

Producción de Textos Multimodales Digitales a Partir de la Indagación sobre Comunidades
Locales de Estudiantes de Pregrado de la Universidad Industrial de Santander

Sirley Yuliana Mora Lerma

Trabajo de Grado para Optar el Título de Magíster en Pedagogía

Directora

Luz Mary Quintero

M.A. in Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

Bucaramanga

2026

Dedicatoria

A la mariposa blanca y mi pilar.

Tabla de Contenido

Introducción	9
1. Planteamiento y Formulación del Problema	13
1.1 Análisis y Formulación del Problema.....	13
1.2 Justificación	22
1.3 Objetivos	25
1.3.1 Objetivo General.....	25
1.3.2 Objetivos Específicos.....	25
2. Marco Referencial.....	26
2.1 Antecedentes Investigativos.....	26
2.2 Antecedentes Internacionales.....	26
2.3 Antecedentes Nacionales	31
2.4 Antecedentes Locales.....	38
2.5 Marco Teórico.....	45
2.5.1 Pedagogía Basada en las Comunidades.	45
2.5.2 Literacidad y Literacidad Crítica.	47
2.5.3 Multimodalidad y Multimodalidad Digital.....	50
3. Metodología	52
3.1 Enfoque Metodológico.....	52
3.2 Diseño Metodológico de la Investigación.....	53
3.3 Fases de la Investigación	55
3.3.1. Fase Diagnóstica.	56
3.3.2 Fase de Plan de Acción.....	58

3.3.3 Fase de Reflexión.....	59
3.4 Técnicas e Instrumentos.....	59
3.4.1 Técnicas.	60
4. Análisis del Diagnóstico	62
4.1 Análisis Documental.....	62
4.2 Encuesta Cualitativa.....	67
5. Análisis del Plan de Acción	74
5.1 Análisis de Datos	75
5.1.1 Análisis Multimodal.....	77
5.2 La Biodiversidad del Campus Universitario.....	88
5.2.1 La Biodiversidad de Seres que Habitan en el Campus Universitario.	89
5.2.2. La Biodiversidad en las Afueras del Campus Universitario.	97
6. Conclusiones.....	108
7. Recomendaciones	112
Referencias Bibliográficas	113
Apéndices.....	

Lista de Figuras

Figura 1 Los momentos de la investigación acción (Kemmis, 1989).....	56
Figura 2 UIS birds biodiversity.....	79
Figura 3 Workers community outside the UIS	80
Figura 4 Gloria Dávila (modo visual y especial)	81
Figura 5 Life as a student away from home.....	82
Figura 6 Art escape, UIS adventure.....	84
Figura 7 UIS birds biodiversity (modo visual, lingüístico e interactivo)	91
Figura 8 Art escape, UIS adventure (modo visual, lingüístico e interactivo).....	93
Figura 9 Cheerleading, Fireflies UIS	95
Figura 10 Life as a student away from home (modo visual y lingüístico)	96
Figura 11 Rafael Sánchez a bookseller outside the UIS	99
Figura 12 Faustina González (modo visual y lingüístico)	101
Figura 13 Workers community outside the UIS (modo visual y auditivo).....	104
Figura 14 La artista Clara Torrado, Anasol	107

Lista de Apéndices

Los apéndices están adjuntos y puede visualizarlos en la base de datos de la biblioteca UIS.

Apéndice A. Rejilla de evaluación del libro de texto.

Apéndice B. Encuesta cualitativa – Cuestionario.

Apéndice C. Intervención didáctica.

Apéndice D. Textos multimodales digitales.

Apéndice E. Clara Torrado y el colectivo Tres perros.

Apéndice F. Consentimiento Informado.

Resumen

Título: Producción de Textos Multimodales Digitales a Partir de la Indagación sobre Comunidades Locales de Estudiantes de Pregrado de la Universidad Industrial de Santander.*

Autor: Sirley Yuliana Mora Lerma.**

Palabras claves: Pedagogía basada en comunidad, literacidad crítica, multimodalidad, textos multimodales digitales.

