

EL APRENDIZAJE MEDIANTE DISEÑO EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ENTORNOS DIGITALES: UN ENFOQUE INTERCULTURAL¹

LEARNING BY DESIGN FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN DIGITAL ENVIRONMENTS: AN INTERCULTURAL APPROACH

EDUARDO ESPAÑA PALOP

AGUSTÍN REYES TORRES

Universitat de València

Resumen

En la era digital actual, la enseñanza de lenguas adicionales se enfrenta al desafío de adaptarse a las nuevas formas de comunicación y acceso a la información. En este artículo se analizan las ventajas del Aprendizaje mediante el diseño en la enseñanza del ELE. Asimismo, se presenta una propuesta didáctica que aborda la interculturalidad a través de la gastronomía mediterránea y los mercados municipales, empleando recursos digitales para fomentar la interacción significativa con la lengua y la cultura meta.

Palabras clave: multimodalidad, ELE, Aprendizaje mediante Diseño, interculturalidad.

Abstract

In the current digital era, the teaching of additional languages faces the challenge of adapting to new forms of communication and access to information. This article analyzes the advantages of Learning by Design in the teaching of Spanish as a foreign language. It also presents a didactic proposal that addresses interculturality through Mediterranean gastronomy and municipal markets, using digital resources to promote meaningful interaction with the target language and culture.

Key words: multimodality, EFL, Learning by Design, interculturality.

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital actual, la enseñanza de lenguas adicionales (LA) enfrenta el desafío de adaptarse a nuevas formas de comunicación y acceso a la información. La evolución tecnológica desde comienzos del siglo XXI y la transformación de los modos

¹ Correo-e: eduardo.espana@uv.es, agustin.reyes@uv.es. Recibido: 23-04-2025. Aceptado: 03-12-2025.

de interacción en la sociedad han redefinido la noción misma de alfabetización en todos los niveles educativos. Ante este panorama, el profesorado se ve llamado a implementar metodologías que no solo fortalezcan las habilidades lingüísticas tradicionales, sino que también impulsen el pensamiento crítico, la comunicación multimodal y la alfabetización digital (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2015).

Las redes sociales, los avances tecnológicos y la globalización han modificado profundamente la manera de interpretar y producir conocimiento. Esta transformación requiere enfoques pedagógicos que integren recursos diversos y fomenten la reflexión crítica del alumnado. En este contexto, el enfoque de Aprendizaje mediante Diseño (AmD) o Learning by Design, basado en la Pedagogía de las Multiliteracidades (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2015; Zapata, 2022), se perfila como una estrategia especialmente adecuada para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en entornos digitales. Su implementación no solo favorece el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, sino que también promueve una conciencia crítica en los estudiantes (Muñoz-Basols et al., 2024).

El AmD facilita la incorporación de múltiples formas de representación y comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, alentando la interacción con textos multimodales (visuales, orales, auditivos y espaciales) y promoviendo la construcción activa de significado. En el ámbito del ELE, los entornos digitales ofrecen una oportunidad privilegiada para trabajar contenidos interculturales (Cabrera, 2024), conectando el aula con contextos reales a través del uso de herramientas tecnológicas (Giraldo-Cadavid, 2022; Tzirides et al., 2023).

Inspirado en los principios del socioconstructivismo (Brophy, 2002; Johnson y Johnson, 2009), el AmD propone enfoques centrados en el estudiante, basados en la reflexión, el diálogo y la aplicación activa del conocimiento. Esta perspectiva didáctica invita al alumnado a partir de sus experiencias previas, compartir interpretaciones, cuestionar significados y transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Tal como sostienen Kern (2000), Zapata (2022) y Paesani y Menke (2023), estos principios pueden aplicarse con eficacia en la enseñanza de lenguas adicionales.

El aprendizaje lingüístico se concibe así no solo como un proceso formal, sino también como una práctica cognitiva y social, inserta en contextos culturales específicos. Desde esta mirada, las pedagogías de las multiliteracidades ofrecen al profesorado de LA un marco renovado para repensar su rol, no como transmisores, sino como mediadores y co-creadores de sentido (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019). Su labor consiste en diseñar itinerarios formativos que permitan al alumnado conectar ideas, emociones, recuerdos e imágenes procedentes de sus propias trayectorias lingüísticas y vitales para construir nuevos significados. Mediante la incorporación de textos y materiales didácticos multimodales, el profesorado puede crear entornos de aprendizaje inclusivos que atiendan a la diversidad de contextos, estilos y necesidades del alumnado, promoviendo así un enfoque más integral que facilite el desarrollo de las literacidades múltiples.

Este artículo se organiza en dos partes. En la primera, se analizan las ventajas del AmD en la enseñanza de lenguas adicionales, concretamente en la enseñanza de

español, y de la interculturalidad, destacando su potencial para enriquecer la experiencia formativa a través de la integración de múltiples modos semióticos. En la segunda, se presenta una propuesta didáctica centrada en la interculturalidad, tomando como eje temático la gastronomía mediterránea y los mercados municipales. Esta propuesta emplea recursos digitales con el objetivo de fomentar una interacción significativa con la lengua y la cultura meta. Más allá de la mejora de las competencias lingüísticas, se busca explorar cómo las palabras y otros modos de representación pueden convertirse en herramientas efectivas para el desarrollo de las multiliteracidades y los procesos de construcción de significado (Menke y Paesani, 2019; Reyes-Torres, 2020).

2. LA ELABORACIÓN DE CONOCIMIENTO

En 1996, el New London Group (en adelante, NLG), liderado por Mary Kalantzis y Bill Cope publicó un manifiesto titulado «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures» (1996). Este trabajo marcó un punto de inflexión en la enseñanza de la lectura y la escritura, al proponer un cambio de paradigma que reconocía la literacidad como un concepto dinámico, contextual y plural que va más allá del lenguaje (Kern, 2000). En el centro de su propuesta estaba la noción de diseño, entendida como la capacidad creativa que los docentes deben ejercer constantemente para adaptar y transformar sus actividades en la práctica. Este término fue elegido deliberadamente para reflejar la complejidad de elementos —personas, entornos, tecnología, creencias y textos— que intervienen en el aprendizaje y en la elaboración de conocimiento. Al concebir la enseñanza como un proceso de diseño, el NLG buscaba alejarse de enfoques prescriptivos y estáticos, para poner en valor el componente creativo y flexible de la pedagogía (NLG, 1996).

Como señala Tavares (2024), el concepto de diseño puede entenderse simultáneamente como sustantivo y como verbo, dado que abarca tanto la estructura de los productos finales como el proceso continuo de creación. Dentro del marco que propone el NLG, el diseño se articula en tres elementos esenciales: los Diseños disponibles, el Diseño y el Rediseñado. Estos elementos ayudan al alumnado a convertirse en agentes activos en la construcción de significado, y promueven un enfoque participativo y dinámico del aprendizaje, alejado de normas rígidas (Cope y Kalantzis, 2015).

- *Diseños disponibles*: se parte de la idea de que todo texto incluye una variedad de signos o recursos semióticos —imágenes, sonidos, gestos, tipografías— que están abiertos a interpretación. Son las estructuras, 'gramáticas' o géneros que están en uso o disponibles para su uso en el marco de las multiliteracidades (Westby, 2010). Por ello, es fundamental que los docentes conozcan bien estas estructuras, para ayudar al alumnado a identificar y comprender matices semióticos, gramaticales, léxicos, así como elementos culturales, literarios o multimodales implicados en la creación de los textos. Conviene subrayar que la lectura e interpretación de los diseños disponibles

dependen tanto de la formación y habilidades del alumnado como del acompañamiento y andamiaje que ofrece el docente.

- *Diseñar*: hace referencia al proceso de interpretar y reconstruir los diseños disponibles. En esta fase, el papel del profesorado es clave, ya que no se trata solo de descodificar o repetir lo leído, sino de construir nuevos significados a partir de las estructuras, ideologías o aspectos multimodales –como el lenguaje corporal, las imágenes o la entonación– que aparecen en un texto. A través del trabajo colaborativo y experiencias de aprendizaje basadas en la indagación, los estudiantes desarrollan sus capacidades creativas y de pensamiento crítico (Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Además, relacionan lo que leen, ven y sienten con sus experiencias previas, participando en un proceso de co-diseño que enriquece la comprensión y favorece una cultura de diálogo, retroalimentación y mejora continua.
- *Rediseñado*: se refiere al nuevo significado o producto, ya sea un texto, un discurso, una imagen o un vídeo, creado tras las fases anteriores. Como indica López-Sánchez (2014), representa el resultado de la agencia humana, donde las personas dotan de sentido a textos, objetos o eventos (Vázquez y Lacorte, 2019). En definitiva, implica que el alumnado aplique lo aprendido a nuevos contextos, demostrando su capacidad para actuar y pensar mediante la creación de textos orales, escritos, visuales, audiovisuales o digitales que transmiten nuevas interpretaciones. Son en definitiva las nuevas producciones de los estudiantes.

