboran textos, graban vídeos, y los editan con las herramientas correspondientes.

- 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.

3.1. Y la IA, ¿nos puede ayudar en la lectura digital?

La IA es una tecnología basada en algoritmos que, desde que surgió, ha tenido tanto partidarios como detractores. Si nos centramos en el entorno educativo, el uso de la IA por parte del alumnado sin conocimiento ni control puede generar problemas futuros en su aprendizaje, puesto que no desarrolla habilidades de comprensión, expresión, creatividad, etc. No obstante, también puede suponer un gran aliado si se utiliza con responsabilidad y siendo conscientes de sus limitaciones y sesgos.

Si nos centramos en la lectura digital, la IA podría prestar su ayuda del siguiente modo:

- Verificar si el contenido es relevante para nuestro propósito:

Al igual que algunos artículos o trabajos incluyen un resumen en el que podemos identificar si el texto se ajusta a nuestra finalidad, en textos largos que no faciliten estas síntesis, la IA puede resumir el texto y extraer conceptos clave que podrán servirnos para determinar su relevancia antes de proceder a una lectura completa.

¿CÓMO AYUDA LA IA EN LA LECTURA DIGITAL?

Verificar si el contenido es relevante	Resumir textos largos para tener una idea rápida del contenido.
Explicar vocabulario o conceptos difíciles	Da ejemplos y define términos nuevos.
Crear guías de lectura	Genera preguntas y actividades tras leer un texto.
Detectar sesgos o desinformación	Permite identificar lenguaje sensacionalista o argumentos faltantes.
Comparar fuentes o puntos de vista	Analiza diferencias de enfoque o contradicciones.

- Explicar vocabulario o conceptos difíciles:

La IA puede explicar el léxico del texto que no entendamos, así como mostrar ejemplos y realizar símiles para una mejor comprensión.

- Elaborar guías de lectura:

Con la IA, el profesor, o el mismo alumno, podrá elaborar una guía de lectura con

preguntas sobre esta que favorezcan su seguimiento y comprensión.

- Detectar sesgos o desinformación: Especialmente cuando se lean noticias o información en redes sociales, la IA puede ayudar a identificar el lenguaje sensacionalista, si faltan argumentos o si los datos están respaldados.
- Comparar fuentes o puntos de vista: La IA, a partir de varios textos, puede compararlos estableciendo diferencias de enfoque e identificando si existen matices o contradicciones entre ellos.

Esos sí, es importante saber que la IA es solo una herramienta, que nos puede aportar una gran ayuda, pero en ningún caso sustituye la lectura crítica de textos.

4 *Secuencia de actividades*

Las actividades que se presentan a continuación están diseñadas para fomentar la lectura y alfabetización mediática e informativa en el alumnado de Educación Secundaria, 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.

Las propuestas que se sugieren permitirán favorecer la lectura digital, tanto a través de la comprensión de nuevos contextos como de la elaboración de textos adecuados a las peculiaridades de los medios actuales. Estas propuestas están abiertas a adaptación por parte del profesorado, según las características del grupo, el nivel educativo o el contexto del centro.

Ejemplos de actividades:

Proyecto «La Celestina transmedia»

1. El alumnado realiza la lectura de un texto literario, en este caso *La Celestina*, lo comprende, analiza y pone en relación con su contexto actual.
2. A través de los distintos medios disponibles, los grupos realizarán una expansión de la historia, seleccionando personajes, fragmentos poco desarrollados... para, utilizando las tecnologías digitales, amplificar los rasgos que más les interesen.
3. Compartir el relato generado e interaccionar con los relatos de los compañeros.

Taller «La verdad está ahí fuera»

1. Los estudiantes analizan noticias aparecidas en medios «no oficiales», por ejemplo, en redes sociales, para determinar su veracidad.
2. Realizan búsquedas guiadas para verificar fuentes y contrastar información.
3. Reelaboran las noticias con información

veraz y de manera objetiva.

Creación de un videoblog de aula

1. Los alumnos y alumnas graban episodios en los que reflexionan sobre temas de actualidad adecuados a su edad.
2. Utilizan aplicaciones para grabar y editar los vídeos.
3. Comparten sus episodios con otras clases o familias para fomentar la participación.

4.1. Herramientas TIC

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

HERRAMIENTA TIC	DESCRIPCIÓN	APLICACIÓN METODOLÓGICA	RELACIÓN CON AMI Y COMPRENSIÓN LECTORA	ENLACE
Canva	Herramienta para diseñar contenido visual atractivo y compartirlo.	Realización de post, infografías, presentaciones, etc.	Se pueden crear documentos atractivos, infografías, post para redes sociales, simulación de periódicos, etc.	https://www.canva.com
Genially	Herramienta para crear contenido interactivo y visual.	Realización de presentaciones interactivas, creación de juegos, etc.	Se pueden realizar infografías con análisis crítico, simulaciones de noticias o medios.	https://genially.com/es/
Padlet	Plataforma virtual que permite crear murales interactivos o pizarras digitales.	Publicación de información, debates virtuales, lluvias de ideas, etc.	Organización de la información, comunicación multimodal...	https://es.padlet.com/
InVideo / Adobe Express Video	Editores de vídeo.	Editar vídeos de forma sencilla.	Creación sencilla de vídeos explicativos, storytelling, noticias ficticias.	https://www.adobe.com/es/express/create/video
Storyboard That	Herramienta para crear guiones gráficos.	Construir narrativas visuales.	Crear cómics o secuencias narrativas visuales. Útil para representar la construcción de mensajes.	https://www.storyboardthat.com/es

5

Cuando las lecturas hacen clic: buenas 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, 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).

50

Otro caso es el proyecto «Reseña tu lectura», el cual utiliza la lectura como punto de partida para desarrollar el pensamiento crítico y fortalecer las competencias lingüísticas, integrando el uso de la tecnología. En esta propuesta, los estudiantes leen obras literarias y elaboran reseñas que luego son publicadas en prensa digital, difundidas a través de una emisora de radio local y compartidas en redes sociales y otros espacios de su comunidad, como bibliotecas o centros culturales. De esta forma, la lectura no se queda en el aula, sino que se convierte en una actividad con impacto social, capaz de generar conversación e interés por los libros en distintos públicos. Puede consultarse en el siguiente enlace: https://intef.es/experiencias_edu/resena-tu-lectura/

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.cmc.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://ensenamosaleer.es/iv-edicion-de-ensenamos-a-leer-2022/>
- Fundación José Manuel Lara (FJML) y Universidad Internacional de Valencia (VIU). (2023).** *V edición de 'Enseñamos a leer'.* <https://ensenamosaleer.es/iv-edicion-de-ensenamos-a-leer-2022/>
- España. (2020).** Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020
- Garriga, M., Ruiz-Incertis, R., & 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>

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: currículum para profesores.* Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216099>