Descripción:

En el contexto actual, la comunicación ha sufrido una drástica transformación debido a la diversidad en la comunicación y los medios tecnológicos. Por consiguiente, la educación actual se enfrenta a nuevos desafíos lingüísticos cada vez más diversos de una sociedad que no se pueden dejar pasar por alto. Es así como esta investigación-acción cualitativa busca analizar cómo la producción de textos multimodales digitales promueve la literacidad crítica en un grupo de estudiantes de pregrado de nivel preintermedio de inglés en una universidad pública de Colombia, mediante la indagación realizada a sus comunidades locales. Durante la intervención pedagógica, se llevaron a cabo varias actividades en torno a las comunidades locales de la ciudad y la multimodalidad, con el fin de fomentar la producción de los textos multimodales digitales de los estudiantes. Los instrumentos de investigación para la recolección de los datos fueron, primero, un cuestionario; luego y durante la fase de plan de acción, las notas reflexivas de la profesora investigadora, los textos multimodales digitales producidos por los estudiantes y una guía de entrevista al final de la intervención. Los resultados demuestran que la multimodalidad es una herramienta funcional para expresar ideas propias, captar la atención, simplificar información, humanizar historias y generar un trabajo colaborativo. De igual forma, la combinación de pedagogías comunitarias y multimodalidad no solo promovió un reconocimiento y visibilización de comunidades, sino también un cambio de perspectivas iniciales basadas en estereotipos y suposiciones. En otras palabras, fomenta el desarrollo de la literacidad y el pensamiento crítico de los estudiantes de inglés preintermedio acerca de sus comunidades locales.

* Trabajo de Grado

** Facultad Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: Luz Mary Quintero. M.A. in Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés

Abstract

Title: Production of Digital Multimodal Texts Based on the Inquiry into Local Communities of Undergraduate Students at the Industrial University of Santander.*

Author: Sirley Yuliana Mora Lerma.**

Keywords: Community-based pedagogy, critical literacy, multimodality, digital multimodal texts.

Description:

In the current context, communication has undergone a drastic transformation due to the diversity in communication and technological means. Consequently, contemporary education faces increasingly diverse linguistic challenges from a society that cannot be overlooked. Thus, this qualitative action research aims to analyze how the production of digital multimodal texts promotes critical literacy in a group of pre-intermediate level undergraduate English students at a public university in Colombia, through inquiry conducted in their local communities. During the pedagogical intervention, several activities were carried out around the local communities of the city and multimodality, in order to promote the production of digital multimodal texts by the students. The research instruments for data collection were, first, a questionnaire; then, during the action plan phase, the reflective notes of the research teacher, the digital multimodal texts produced by the students, and an interview guide at the end of the intervention. The results demonstrate that multimodality is a functional tool for expressing one's own ideas, capturing attention, simplifying information, humanizing stories, and generating collaborative work. Similarly, the combination of community pedagogies and multimodality not only promoted the recognition and visibility of communities but also a shift in initial perspectives based on stereotypes and assumptions. In other words, it fosters the development of literacy and critical thinking among pre-intermediate English students about their local communities.

* Degree Work

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Director Luz Mary Quintero. M.A. in Applied Linguistics to the Teaching of English

Introducción

Hoy en día la versatilidad de la comunicación avanza cada vez más debido a los diferentes modos de expresar y leer un mensaje, es así como surgen conceptos claves para la comprensión, conocimiento y uso significativo del lenguaje en un contexto. Entre estos, el diseño de textos multimodales digitales permite que todo aquello que se vea se pueda leer y comprender de forma crítica e interpretativa, pues estos contienen diferentes modos y otras características que desafían al lector a tener una mejor comprensión del mensaje y a analizar con detalle todos los distintos materiales que componen y acompañan al texto (Kress y Van Leeuwen, 2001; Kress, 2009; Cope y Kalantzis, 2009; Jewitt, 2013; Álvarez-Valencia, 2016). De la misma manera, la producción y composición de estos exige habilidades no solo de lectura y escritura, sino también un pensamiento crítico que permita dar a conocer saberes significativos mediante el uso de diferentes recursos que pueden acompañar un texto de este tipo como lo son, las imágenes, audios, videos, música, colores representativos, iconos, emoticones entre muchos otros (Jewitt, 2013, como se citó en Norris y Maier, 2014). Además, la digitalización en la actualidad permite que el diseño de textos multimodales digitales se pueda llevar a cabo desde un ambiente educativo con fines de incluir las herramientas tecnológicas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje para hacer un adecuado uso de las mismas, brindar otras oportunidades a los estudiantes y promover una formación integral y moderna. En relación con lo mencionado, la multimodalidad surge como respuesta a los desafíos que ha venido enfrentando la sociedad con respecto a la descripción lingüística, su diseño, producción y representación. Álvarez-Valencia (2016) en su definición sobre la multimodalidad menciona que esta se enfoca en una visión semiótica social del lenguaje y la comunicación, pues contiene elementos que entran en juego para crear significado desde espacios sociales. con sus palabras, “el enfoque multimodal proporciona las herramientas para examinar los textos