De esta manera, el valor del diseño en la pedagogía de las multiliteracidades radica en su capacidad para empoderar a los aprendices en el proceso de construcción de significado, lo que conlleva a la elaboración del conocimiento. En lugar de recibir la información de forma pasiva, se les anima a explorar, crear y evaluar críticamente textos en distintos modos y contextos. Este cambio de un modelo educativo transmisor a uno centrado en el diseño refleja la redefinición de la alfabetización como un fenómeno dinámico y complejo (Kern, 2000). Al situar el diseño como principio organizador, los docentes pueden generar espacios de aprendizaje que estimulen la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración, preparando así al alumnado para afrontar los retos del mundo del siglo XXI.

De hecho, ante los continuos cambios en la comunicación y el avance de las tecnologías digitales, Cope y Kalantzis ampliaron en años posteriores el concepto de pedagogía de las multiliteracidades, publicando nuevos artículos y libros que profundizan en la noción de AmD y en su potencial transformador dentro de la educación contemporánea. Entre sus obras más influyentes destacan *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (Kalantzis y Cope, 2015), donde desarrollan la idea de que enseñar es, esencialmente, diseñar entornos de aprendizaje que reconozcan la diversidad de modos, culturas y lenguas. En trabajos posteriores en español como *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica* (2019), los autores consolidan junto con G. Zapata el papel del diseño en la innovación educativa y cómo la era digital requiere

enfoques centrados en la agencia del estudiante y los recursos multimodales. De esta forma, renombraron esta filosofía educativa como *Learning by Design* (Aprender mediante diseño), y redefinieron los cuatro componentes iniciales de la pedagogía del NLG (práctica situada, instrucción explícita, encuadre crítico y práctica transformada) bajo el nombre de Knowledge Processes Framework (KPF), o Marco de Procesos de Conocimiento. Estos componentes, ahora denominados Experimentar, Conceptualizar, Analizar y Aplicar, constituyen actos pedagógicos esenciales (Cope y Kalantzis, 2009; 2015):

- *Experimentar*: este acto busca conectar al alumnado con el proceso de aprendizaje. En un primer momento, el objetivo del docente es activar sus conocimientos previos mediante una práctica contextualizada (Kern, 2000). Por ejemplo, puede abrirse un diálogo sobre los temas o características multimodales de los textos que se van a leer. Según Cope y Kalantzis (2009), se trata de ofrecer al alumnado la posibilidad de «experimentar lo conocido y lo nuevo». Lo «conocido» son textos, preguntas o actividades que permiten hablar espontáneamente sobre lo que ya saben y han vivido. Lo «nuevo» incluye situaciones, historias o tareas que provocan curiosidad y estimulan su pensamiento.
- *Conceptualizar*: como sugiere el término, este acto pedagógico consiste en ayudar al alumnado a comprender determinados contenidos desde los que puedan ampliar perspectivas y generar nuevas ideas. En este contexto, se convierte en una caja de herramientas multimodal que incluye componentes lingüísticos, literarios, visuales y sonoros. El objetivo es que el alumnado los reconozca y aprenda a utilizarlos en su propio proceso de construcción de significado. ¿Qué conocimientos necesitan tener? ¿Qué deben entender para poder participar de forma competente? Aquí es donde el docente guía el proceso de indagación (Reyes-Torres y Lacorte, 2024).
- *Analizar*: esta fase se centra en que el alumnado desarrolle una mirada crítica sobre los textos y sus contextos. Se promueve que analicen los elementos conceptuales adquiridos mediante el diálogo, la reflexión sobre el contenido, y la conexión con las realidades sociales y culturales. Así, aprenden a entender cómo el contexto influye en la creación de un texto y en su interpretación, profundizando en el proceso de diseño.
- *Aplicar*: la pedagogía de las multiliteracidades, como afirman Cope y Kalantzis (2015) sostiene que «el conocimiento no es (solo) lo que tenemos en la cabeza. Es lo que hacemos y creamos». Aprender implica realizar diferentes acciones con el conocimiento. Una vez que el alumnado cuenta con las herramientas y competencias necesarias, esta fase conlleva un proceso creativo donde se transforman las prácticas y se generan nuevos productos (textos, ilustraciones, composiciones musicales, coreografías, vídeos, etc.), adaptándolos a nuevos contextos. Este es un paso clave para convertirse en sujetos multialfabetizados. Mediante el uso de sus recursos cognitivos,

conceptuales y socioculturales, el alumnado se convierte en agente activo de la creación y aplicación del conocimiento.

Por último, conviene recordar que estos cuatro actos no siguen un orden rígido ni jerárquico. Lo más probable es que se solapen o se combinen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (NLG, 1996; Cope y Kalantzis, 2015).

3. LA INTERCULTURALIDAD: UN PUENTE HACIA EL ENTENDIMIENTO

Cuando enseñamos o aprendemos una lengua, no solo estamos aprendiendo palabras nuevas o estructuras gramaticales: también estamos entrando en contacto con formas distintas de ver el mundo. Por eso, hablar de interculturalidad en el aula de lenguas significa reconocer que lengua y cultura van siempre de la mano, y que enseñar una lengua implica también enseñar a entender otras realidades, otras costumbres y otras maneras de sentir y pensar. Según Paricio (2014), la interculturalidad no es solo aprender datos sobre otras culturas, sino desarrollar una conciencia intercultural. Esto quiere decir ser capaces de comparar y relacionar la cultura propia con otras, teniendo una actitud abierta, curiosa y respetuosa hacia lo diferente. En el aula, esto se traduce en escuchar sin prejuicios, dialogar desde el respeto y ver la diversidad como una oportunidad de crecimiento personal y colectivo.

En esta línea, autores como Michael Byram (1997, 2008) han definido la competencia intercultural como la capacidad del alumnado para interactuar con personas de otras culturas mostrando actitudes de interés y empatía. Byram propone un modelo que integra cinco saberes –saber ser, saber conocer, saber comprender, saber aprender y saber comprometerse– y destaca que la educación intercultural debe fomentar tanto el conocimiento como la reflexión crítica y el compromiso ético. De manera complementaria, Claire Kramsch (1998, 2013) subraya que aprender una lengua adicional implica habitar un «tercer espacio simbólico» en el que los hablantes negocian identidades y significados, lo que les lleva a interpretar las diferencias culturales desde una perspectiva relacional y dinámica.

En este contexto, el papel del docente cambia: ya no es solo alguien que transmite conocimientos lingüísticos, sino que se convierte en un mediador entre culturas. Como explican Moreno y Atienza (2016), su tarea es crear un espacio de confianza y diálogo, donde el alumnado pueda acercarse a otras culturas sin miedo, desde una perspectiva no etnocentrista, es decir, sin pensar que lo propio es siempre lo mejor o lo normal. El profesor ayuda a que sus estudiantes entiendan y valoren tanto su propia identidad cultural como la de los demás.

El Instituto Cervantes (2012) lo sintetiza de forma clara al afirmar que una de las competencias clave del docente de lengua es facilitar la comunicación intercultural, lo que implica promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa. Además,

se anima a los docentes a que ayuden a sus estudiantes a reflexionar sobre su propia cultura y a reconocer la diversidad cultural de su entorno, del grupo clase y de los países en los que se habla la lengua que están aprendiendo. Esta conciencia ayuda a romper estereotipos y a desarrollar una mirada más crítica y empática.

Desde este enfoque, también es importante que el profesorado conecte con la experiencia de sus estudiantes. Como dice Kumaravadivelu (2003), el docente debe partir del conocimiento cultural que ya tienen los aprendices y utilizarlo como punto de partida para construir puentes con la lengua y cultura que se quiere enseñar. Así, el aula se convierte en un espacio donde todas las voces cuentan, y donde aprender una lengua es también aprender a convivir. Como subraya Kramsch (1998), este proceso de encuentro intercultural no consiste únicamente en adquirir conocimiento sobre «el otro», sino en construir significados compartidos desde la interacción y la reflexión conjunta. Trabajar la interculturalidad en el aula puede hacerse de muchas maneras: usando materiales auténticos de diferentes culturas, comparando costumbres y formas de vida, reflexionando sobre malentendidos culturales, o incluso a través de canciones, películas, historias y experiencias personales. Lo importante es crear actividades que despierten la curiosidad y el respeto, y que ayuden al alumnado a aproximarse y experimentar no solo hacia fuera, sino también hacia dentro.

Todo esto nos lleva a afirmar que el desarrollo de la competencia intercultural constituye un proceso complejo que abarca una amplia gama de dimensiones, no solo culturales, sino también lingüísticas y pragmáticas. En este sentido, González Plasencia sostiene que «aprender una cultura no es adquirir unos conocimientos sino desarrollar unas destrezas, no es un saber sino un saber hacer» (2015: 143), subrayando así la naturaleza activa y dinámica del aprendizaje intercultural. Esta concepción implica que el desarrollo de dicha competencia no se limita a la acumulación de información sobre otras culturas, sino que requiere la adquisición de habilidades prácticas que permitan una interacción significativa en contextos culturalmente diversos.

Sin embargo, este «saber hacer» o «saber conocer» se enfrenta al desafío de ser un proceso continuo y en constante evolución, dado que las identidades y los valores individuales se transforman a medida que las personas interactúan con nuevos grupos y entornos culturales (Moreno y Atienza, 2016). En línea con esta perspectiva, Sans y Miquel (2004) destacan que el componente cultural es indispensable para alcanzar una competencia comunicativa plena. No obstante, también reconocen la dificultad que entraña enseñar a los estudiantes no solo a utilizar la lengua meta, sino también a comprender y participar en las prácticas culturales propias de sus hablantes nativos.

Como sostiene Byram (2008), la enseñanza de lenguas debe orientarse hacia la formación de ciudadanos interculturales capaces de cuestionar sus propias perspectivas y de participar activamente en sociedades diversas. Esta visión refuerza la idea de que el aula de lengua puede convertirse en un laboratorio de ciudadanía democrática, donde se aprenden no solo palabras, sino también valores de convivencia, respeto y diálogo.

En conclusión, el proceso formativo de la competencia intercultural debe incluir estrategias y técnicas que faciliten a los estudiantes la comprensión de que las normas y valores culturales no son universales. Esto implica evitar las generalizaciones, promover la reflexión crítica y fomentar una actitud abierta hacia la diversidad cultural.

4. APPLICACIÓN DEL ENFOQUE A UNA PROPUESTA DIDÁCTICA Y ANÁLISIS

4.1. *Contextualización*

En cuanto a su puesta en práctica, esta secuencia didáctica está pensada para ser llevada a cabo, tanto de forma presencial como en clases a distancia, con un nivel B2 de español. Prototípicamente, las clases de lengua extranjera se imparten en grupos reducidos (10-15 estudiantes), aunque esta secuencia se puede implementar sin variaciones con grupos más grandes de estudiantes.

En cuanto a su relación con el aprendizaje mediante el diseño y la multimodalidad, la secuencia didáctica presentada en el documento se fundamenta en los principios del AmD y la multimodalidad, integrando componentes culturales relevantes para la enseñanza de ELE en entornos digitales e interculturales.

En primer lugar, el AMD, inspirado en el marco del NLG (1996) y desarrollado por Cope y Kalantzis (2015), se articula en la propuesta a través de la organización de las actividades en cuatro actos pedagógicos: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar. Este proceso favorece la participación activa del alumnado, que no solo recibe información, sino que la transforma y la aplica en la creación de productos significativos, como el *reel* audiovisual final. El diseño de tareas progresivas permite que los estudiantes construyan conocimiento de manera autónoma y colaborativa, desarrollando competencias comunicativas, interculturales y digitales.

Por otro lado, la multimodalidad se manifiesta en la variedad de recursos y formatos empleados: imágenes, vídeos, mapas, planos, textos escritos, debates orales y productos digitales. Las actividades proponen la interpretación y producción de materiales multimodales, lo que fomenta la alfabetización multimodal y la capacidad de comunicar eficazmente en diferentes canales y contextos. El uso de herramientas digitales (*Google Maps*, *Canva*, redes sociales) y la creación de contenidos audiovisuales permiten que el aprendizaje se adapte a las realidades comunicativas contemporáneas y a los intereses del alumnado.

Además, la secuencia didáctica promueve la reflexión crítica sobre la diversidad cultural y la sostenibilidad, conectando el aprendizaje lingüístico con problemáticas globales y cotidianas. El trabajo sobre la dieta mediterránea y los mercados municipales, desde una perspectiva intercultural, facilita la negociación de significados y la construcción de identidades, en línea con los principios de las multiliteracidades.

4.2. La dieta mediterránea como referente intercultural propiciador de una enseñanza multimodal

La dieta mediterránea constituye en España un modelo alimentario saludable, basado en productos frescos, locales y de temporada, y representa un elemento cultural de gran valor que facilita la integración de los estudiantes extranjeros en las prácticas y tradiciones del país. Aunque la globalización ha modificado los hábitos alimenticios y los jóvenes universitarios tienden a alejarse de este modelo (Chacón-Cuberos et al., 2016), la dieta mediterránea sigue siendo un referente internacional de buenas prácticas nutricionales y ecológicas, por su respeto al medioambiente y sus beneficios para la salud (Serra-Majem y Ortiz-Andrellucchi, 2018). Además, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) subrayan la necesidad de transformar los sistemas de producción y consumo de alimentos hacia modelos más sostenibles, donde la dieta mediterránea se presenta como ejemplo paradigmático.

Desde la perspectiva del Aprendizaje mediante el diseño y las multiliteracidades, la dieta mediterránea se convierte en un eje temático que permite integrar múltiples modos de comunicación y representación (textos, imágenes, recetas, vídeos), favoreciendo la alfabetización multimodal y la autonomía del estudiante. Al analizar y comparar prácticas alimentarias propias y ajena, el alumnado negocia significados y construye identidades interculturales, conectando el aprendizaje de la lengua con cuestiones globales como la sostenibilidad, la salud y la preservación del patrimonio cultural. Así, la promoción de la dieta mediterránea en el aula no solo contribuye a la adquisición de competencias lingüísticas y culturales, sino que también fomenta la participación y el pensamiento crítico en la sociedad contemporánea.

4.3. Competencias generales y competencias específicas del nivel B2 trabajadas en línea con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

4.3.1 Competencias generales

- Saber (conocimientos):
 - Culturales: conocimiento de la dieta mediterránea, mercados municipales, sostenibilidad alimentaria y patrimonio cultural inmaterial.
 - Socioculturales: conciencia de costumbres y tradiciones gastronómicas en países mediterráneos.
 - Tecnológicos: uso de herramientas digitales como Google Maps, Canva y redes sociales.
- Saber hacer (habilidades y destrezas):
 - Recopilar, organizar y presentar información de manera estructurada.

- Expresar ideas y opiniones con claridad, especialmente en la creación y presentación de contenidos orales y audiovisuales.
- Participar en debates y reflexiones grupales.
- Saber ser (actitudes y valores):
- Respeto y valoración por la diversidad cultural y los hábitos alimenticios de otras comunidades.
- Actitud colaborativa en la coevaluación y respeto por las producciones de los compañeros.
- Conciencia ambiental y responsabilidad social al tratar temas como la sostenibilidad.
- Saber aprender (autonomía en el aprendizaje):
 - Capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación.
 - Desarrollo de estrategias para aprender de forma autónoma mediante el uso de recursos multimodales y digitales.

4.3.2 Competencias específicas

- Competencia lingüística:
 - Vocabulario específico: alimentos, productos de temporada, sostenibilidad, mercados.
 - Corrección gramatical y léxica: al escribir guiones, presentar recetas o narrar los reels.
 - Pronunciación y entonación: trabajadas en la grabación de la voz.
 - Cohesión y coherencia: necesarias en las tareas de redacción del guion y en la presentación del producto final.
- Competencia sociolingüística:
 - Uso de formas de cortesía y normas de interacción propias del contexto comunicativo (interacción en redes sociales o presentaciones orales).
 - Referencia cultural y social en el uso del lenguaje: adecuación a contextos formales e informales (por ejemplo, al hablar sobre recetas tradicionales o mercados).
- Competencia pragmática:
 - Competencia discursiva: estructuración clara de textos orales y escritos (reel, presentación de recetas, participación en debates).
 - Funcionalidad comunicativa: uso del lenguaje para describir, explicar, comparar, expresar opiniones, persuadir, etc.

- Adaptación al medio y al público: especialmente evidente en el diseño del *reel*, ajustado a redes sociales y a un público hispanohablante.

4.4. Objetivos didácticos generales y específicos de la secuencia didáctica

4.4.1 Objetivos generales

- Desarrollar la competencia comunicativa intercultural en contextos reales relacionados con la cultura gastronómica española y mediterránea, permitiendo al estudiante desenvolverse con fluidez y naturalidad en situaciones cotidianas y culturales.
 - Este objetivo se aborda a través de actividades que exploran la dieta mediterránea, los mercados municipales y las tradiciones culinarias, permitiendo al alumnado interactuar con prácticas culturales auténticas y reflexionar sobre la diversidad de hábitos alimentarios.
- Fomentar el uso del español en contextos multimodales y digitales, promoviendo la producción oral y escrita significativa a través de herramientas audiovisuales (*reels*), en línea con la capacidad de producir textos claros y detallados sobre temas diversos.
 - Se trabaja mediante la creación de productos digitales como reels, la interpretación de vídeos, la elaboración de guiones y la presentación oral de recetas, integrando imagen, sonido, texto y voz en diferentes soportes.
- Concienciar sobre el vínculo entre alimentación, sostenibilidad y patrimonio cultural, promoviendo hábitos alimentarios saludables y responsables, y la reflexión sobre temas abstractos y culturales de interés personal.
 - Las actividades incluyen debates sobre sostenibilidad, el análisis de la dieta mediterránea desde una perspectiva ecológica y la elaboración de calendarios estacionales de productos, conectando la alimentación con el respeto al medioambiente y la cultura local.
- Impulsar la autonomía y el pensamiento crítico mediante el aprendizaje activo y la reflexión personal sobre prácticas culturales cotidianas, favoreciendo la argumentación razonada y la autoevaluación.
 - Se fomenta a través de tareas de investigación, autoevaluación, coevaluación y reflexión grupal, donde el alumnado analiza su propio proceso de aprendizaje y el impacto de sus decisiones alimentarias.