descomponiéndose en sus componentes básicos y comprendiendo cómo funcionan juntos para crear significado” (p. 100).

Por otro lado, se puede observar que la relación de los textos multimodales digitales con la literacidad es directa y el proceso de comprensión, composición y creación de estos mismos está ligado con la lectura y escritura. Por esta misma razón es importante destacar que la literacidad no solo es un proceso cognitivo de decodificación o codificación, sino también una serie de objetivos sociales y prácticas culturales relacionadas directamente con una comunidad y su historia. La orientación sociocultural de la lectura y escritura fomenta en los individuos procesos cognitivos y reflexivos de un contexto específico donde ser crítico es crucial para la toma de decisiones. Para justificar lo mencionado en palabras de autores esto es:

La literacidad incluye el dominio y el uso del código alfabético, la construcción receptiva y productiva de textos, el conocimiento y el uso de las funciones y los propósitos de los diferentes géneros discursivos de cada ámbito social, los roles que adoptan el lector y el autor, los valores sociales asociados con estos roles (identidad, estatus, posición social), el conocimiento que se construye en estos textos y que circula en la comunidad, la representación del mundo que transmiten, etc. (Cassany y Castellá, 2010, p. 354)

Así, la literacidad se vuelve crítica, pues no solo se basa en el análisis lingüístico, sino también, en la relación que esta tiene con el contexto sociocultural de los individuos donde estos desarrollan capacidades que les permiten crear nuevos conocimientos a través de su propia experiencia de aprendizaje, además de reflexionar sobre las diferentes situaciones sociales, culturales, académicas y profesionales con las que se pueden llegar a enfrentar algún día.

Partiendo de mi experiencia de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, las habilidades de escritura y lectura se desarrollan desde un enfoque más estructural, pero también comunicativo, puesto que en el desarrollo de textos escritos es importante conocer acerca de estructuras gramaticales, tiempos verbales, ortografía, puntuación, léxico y demás para poder producirlos y al final transmitir un mensaje. Cabe destacar que la escritura está directamente ligada con la lectura y también se necesita de procesos lectores para fomentar la comprensión y crítica de diversos textos o contextos reales (Zhizhko, 2014). Por este motivo, se busca que la enseñanza y aprendizaje del inglés, hoy en día, tenga una relación directa con el contexto mediante el uso de la lengua. Sin embargo, en la práctica docente, aún existen dificultades en la elaboración de textos en el aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes; ya que no desarrollan ciertas habilidades completamente y continúan con falencias como: (1) errores lingüísticos que todavía se cometen al hacer uso del idioma, (2) lo anterior conlleva a una falta de cohesión, comprensión y por ende no se crea pensamiento crítico, y (3) por las pocas oportunidades que a veces se ofrecen para involucrar a los estudiantes en sus propias comunidades con el fin de crear conocimiento significativo en inglés. En otras palabras, la creación de textos con conocimiento propio y significativo de los estudiantes sobre sus comunidades en consonancia con lo anteriormente mencionado se aleja. Bobkina y Stefanova (2016) concuerdan con Langer (1997) quien sostiene que “el trabajo con textos literarios ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre el mundo que les rodea, abriendo horizontes de posibilidad, permitiéndoles cuestionar, interpretar, conectar y explorar” (p. 678).