4.4.2 Objetivos específicos

- Activar conocimientos previos sobre alimentación, sostenibilidad y mercados locales a través de actividades multimodales y preguntas abiertas, facilitando la comprensión de materiales auténticos sobre temas conocidos.
 - Se inicia la secuencia con imágenes, vídeos y debates que permiten conectar la experiencia personal del alumnado con los nuevos contenidos.
- Adquirir vocabulario específico relacionado con la gastronomía, los alimentos de temporada y la compra en mercados municipales, ampliando el repertorio léxico y la precisión comunicativa.
 - El léxico se trabaja en la descripción de productos, la elaboración de recetas y la clasificación de alimentos en el mercado.
- Interpretar y analizar materiales multimodales (imágenes, vídeos, mapas, planos) para contextualizar y profundizar en los contenidos culturales, desarrollando la capacidad de extraer información relevante de textos visuales y audiovisuales.
 - Las actividades incluyen la observación de mapas, planos del mercado, vídeos sobre la dieta mediterránea y la interpretación de imágenes.
- Identificar las características y beneficios de la dieta mediterránea, tanto desde una perspectiva nutricional como ecológica, y explicar puntos clave relacionados con la salud y el medio ambiente.
 - Se aborda en debates, análisis de textos y la elaboración de materiales informativos sobre la dieta y sus ventajas.
- Explorar el mercado municipal como espacio simbólico, económico y social, reconociendo su papel en la cultura urbana y describiendo lugares y su importancia cultural.
 - El alumnado investiga la organización y función del mercado, su ubicación y su relevancia en la vida cotidiana.
- Diseñar un calendario estacional digital de productos típicos de la dieta mediterránea, integrando contenidos lingüísticos, visuales y culturales, y presentando información de forma clara y estructurada en soportes gráficos o digitales.
 - Se realiza una tarea práctica en la que se utiliza Canva y recursos digitales para crear materiales visuales.
- Investigar y presentar recetas tradicionales de países mediterráneos, fomentando la fluidez oral, la coherencia y el uso del español en registros formales, y describiendo procesos complejos.
 - El alumnado busca, prepara y expone recetas, practicando la expresión oral y escrita en contextos formales.

- Crear un producto audiovisual (*reel*) en español, integrando diferentes recursos multimodales (imagen, sonido, texto, voz) y respetando criterios técnicos y lingüísticos establecidos, produciendo contenidos adecuados al medio digital y su audiencia.
 - La tarea final consiste en la producción de un *reel* que sintetiza los aprendizajes y competencias desarrolladas.
- Participar en procesos de coevaluación y autoevaluación, reflexionando sobre el propio aprendizaje, la implicación personal y el trabajo en equipo, y expresando opiniones de forma constructiva.
 - Se incluyen rúbricas, dianas de autoevaluación y debates grupales para valorar el proceso y los productos finales.

4.5. Cronograma/resumen secuencia didáctica

Sesiones	Etapa KPF	Temática	Actividades
Sesión previa		Presentación del proyecto	Diálogo con el grupo/clase
Sesión 1	Experimentar	Introducción a la dieta mediterránea	<ul style="list-style-type: none"> - Primera toma de contacto. - Exploración visual. - Reflexión sobre sostenibilidad y alimentación responsable
Sesión 2	Conceptualizar	El mercado central como eje económico y social	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación geográfica y simbólica. - Estructura del mercado. - Temporalidad y dieta mediterránea.
Sesión 3	Analizar	La dieta mediterránea como patrimonio cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo Mediterranean Diet - Búsqueda de información y presentación de recetas.
Sesión 4	Aplicar	Creación de un <i>reel</i>	Guion y grabación
Sesión posterior		Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Coevaluación - Heteroevaluación

Tab. 1. Cronograma/resumen secuencia didáctica

4.6. Desarrollo de la secuencia didáctica

4.6.1 Sesión previa. Presentación del proyecto ante el grupo/clase

Antes de iniciar la secuencia didáctica, se introducen las características principales del trabajo que se va a desarrollar. Se explica que para la propuesta didáctica que aquí

se plantea, se adopta el «marco para los procesos del conocimiento» establecido por el NLG (1996) y Cope y Kalantzis (2015), el cual orienta la labor docente a través cuatro actos pedagógicos fundamentales que tienen como finalidad involucrar activamente al alumnado. Estos cuatro actos son: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar. Esta contextualización tiene un doble propósito: por un lado, informar desde el principio a los estudiantes sobre los distintos pasos del proceso de aprendizaje y, por otro, hacer explícito el producto final que deberán realizar. Para ello, se presentan los siguientes puntos como ejes centrales del proyecto:

- Temática: El proyecto se centra en la dieta mediterránea y los mercados municipales.
- Enfoque cultural: Se abordarán estos temas desde la perspectiva de la cultura de la cotidaneidad, analizando cómo influyen en la vida diaria de las personas, tanto a nivel social como lingüístico.
- Metodología: Se trabajará de manera interactiva, con un enfoque centrado en el estudiante. El profesor actuará como mediador, facilitando el aprendizaje a través de materiales multimodales que fomenten la reflexión y el desarrollo autónomo del conocimiento.
- Producto final: Los estudiantes deberán crear un *reel* de Instagram de 90 segundos, incorporando música y efectos. El contenido del *reel* deberá estar relacionado con los aspectos trabajados a lo largo de la secuencia didáctica.
- Evaluación: Al finalizar la secuencia, se llevará a cabo una coevaluación de los *reels* mediante una rúbrica previamente establecida. También se realizará una evaluación de los materiales empleados y del papel del profesor como mediador. Además, los estudiantes realizarán una autoevaluación para reflexionar sobre su implicación y su proceso de aprendizaje individual.

Finalmente, se acaba haciendo hincapié en que esta propuesta no solo promueve la adquisición de conocimientos sobre la dieta mediterránea y su importancia en la cultura española, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de comunicar eficazmente en entornos digitales.

4.6.2 Sesión 1. Introducción a la dieta mediterránea. Experimentar

Esta sesión se fundamenta en el principio de «experimentar» del marco AmD y la pedagogía de las multiliteracidades, que sostiene que el aprendizaje se inicia a partir de la activación de los conocimientos previos y la conexión de estos con nuevas experiencias significativas. Al introducir a los estudiantes en la temática de la dieta mediterránea mediante recursos multimodales y preguntas abiertas, se fomenta un acercamiento activo y contextualizado, estableciendo un puente entre sus propios saberes y la nueva realidad cultural objeto de estudio.

De acuerdo con el enfoque socioconstructivista que vertebría el AmD, esta fase busca involucrar y motivar al alumnado, no sólo como receptores pasivos, sino como

agentes activos en el proceso de aprendizaje. Así, experimentar permite conectar la realidad cotidiana del estudiante con los contenidos, facilitando la aparición de preguntas y la exploración inicial que orientará el trabajo posterior sobre los ejes culturales y de sostenibilidad.

Sesión 1.1. Primera toma de contacto

Se inicia la sesión proyectando la siguiente imagen de una paella:



Fig. 1. Paella de marisco. Autor: Manuel Martín Vicente. Fuente: Wikipedia

A partir de esta imagen se le realiza las siguientes preguntas al grupo:

- ¿A qué tradición gastronómica asociarías este plato?
- ¿En qué otras cocinas del mundo es común el uso de arroz y productos del mar?
- ¿Qué otros platos típicos de la gastronomía española conoces?

Estas preguntas sirven para introducir el tema central de la secuencia didáctica: la dieta mediterránea y los mercados municipales. Además, se busca que los estudiantes reflexionen sobre el carácter global de esta dieta, reconociendo que no se limita a

España, sino que se extiende con diversas variaciones a diferentes países del mundo hispanohablante.

Sesión 1.2. Exploración visual

A continuación, se presentan dos vídeos² con enfoques complementarios:

- Vídeo 1: <https://www.tiktok.com/@josaharon/video/7259188602238700843?q=mercado%20central%20valencia&t=1745399581325>
- Vídeo 2: https://www.tiktok.com/@_anagildersleeve/video/7376725003762601262?q=mercado%20central%20valencia&t=1745399581325

Tras la visualización, los estudiantes comparten sus impresiones, sensaciones e ideas. Para guiar la discusión y fomentar el pensamiento crítico, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Encontráis los mismos productos en los lugares donde habitualmente hacéis la compra?
- ¿Existen mercados similares en vuestra localidad o país de origen?
- ¿Qué características destacaríais de los productos vendidos en un mercado municipal?
- ¿Qué aspectos culturales y sociales creéis que reflejan estos mercados?

Sesión 1.3. Reflexión sobre sostenibilidad y alimentación responsable

Para cerrar la sesión, se les presenta la siguiente imagen:



Fig. 2. De la granja a la mesa. Fuente: Comisión Europea

² Si los vídeos no estuvieran disponibles en el momento de la aplicación de la secuencia, se pueden buscar vídeos similares. Los vídeos, tanto en Tik Tok como en youtube, sobre el mercado central de Valencia son muy abundantes.

A partir de esta imagen, se promueve un debate en torno a los beneficios ambientales y de sostenibilidad de la dieta mediterránea y la compra en mercados municipales. Se formulan preguntas como:

- ¿Conoces el concepto kilómetro 0 en alimentación?
- ¿Conoces el concepto alimentos de temporada?
- ¿Sabes qué alimentos están ahora de temporada?
- ¿Por qué consumir alimentos de temporada y kilómetro 0 ayuda a la sostenibilidad del planeta?

Esta última parte permite que los estudiantes no solo reflexionen sobre la dieta mediterránea desde un punto de vista cultural, sino también desde una perspectiva ecológica, conectando la alimentación con la sostenibilidad y el impacto medioambiental de las decisiones de consumo.

4.6.3 Sesión 2: El mercado central como eje económico y social. Conceptualizar

En esta fase, la secuencia didáctica se alinea con el acto de «conceptualizar» del modelo de procesos de conocimiento, promoviendo la construcción guiada de marcos conceptuales mediante el uso de herramientas y materiales que facilitan el análisis y la estructuración de los contenidos. Las actividades propuestas, centradas en la contextualización de los mercados municipales y la temporalidad de los productos frescos, tienen como objetivo dotar al alumnado de instrumentos multimodales y culturales para interpretar los fenómenos tratados.

El marco de las multiliteracidades considera esencial que los estudiantes reconozcan y manejen los diferentes tipos de textos y entornos de aprendizaje, como mapas, imágenes, esquemas, etc. El papel del docente como mediador se evidencia aquí en el acompañamiento reflexivo y en el andamiaje para que el alumnado pueda comparar e incorporar nuevos conceptos y relaciones relevantes en torno a la temática de la dieta mediterránea y el mercado como espacio social.

Sesión 2.1. Ubicación geográfica y simbólica.

Se proyecta un mapa de *Google Maps* con la ubicación del Mercado Central de Valencia (Figura 3), destacando su proximidad a otros espacios emblemáticos:

- Lonja de la Seda (centro económico histórico)
- Ayuntamiento (poder administrativo)
- Catedral (poder religioso)
- Torres de Quart (símbolo defensivo)

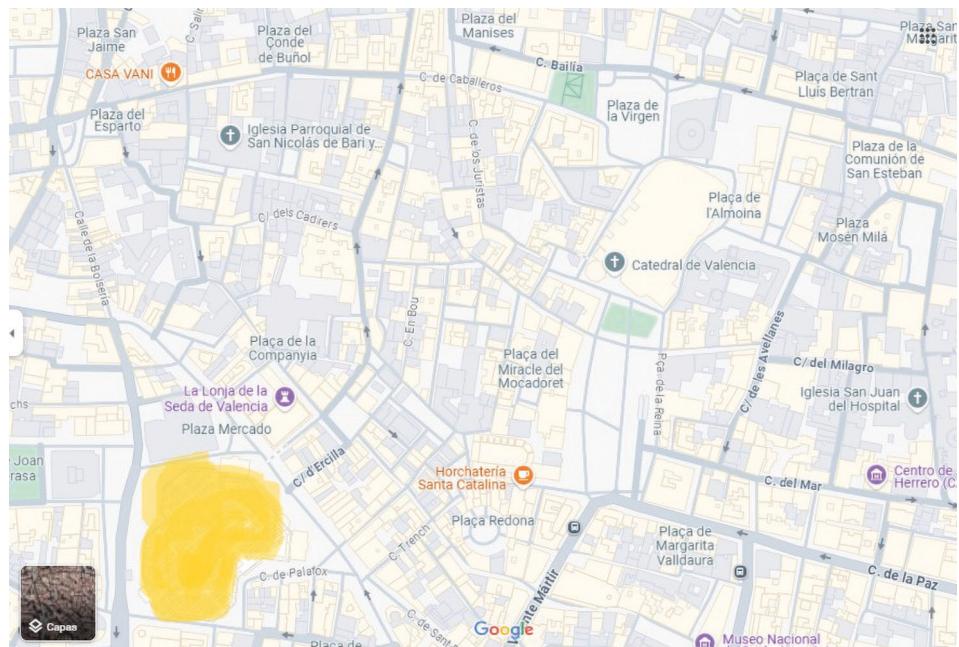


Fig. 3. Ubicación del mercado central. Fuente: *Google Maps*

A partir de esta imagen se les pide que calculen en *Google Maps* el tiempo que se tarda en llegar desde el Mercado Central a cada uno de estos lugares, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué relación tiene la ubicación del mercado con estos espacios de poder?
- ¿Por qué crees que el mercado se sitúa en el centro histórico?
- ¿Qué funciones sociales y económicas cumple el Mercado Central además de la venta de productos?

Reflexión colectiva: Se concluye que el mercado central no es solo un lugar donde comprar productos frescos, sino un nodo de interacción social y económica, vinculado a los ejes de poder tradicionales de la ciudad.

Sesión 2.2. Estructura del mercado

Se analiza el plano oficial del mercado (Figura 4) y se clasifican los puestos en dos categorías:

- Productos frescos (fruterías, pescaderías, carnicerías, etc.).
- Productos no perecederos (especias, conservas, etc.).
- Para ello se utiliza el siguiente plano:

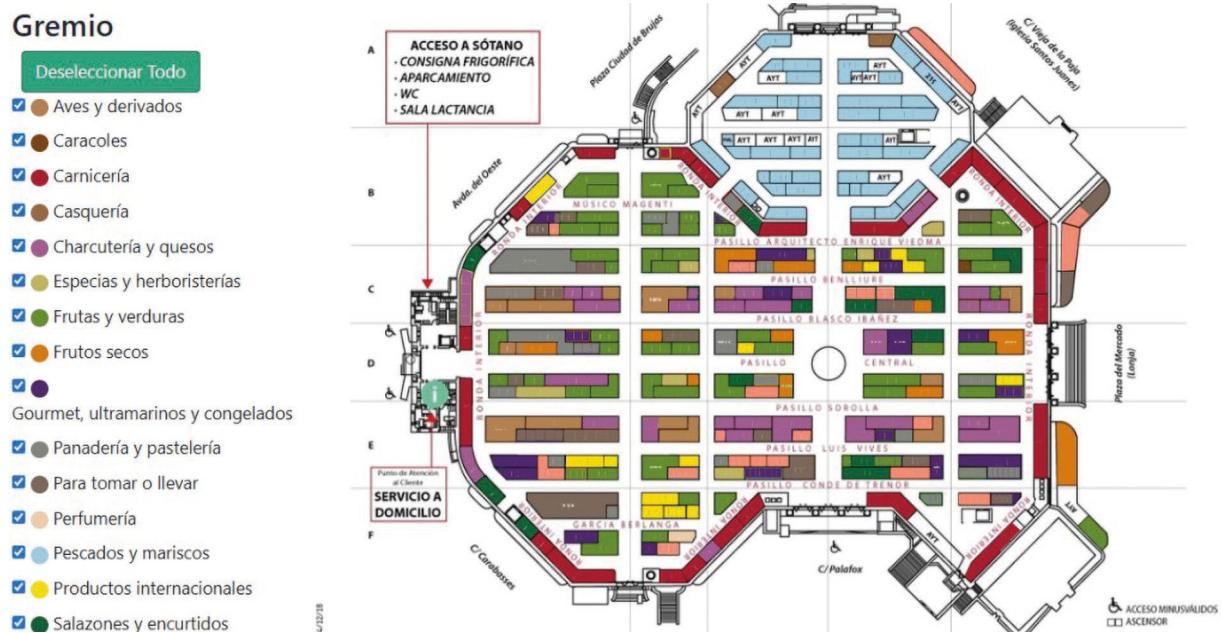


Fig. 4. Plano mercado central. Fuente: www.mercadocentralvalencia.es

Se formulan las siguientes tareas:

- Contabilizar el número de locales por categoría.
- Seleccionar 5 productos típicos de cada sección de productos frescos.
- Debate: ¿Cómo influye la organización del mercado en la experiencia del comprador?