En este sentido, se plantea una propuesta cuyo objetivo principal es analizar la manera en que el diseño de textos multimodales digitales promueve la literacidad crítica en un grupo de estudiantes de pregrado de nivel preintermedio de inglés, a partir de la indagación sobre sus

comunidades locales. Se busca ahondar más en el análisis de diferentes modos de textos que los estudiantes puedan llegar a elaborar a través de las historias y/o problemáticas tomadas desde las comunidades locales. Esto último, mediante el aprendizaje basado en proyectos cuyo enfoque principal es práctico, pues permite que los estudiantes apliquen sus conocimientos y habilidades en contextos donde se pueden relacionar con situaciones reales de la comunidad. Además, este aprendizaje conlleva un proceso colaborativo, ya que fomenta el trabajo en equipo, la comunicación y colaboración para la toma de decisiones en cuanto a los hallazgos y reflexiones en conjunto. Adicionalmente, el uso de diseño de textos multimodales digitales permitirá una comprensión lectora crítica, pero a su vez interpretativa, ya que viene acompañada de otras formas y estilos lingüísticos para leerlos. Ávila y Pandya (2012) concuerdan con que el diseño de textos multimodales digitales brinda oportunidades a los estudiantes de ser críticos acerca del mundo que habitan y amplía su comprensión de cultura, al mismo tiempo que analizan su propia literacidad e identidades académicas al hacer uso de herramientas digitales. El diseño de textos multimodales digitales es esa práctica fundamental de clase que brindará oportunidades en el aprendizaje integral de los estudiantes.

Para la realización de esta propuesta didáctica se determinan tres objetivos específicos que servirán como secuencia y guía para poder responder al objetivo general, la metodología a implementarse en esta investigación aplicada se direcciona a resolver y/o mejorar las prácticas del inglés desde un contexto e intereses de la comunidad universitaria. Se basa específicamente en una investigación acción con enfoque cualitativo que busca comprender desde una perspectiva más subjetiva y profunda no sólo la literacidad crítica promovida en los estudiantes, sino también el diseño de textos multimodales digitales a partir de la indagación sobre las comunidades locales y lo que esto fomenta en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En esta medida, las

técnicas empleadas serán cuatro análisis documental, encuesta cualitativa, observación participante y entrevistas semiestructuradas con la finalidad de recolectar datos de investigación para analizar, cuestionar y reflexionar de forma crítica los resultados y hallazgos obtenidos de estas mismas.

1. Planteamiento y Formulación del Problema

1.1 Análisis y Formulación del Problema

En Colombia, las nuevas tendencias y el crecimiento industrial están llevando a instituciones educativas del país a ser más competentes en la enseñanza del idioma. Según una investigación realizada por el British Council (2015), “El inglés es visto ampliamente como una habilidad para mejor empleabilidad. Con el fuerte crecimiento industrial y de servicios impulsado por la inversión extranjera, el inglés está posicionado para ser altamente valorado en el mercado” (p.58). En esta medida, colegios, institutos, universidades y la población en general buscan mejorar en este aspecto y la enseñanza del inglés como lengua extranjera necesita de nuevos enfoques donde el aprendizaje sea significativo, así mismo involucre la comunidad local y pueda expresarse con la lengua meta a partir de diferentes modos de comunicación, pues de esta manera, las oportunidades son mayores y la capacidad para desempeñarse con autonomía y conocimiento en diferentes ámbitos de la sociedad aumenta. Por lo tanto, la enseñanza del inglés como lengua extranjera se basa principalmente en un enfoque comunicativo que busca desarrollar en los estudiantes la capacidad de comunicar conocimientos propios a partir de sus realidades en el idioma que aprenden (Sabrina, 2020) y la Universidad Industrial de Santander (UIS) con el apoyo del Instituto de Lenguas UIS aportan en este fortalecimiento en pro de la sociedad.