Sesión 2.3. Temporalidad y dieta mediterránea

Una vez que se han sentado las bases de cómo está estructurado el mercado municipal y qué tipo de productos se venden, el siguiente paso es trabajar los productos propios de la dieta mediterránea que se pueden encontrar en los mercados dependiendo de la temporada. Para ello, se empieza con una reflexión conjunta a partir de las siguientes cuestiones que se plantean:

- ¿Qué productos de nuestra dieta (carne, pescado, verdura...) solo comemos cuando son de temporada? ¿Cuáles sí y cuáles no?
- ¿Qué ventajas tiene consumir productos frescos y locales?
- ¿Cómo contribuye el consumo de temporada al medio ambiente?

Tarea práctica: Los estudiantes diseñarán un calendario estacional de frutas, verduras y pescados en Canva usando las páginas web, <https://soydetemporada.es/> (frutas y verduras) y <https://pescadodetemporada.org/> (pescados). Deberán incluir imágenes, nombres de productos y beneficios nutricionales/ecológicos.

4.6.4 Sesión 3. La dieta mediterránea como patrimonio cultural. Analizar

Esta sesión responde al acto pedagógico de «analizar» propio de la pedagogía de las multiliteracidades, que focaliza el desarrollo de una mirada crítica sobre los textos y prácticas socioculturales vinculadas al patrimonio alimentario mediterráneo. A través del análisis de vídeos, recetas y presentaciones, se fomenta la reflexión sobre los valores y tradiciones que configuran la identidad cultural y gastronómica en diferentes países mediterráneos.

Se trabaja la competencia intercultural y la capacidad de los aprendientes para comparar y valorar distintas realidades culturales, evitando generalizaciones y estereotipos. Al trabajar específicamente la construcción de significado a partir de material auténtico y multimodal, se fortalece en el alumnado la competencia crítica y la habilidad para negociar significados en sociedades diversas.

Sesión 3.1. Vídeo *Mediterranean Diet*

Para contextualizar la actividad, se les proyecta este vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=XFIlgmwFzzk&t=249s>), realizado por siete países mediterráneos para la presentación de la candidatura de la dieta mediterránea a patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Su contenido se centra en las técnicas, conocimientos, rituales, símbolos y tradiciones relacionados con los alimentos y la cocina en los distintos países.

Sesión 3.2. Búsqueda de información y presentación de recetas.

Tarea:

- Los estudiantes buscan en las redes sociales o en Youtube una receta tradicional de cada uno de los países que aparecen en el vídeo: Chipre, Croacia, España, Grecia, Italia, Marruecos y Portugal. Esta receta debe ajustarse a los productos de temporada del momento de la implementación.
- Presentación oral. Cada estudiante muestra la receta de un país. El vídeo se visualizará sin voz y mientras se proyectan las imágenes, el estudiante explicará los distintos pasos de la receta practicando vocabulario específico.

4.6.5 Sesión 4. Creación de un *reel*. Aplicar

La sesión de «aplicar» representa la culminación del proceso de aprendizaje según el AmD, donde los conocimientos adquiridos se transforman en productos originales que integran los saberes, competencias y valores desarrollados a lo largo de la secuencia didáctica. El diseño y producción de un *reel* sintetiza el enfoque participativo y multimodal del marco teórico, situando al alumnado como autor y agente de su propio aprendizaje.

Esta fase enfatiza el carácter creativo y transferible del aprendizaje lingüístico y cultural, en línea con la pedagogía de las multiliteracidades y la competencia comunicativa intercultural. Mediante la aplicación práctica, los estudiantes consolidan su pensamiento crítico y capacidad para comunicar en contextos digitales reales, validando así la coherencia entre prácticas de aula y los principios pedagógicos que sustentan la propuesta.

Sesión 4.1. Guion y grabación

Finalmente, se les plantea a los estudiantes el producto final que cerrará la secuencia, la creación de un video de 60-90 segundos para Facebook y/o Instagram que incluya:

- Compra en el mercado: Se debe mostrar imágenes de productos frescos y locales e imágenes que hagan una idea del mercado como lugar de encuentro.
- Elaboración: Pasos clave de la receta.
- Resultado final: Presentación del plato.
- Requisitos técnicos:
- Debe integrar imágenes, música, voz en off (en español) y textos explicativos a lo largo del *reel*.
- Debe ser un plato que se encuadre dentro de la dieta mediterránea y realizado con productos de temporada comprados en un mercado municipal.
- Debe ajustarse a la estética y lenguaje de las redes sociales.

Para la evaluación de este producto audiovisual, se les proporciona la siguiente rúbrica:

ÍTEM EVALUABLE	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Pronunciación y claridad	La pronunciación siempre es buena y siempre se vocaliza claramente	La pronunciación es buena la mayoría de las veces y se vocaliza claramente la mayoría de las veces	La pronunciación es buena la mitad del tiempo y se vocaliza claramente la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) La pronunciación es buena y casi nunca (o nunca) se vocaliza claramente
Sonido	El volumen del sonido siempre es correcto	El volumen del sonido es correcto la mayor parte del tiempo	El volumen del sonido es correcto la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) el volumen del sonido es correcto
Léxico	El léxico siempre es adecuado	El léxico es adecuado la mayor parte del tiempo	El léxico es adecuado la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) el léxico es adecuado
Adecuación lingüística	Los recursos lingüísticos usados siempre son correctos	Los recursos lingüísticos usados son correctos la mayor parte del tiempo	Los recursos lingüísticos usados son correctos la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) los recursos lingüísticos usados son correctos
Imágenes	Las imágenes siempre se ven nítidas y son de alta calidad	Las imágenes se ven nítidas y son de alta calidad la mayor parte del tiempo	Las imágenes se ven nítidas y son de alta calidad la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) las imágenes se ven nítidas ni son de alta calidad

Coherencia de los contenidos	Los contenidos siempre tienen una relación lógica con el proceso	Los contenidos tienen una relación lógica con el proceso la mayor parte del tiempo	Los contenidos tienen una relación lógica con el proceso la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) Los contenidos tienen una relación lógica con el proceso
------------------------------	--	--	--	---

Tab. 2. Rúbrica evaluación *reel*. Fuente: elaboración propia

Esta rúbrica ha sido elaborada teniendo en cuenta los siguientes factores:

- Coherencia con la competencia comunicativa: los criterios de pronunciación, lenguaje, y adecuación lingüística responden directamente a los componentes de la competencia comunicativa del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Estos criterios evalúan no solo la corrección formal, sino también la efectividad comunicativa del mensaje oral, un aspecto esencial en contextos reales de uso como redes sociales
- Integración de dimensiones multimodales: la rúbrica incluye ítems como imágenes y sonido, que reconocen la naturaleza multisensorial de los productos audiovisuales. Evaluar la calidad visual, el volumen, y la nitidez permite valorar el dominio del estudiante sobre los recursos digitales y su capacidad para integrarlos con el mensaje lingüístico,
- La escala de 4 niveles (Excelente, Satisfactorio, Mejorable, Insuficiente) combina descriptores conductuales precisos y observables. Esta estructura facilita la valoración objetiva y coherente entre diferentes evaluadores.
- Enfoque comunicativo y expresivo: los criterios de coherencia de contenidos y adecuación del lenguaje promueven la creatividad y la intencionalidad comunicativa, esenciales en un *reel* para Facebook o Instagram. El estudiante debe demostrar no solo dominio del idioma, sino también una capacidad de adaptación al registro, público y propósito.
- Adecuación a la tarea y duración: por tratarse de un *reel* de 60-90 segundos, la rúbrica evalúa aspectos esenciales y alcanzables dentro de ese formato: claridad, pronunciación, calidad técnica y coherencia del mensaje.

4.6.6 Sesión final de evaluación

En esta última sesión se pretende, por un lado, establecer un diálogo conjunto que sirva para sintetizar lo que se ha trabajado durante la secuencia y, por otro lado, realizar una evaluación que sirva para tres concretar tres aspectos: el grado de consecución de objetivos que ha tenido el producto final (coevaluación), la opinión de los estudiantes acerca de la metodología y materiales empleados a lo largo de las actividades (heteroevaluación) y el nivel de implicación y trabajo del alumnado (autoevaluación).

En primer lugar, se visualizarán conjuntamente los reels de todos los alumnos y se evaluarán mediante la rúbrica por parte de los compañeros. Una vez evaluada la rúbrica, se plantearán las siguientes preguntas en grupo-clase para profundizar en la reflexión y evaluación sobre estos productos finales:

- ¿Qué *reel* refleja mejor el ambiente del mercado como lugar de encuentro y de cohesionador social? ¿Por qué?
- ¿Qué receta es la que mejor se adapta a los estándares de frescura, proximidad y estilo de vida saludable de la dieta mediterránea? ¿Por qué?
- ¿Qué *reel* es más llamativo, divertido y atrayente? ¿Por qué?

A continuación, se realizará la evaluación de la metodología, de los materiales empleados y de la figura del profesor como mediador a lo largo de la secuencia. En primer lugar, se les pedirá a los estudiantes que completen la siguiente rúbrica:

ÍTEM EVALUABLE	4 EXCELENTE	3 ADECUADO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Coherencia del planteamiento metodológico	Se ha aplicado con rigor una metodología activa y coherente con los objetivos didácticos; se ha fomentado la participación, la reflexión y la autonomía en el aprendizaje	Se ha utilizado una metodología adecuada y participativa, aunque ha habido momentos puntuales de menor coherencia o dinamismo.	La metodología ha sido parcialmente adecuada; se ha priorizado la transmisión de contenidos sobre la interacción o la construcción activa del aprendizaje.	La metodología ha sido inapropiada o incoherente con los objetivos; ha predominado la instrucción pasiva sin espacios de interacción.
Diversidad y adecuación de los materiales	Los materiales han sido variados, inclusivos y auténticos; han conectado con los intereses de los aprendientes y han estimulado múltiples habilidades lingüísticas y culturales.	Los materiales han sido adecuados e interesantes, aunque algo limitados en diversidad o integración de destrezas.	Los materiales han cubierto solo algunos objetivos o han resultado poco atractivos; han mostrado escasa relación con la realidad.	Los materiales han sido inadecuados, descontextualizados o no han favorecido el aprendizaje comunicativo.
Integración de tecnología y recursos visuales	Se ha integrado de forma crítica y creativa los recursos digitales o visuales; su uso ha potenciado claramente la interacción y la comprensión	Se han utilizado recursos tecnológicos y visuales de forma funcional, aunque sin aprovechar plenamente su potencial comunicativo.	Los recursos se han empleado de manera ocasional o poco efectiva; su integración con la tarea ha sido limitada.	Los recursos no se han utilizado o se han usado de forma inadecuada; su empleo ha obstaculizado la comunicación o la comprensión.
Secuencia y coherencia interna de la unidad	La secuencia didáctica ha presentado una progresión clara, coherencia interna y equilibrio entre comprensión, producción e interacción.	La secuencia ha mantenido una lógica clara, aunque ha presentado pequeños desequilibrios entre actividades o fases.	La progresión ha sido poco clara o discontinua; algunas actividades no han contribuido al objetivo final.	La secuencia ha carecido de estructura coherente; las actividades han aparecido desordenadas o sin propósito.

Papel del profesor como mediador	El profesor ha guiado, apoyado y adaptado la interacción según el nivel y necesidades del grupo; ha fomentado la negociación del significado y la reflexión metalingüística.	El profesor ha facilitado eficazmente el trabajo del grupo, aunque ha intervenido en exceso o con limitaciones ocasionales en la adaptación al nivel.	El profesor ha intervenido principalmente de forma directiva, con escasa mediación o personalización.	El profesor no ha mediado; su intervención ha sido autoritaria, confusa o insuficiente para guiar el aprendizaje.
Retroalimentación y acompañamiento formativo	Se ha proporcionado retroalimentación continua, precisa y orientada al progreso; se ha estimulado la autorregulación y la autoevaluación del estudiante.	Se ha ofrecido retroalimentación regular y constructiva, aunque no siempre se ha fomentado la reflexión o la autoevaluación.	La retroalimentación ha sido esporádica o descriptiva, sin orientación clara al aprendizaje.	No se ha ofrecido retroalimentación o esta ha resultado imprecisa, tardía o desmotivadora.

Tab. 3. Rúbrica evaluación secuencia. Fuente: elaboración propia

Esta rúbrica ha sido elaborada teniendo en cuenta los siguientes factores:

- Integralidad y enfoque multidimensional: la rúbrica abarca las tres dimensiones fundamentales en el proceso educativo: la metodología docente, que valora la coherencia y dinamismo pedagógico; los materiales didácticos, evaluando su diversidad, adecuación y conexión con los intereses del alumnado; y la mediación del docente, incluyendo su capacidad para guiar, adaptar y fomentar la interacción y reflexión.
- Claridad y especificidad de descriptores: Cada nivel de desempeño presenta indicadores observables y medibles. Los descriptores evitan ambigüedades, detallando qué implica el logro de cada nivel, desde lo excelente hasta lo insuficiente.
- Alineación con el enfoque comunicativo y competencias: La rúbrica prioriza la participación activa, la autonomía del estudiante, la integración de recursos variados y la reflexión metalingüística, aspectos claves en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Además, el papel del profesor como mediador se vincula con la facilitación del aprendizaje significativo y la negociación del significado oral y escrito.
- Evaluación formativa y progresiva: Incluye la valoración de la retroalimentación y del impacto en el aprendizaje, promoviendo un modelo formativo donde la retroalimentación y la autorregulación son esenciales para el desarrollo continuo de competencias.

Una vez completada la rúbrica, se establecerá un diálogo con los estudiantes para profundizar en su percepción sobre la metodología empleada y sobre la labor del profesor a lo largo de la secuencia. Para guiar este diálogo, se propondrán las siguientes preguntas:

- ¿Creéis que hacer un *reel* como tarea final es motivador y productivo para el aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Creéis que el profesor os ha ayudado lo suficiente a lo largo de la secuencia o habéis echado de menos más explicación directa por su parte?
- ¿Creéis que la información que se os ha ido proporcionando y la forma en cómo se ha proporcionado han sido adecuadas para el aprendizaje? ¿Qué aspectos de lo trabajado cambiaríais?

Finalmente, se les planteará a los estudiantes que valoren su propio trabajo e implicación mediante una diana de autoevaluación:

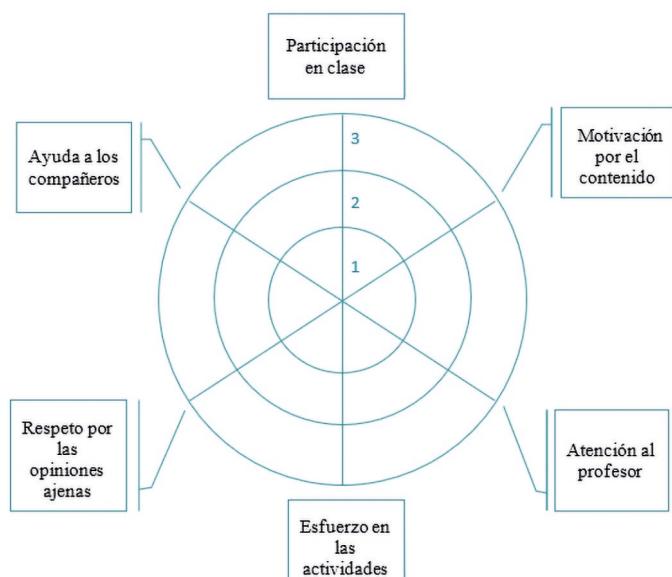


Fig. 5. Diana autoevaluación. Fuente: elaboración propia

El uso de esta diana de autoevaluación al final de la secuencia de aprendizaje permite que los estudiantes reflexionen sobre su propio trabajo y grado de implicación en la secuencia, promoviendo la metacognición. Este recurso ofrece diversos beneficios, entre los cuales pueden destacarse dos:

- Fomenta la autoexploración y responsabilidad en el aprendizaje por parte del alumnado: los estudiantes actúan como evaluadores de su propio desempeño y actitudes, identificando áreas para mejorar y reforzando su autonomía y compromiso.
- Facilita al profesorado obtener información sobre la percepción del alumnado respecto a aspectos actitudinales y funcionales: se puede usar la información para ajustar estrategias pedagógicas, brindar retroalimentación personalizada y potenciar un ambiente de aprendizaje colaborativo y reflexivo.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha tenido como objetivo analizar el potencial pedagógico del AmD en la enseñanza de español como LA en entornos digitales, poniendo el foco en su capacidad para integrar el componente intercultural y multimodal en el proceso formativo. Asimismo, se ha mostrado una propuesta didáctica basada en la dieta mediterránea y los mercados municipales con la finalidad de mostrar cómo este enfoque puede aplicarse de forma práctica y contextualizada.

Los resultados del análisis permiten afirmar que el AmD constituye una estrategia didáctica eficaz para responder a las demandas de la enseñanza de lenguas en la era digital. En primer lugar, favorece la participación del alumnado mediante el trabajo por proyectos, la reflexión y la creación de productos multimodales. En segundo lugar, promueve el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales, al situar al estudiante ante situaciones de aprendizaje auténticas donde la lengua se usa como medio tanto para explorar aspectos culturales como para construir significado. Finalmente, potencia la autonomía y la autorregulación, dado que el proceso de diseño implica tomar decisiones, evaluar el propio aprendizaje y aplicar los conocimientos adquiridos a nuevos contextos.

La propuesta didáctica desarrollada demuestra que los cuatro actos pedagógicos del AmD –experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar– ofrecen una estructura flexible para diseñar experiencias significativas. El trabajo con la dieta mediterránea como eje temático ha permitido comprobar cómo los contenidos culturales pueden abordarse desde una perspectiva crítica y conectar el aula con realidades sociales y ecológicas contemporáneas. De este modo, los estudiantes no solo amplían su repertorio léxico y cultural, sino que también reflexionan sobre valores como la sostenibilidad, la identidad y la diversidad cultural.