En la UIS, el instituto de lenguas es una unidad académico administrativa auto-sostenible adscrita a la Facultad de Ciencias Humanas, creada mediante el Acuerdo del Consejo Superior No 036 del 05 abril de 1990. A partir de esta fecha, el instituto de lenguas UIS se ha destacado en la enseñanza de idiomas, ofreciendo programas en inglés, francés, alemán, italiano y portugués para la comunidad santandereana, entre otros. Su sede principal se encuentra ubicada en Bucaramanga dentro de la universidad, sin embargo, también tiene sedes en Floridablanca, Barrancabermeja, Socorro, Barbosa y Málaga; y es también reconocido por ser el más grande en el oriente colombiano. Además, los programas académicos que ofrecen son de extensión y curricular. El primero consta de programas como kids, Pre-teenagers, Teenagers, Conversational program, Young Adults, Adultos y programas a la medida; y el segundo se basa en programas de pregrado y posgrado. Estos últimos son programas principalmente presenciales, pero también algunos son con modalidad remota, enfocados en los cursos o asignaturas que buscan el desarrollo de las habilidades comunicativas en una lengua diferente a la materna y al mismo tiempo cumplir el requisito de egreso para titulación.

El proyecto institucional (PI) de la universidad se da a partir de un ejercicio participativo entre varios miembros de la comunidad universitaria que le apuesta a la excelencia académica, asume la investigación y la innovación como retos para el desarrollo de las comunidades y de los territorios y el servicio de la región y del país. Con este fin, el instituto de lenguas está orientado a los lineamientos curriculares para el desarrollo de competencias plurilingües e interculturales en los programas académicos consolidando el proceso de internacionalización del currículo de la universidad. De esta manera, las asignaturas ofrecidas por el instituto de lenguas a estudiantes de diferentes facultades de los programas académicos, con excepción de las licenciaturas, permite el

respeto y valoración de la cultura propia y global con el fin de formar profesionales capaces de reconocer y ofrecer soluciones a las necesidades de la comunidad en cualquier ámbito.

Es por esto que el instituto de lenguas UIS trabaja en función de una formación integral con el desarrollo de competencias como la comunicación intercultural, identidad y visibilidad cultural, diversidad lingüística y desarrollo de la autonomía (Acuerdo No 023 de 2022, p. 110). Los métodos de enseñanza y aprendizaje para las lenguas tienen como patrón el Marco Común de Referencia Europeo (MCER), ya que ofrece una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes, materiales de enseñanza y criterios de evaluación. Del mismo modo, la universidad define un alcance del nivel B1+ en inglés según el MCER en los programas profesionales. Por otra parte, para estos mismos programas, el tipo de evaluación que se realiza es interno y equitativo gracias al banco de exámenes que existe en el instituto y sirven para evaluar las cuatro habilidades durante tres cortes en un semestre.

Partiendo desde el contexto del aula de clase, esta se caracteriza por tener ambientes socioculturales y socioeconómicos muy diversos, esto se debe a que la UIS por ser universidad pública admite aspirantes con los mejores promedios en el ICFES teniendo en cuenta el programa académico escogido por ellos mismos. Esto permite un aula de clase con estudiantes de diferentes regiones de Colombia e incluso de otros países y así la diversidad de contextos, estratos sociales, cultura, educación, vivienda, familia, religión entre otros se reflejan en el aula. Además, en la enseñanza y el aprendizaje del inglés, el tipo de interacción que permite este ambiente es bidireccional, estudiante-estudiante y también busca trabajar más en una interacción de grupos con alta cohesión donde los estudiantes se muestren cooperadores, amables y a su vez elogien sus objetivos alcanzados. Según el modelo genérico de caracterización de Grasha (2002) los estilos de aprendizaje que se destacan en el aula de clase son participativo, competitivo, dependiente, elusivo,

colaborativo e independiente. En cuanto a los estilos de enseñanza que se observan son el experto, personal, facilitador y delegador. Sin embargo, es pertinente mencionar que los estilos de enseñanza en el instituto de lenguas pueden no destacar mucho debido a la misma diversidad que se encuentra en los estilos de aprendizaje, llevando al profesor a adoptar más un estilo de experto, personal y autoridad formal que de facilitador y delegador.