En cuanto a la dimensión intercultural, los resultados apuntan a que el AmD favorece una pedagogía que facilita un espacio de encuentro donde las lenguas y culturas del alumnado se reconocen como recursos para el aprendizaje. Al invitar a los estudiantes a diseñar, reinterpretar y crear materiales propios, el enfoque contribuye a desarrollar una conciencia intercultural crítica, basada en el respeto y la comprensión de la alteridad. La creación, en este caso, de un *reel* audiovisual como producto final simboliza esta integración entre lo lingüístico, lo visual y lo cultural, lo que contribuye a que el alumnado exprese su voz y su identidad en la lengua meta.

Desde una perspectiva docente, el artículo reafirma la importancia del rol mediador del profesorado, entendido como diseñador de experiencias de aprendizaje y facilitador de la reflexión intercultural. Este rol implica acompañar al alumnado en la lectura crítica de textos multimodales, guiar la interpretación de los significados culturales y promover el uso ético y creativo de los recursos digitales. La secuencia didáctica aquí descrita ofrece un modelo adaptable a diferentes niveles y contextos de enseñanza que demuestran que el AmD puede aplicarse eficazmente tanto en entornos presenciales como virtuales.

En definitiva, se ha evidenciado que se han alcanzado satisfactoriamente los objetivos planteados. El AmD constituye un marco pedagógico coherente con los principios de la Pedagogía de las Multiliteracidades que se puede aplicar a la enseñanza de español como LA. Asimismo, se ha mostrado que la incorporación de la interculturalidad y la multimodalidad potencia la motivación y el compromiso del alumnado, al tiempo que contribuye a formar aprendices críticos, autónomos y culturalmente competentes. Como línea de investigación futura sería conveniente ampliar este estudio mediante la implementación de experiencias similares en otros niveles de competencia y contextos institucionales, así como explorar el potencial de este enfoque para la evaluación formativa y la educación intercultural en línea. El AmD, por tanto, representa un marco sólido y flexible que sitúa al estudiante como diseñador de significados (*meaning maker*) y al docente como facilitador de experiencias que transforman el aula en un espacio intercultural de creación y reflexión crítica.

BIBLIOGRAFÍA

Barret, Martyn, Byram, Michael, Lázár, Ildikó, Mompoint-Gaillard, Lazar y Philippou, Stravoula (2014): *Developing intercultural competence through education. Pestalozzi Series*, 3. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: <<https://rm.coe.int/16808ce258>>

Brophy, Jere (2002): *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*. Emerald Publishing Limited, Leeds.

Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon/Bristol.

Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters, Clevedon/Bristol.

Cabrera, Lucía (2024): «Cultura y competencia comunicativa intercultural en los manuales de español como lengua extranjera», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 2 (11), pp. 215–230. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2421669>>

Chacón-Cuberos, Ramón, Castro-Sánchez, Manuel, Muros-Molina, José Joaquín, Espejo-Garcés, Tamara, Zurita-Ortega, Félix y Linares-Manrique, Marta (2016): «Adhesión a la dieta mediterránea en estudiantes universitarios y su relación con los hábitos de ocio digital», *Nutrición Hospitalaria*, núm. 2 (33), pp. 405-410. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.20960/nh.124>>

Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2000): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge, Oxford. Disponible en: <<https://doi.org/10.4324/9780203979402>>

Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2009): «'Multiliteracies': New Literacies, New Learning», *Pedagogies: An International Journal*, (4), pp. 164–95. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/15544800903076044>>

Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2015): *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by design*. Palgrave and Macmillan, Nueva York. Disponible en: <<https://doi.org/10.1057/9781137539724>>

Giraldo-Cadavid, Diana (2022): «Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales», *Praxis y Saber*, núm. 33 (13). Disponible en: <<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12466>>

González, Yerai (2015): «Los actos de habla indirectos desde la óptica de la cultura comunicativa», *Foro de Profesores de E/LE*, núm. 11, pp. 141-150. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7111/9350>>

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>

Instituto Cervantes, (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/modelo.htm>

Johnson, David y Johnson, Roger (2009): «An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning», *Educational Researcher*, núm. 5 (38), pp. 365-379. Disponible en: <<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>>

Kalantzis, Mary; Cope, Bill y Zapata, Gabriela (2019): *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Octaedro, Barcelona.

Kern, Richard (2000): *Literacy and language teaching*. Oxford University Press, Oxford.

Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture*. Oxford University Press, Oxford.

Kramsch, Claire (2013): «Culture in Foreign Language Teaching», *Iranian Journal of Language Teaching Research*, núm. 1 (1), pp. 57-78.

Kress, Gunther (2010): *Multimodality: Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge, Nueva York.

Kumaravadivelu, Braj (2003): *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, New Haven y Londres.

Lacorte, Manel y Reyes-Torres, Agustín (2021): *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Arco/Libros, Madrid.

López-Sánchez, Ana (2014): «Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group», *Hispania*, núm. 2 (97), pp. 281-297. Disponible en: <<https://www.jstor.org/stable/24368778>>

Menke, Mandy R. y Paesani, Kate (2019): «Analyzing foreign language instructional materials through the lens of multiliteracies framework», *Language, Culture and Curriculum*, núm. 1 (32), pp. 34-49. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1461898>>

Mills, Kathy A., Unsworth, Len y Scholes, Laura (2023): *Literacy for Digital Futures Mind, Body, Text*. Routledge, Nueva York.

Moreno, Rosa María y Atienza, Encarna (2016): «Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado», *Marcoel*, *Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, núm. 22, pp. 1-24. Disponible en: <https://marcoel.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf>

Muñoz-Basols, Javier, Fuertes, Mara y Cerezo, Luis (2024): *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Routledge, Londres.

New London Group (1996): «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures», *Educational Review*, núm. 1 (66), pp. 60-93. Disponible en: <<https://doi:10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>>

Paesani, Kate y Menke, Mandy (2023): *Literacies in Language Education: A Guide for Teachers and Teacher Educators*. Georgetown University Press, Washington.

Paricio, María Silvina (2014): «Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Porta Linguarum*, núm. 21, pp. 215-226. Disponible en: <https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf>

Reyes-Torres, Agustín y Lacorte, Manuel (2024): «La Pedagogía de las Multiliteracidades en la Didáctica del español como L2: una aproximación a la creación activa de significado», *Didáctica. Lengua y Literatura*, (36), pp. 27-37. Disponible en: <<https://doi.org/10.5209/dill.84478>>

Reyes-Torres, Agustín y Portalés, Matilde (2020): «A Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: The Snow Lion», *Atlantis*, núm. 1 (42), pp. 94-119. Disponible en: <<https://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.06>>

Rose, David H. y Meyer, Anne (2002): *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision & Curriculum Development, Arlington.

Sans, Neus y Miquel, Lourdes (2004): «El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua», *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 0.

Serra-Majem Lluis y Ortiz-Andrellucchi, Adriana (2018): «La dieta mediterránea como ejemplo de una alimentación y nutrición sostenibles: enfoque multidisciplinar», *Nutrición Hospitalaria*, núm. 4 (35), pp. 96-101. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.20960/nh.2133>>

Solís, Litza (2012): «La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 11, pp. 1-12. Disponible en: <<https://doi.org/10.26378/rnlael611181>>

Tavares, Vander (2024): *Social Justice through Pedagogies of Multiliteracies. Developing and Strengthening L2 Learner Agency and Identity*. Routledge, Nueva York.

Tzirides, Anastasia O, Saini, Akash K., Cope, Bill, Kalantzis, Mary y Searsmith, Duane (2023): «Cyber-Social Research: Emerging Paradigms for Interventionist Education Research in the Postdigital Era», en Petar Jandrić, Alison MacKenzie y Jeremy Knox (eds.), *Constructing Postdigital Research. Postdigital Science and Education*. Springer, Cham. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35411-3_5>

UNESCO (2017): *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. UNESCO, París. Disponible en: <<https://doi.org/10.54675/CGBA9153>>

Vázquez, Graciela; Lacorte, Manel (2019): «Métodos y enfoques para la enseñanza», en Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Routledge, Londres, pp. 11-15.

Warner, Chantelle y Dupuy, Beatrice (2018): «Moving toward Multiliteracies in Foreign Language Teaching: Past and present perspectives ... and beyond», *Foreign Language Annals*, núm. 1 (51), pp. 116-128. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/flan.12316>>

Westby, Carol (2010): «Multiliteracies: the changing World of Communication», *Topics in Language Disorders*, núm. 30 (1), pp. 64-71. Disponible en: <<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181d0a0ab>>

Zapata, Gabriela (2022): *Learning by Design and Second Language Teaching: Theory, Research and Practice*. Routledge, Nueva York.