El proceso de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en el instituto de lenguas UIS, se ocupa en el desarrollo de la competencia comunicativa en lectura, escritura, escucha y habla. No obstante, existe un mayor énfasis en la enseñanza centrada en estructuras gramaticales sugeridas en cada unidad del libro de texto. Esto garantiza un buen proceso en la adquisición de la gramática y sus funciones en inglés, pero se deja un poco de lado el propósito comunicativo que permite construir sentido acorde a los intereses o necesidades de los estudiantes. Adicionalmente, las temáticas propuestas en cada una de las unidades del libro de texto hacen referencia mayoritariamente a situaciones, eventos, culturas, personajes y realidades ajenas al contexto local. En consecuencia, se crea una brecha de desconocimiento de la pluralidad de las culturas locales y extranjeras, y se ignoran las realidades de los contextos locales (Nuñez-Pardo, 2020). Asimismo, los libros de texto disponen de una escritura que orienta a los estudiantes a producir generalmente textos con un enfoque meramente lingüístico. Sin embargo, desde una mirada multimodal (Kress y Van Leeuwen, 2001, 2006; Kress, 2009; Jewitt, 2013, como se citó en Norris y Maier, 2014) la demanda del mundo actual exige la creación de textos que integren diferentes modos de comunicación, como lo visual, escrito, auditivo, oral y lingüístico, que aportan diferentes significados al texto. En definitiva, el tipo de texto que se les pide a los estudiantes se aleja de la multimodalidad que sí existe hoy en día debido a los grandes avances tecnológicos y los diferentes modos de comunicación cambiantes en la sociedad.

Además, el sentido que se le da a un texto multimodal depende de los conocimientos socialmente contruidos desde las realidades. Kress y Van Leeuwen (2006), en una discusión sobre la relación entre el lenguaje y el pensamiento, las teorías de cultura y las prácticas de la comunicación pública, resumen esto en ocho hipótesis de las cuales destacaré tres:

(a) las sociedades humanas utilizan una variedad de modos de representación; (c) cada modo tiene una valoración social específica en contextos sociales particulares; (h) cada modo tiene una historia en continua evolución, en la que su alcance semiótico puede contraerse o expandirse o desplazarse a diferentes áreas de uso social como resultado de los usos que se le dan. (p. 41)

Con base en las ideas anteriormente planteadas y como docente investigadora, revisé algunas tareas de producción y actividades de seis unidades del libro de texto preintermedio de inglés (*Apéndice A*, pp. 1-3), con el fin de analizar qué tipo de texto se les brinda a los estudiantes y qué clase de escrito se les pide que produzcan en el curso. El análisis reveló que las tareas se enfocan en la lectura de textos expositivos con una escritura académica sencilla de leer, en algunas ocasiones apoyados con negrilla, colores y varios tamaños. También, se complementan con imágenes, fotos, videos, y audios guiados por las temáticas que tienen un fuerte énfasis en las culturas angloparlantes. Al revisar la función y el objetivo de estos recursos identifiqué que las imágenes en su mayoría cumplen una función decorativa, es decir, estas no aportan datos específicos para el desarrollo o producción de las tareas. Igualmente, se les pide a los estudiantes producir textos expositivos concentrados en el uso correcto de la gramática, vocabulario, frases idiomáticas en situaciones comunicativas específicas. Por ejemplo, en conversaciones formales, entrevistas, al contar historias o experiencias, al redactar un correo o una tarjeta postal, entre otros.

De acuerdo con el análisis realizado, es evidente que no existe un lazo entre la enseñanza y el aprendizaje del inglés junto con el contexto y la cultura de los estudiantes; en otras palabras, la enseñanza del inglés no se conecta con sus realidades. Es importante que los alumnos creen conocimientos propios y significativos desde sus comunidades locales, ya que estos les evitará confusiones y vacíos acerca de sus contextos (Velandia, 2024). Por otra parte, un ambiente educativo donde la diversidad de aprendizajes se pueda involucrar conjuntamente con la cultura, el contexto y conocimiento del idioma es trascendental para el desarrollo de competencias comunicativas, lingüísticas y capacidades tanto intelectuales como socioculturales que hacen parte del perfil profesional de los estudiantes.

Para poder incentivar este tipo de aprendizaje con el idioma, no solo se necesita desarrollar habilidades lingüísticas desde la comunidad local, sino también se necesita poder fomentar la literacidad crítica de los alumnos, ya que les permite ser autónomos durante el aprendizaje debido a la capacidad de criticidad que adquieren para llegar a nuevos conocimientos, enfrentar diferentes situaciones y solucionar emergentes problemáticas o necesidades de sus contextos. La literacidad crítica les permite mejorar su comprensión lectora, creatividad y eficacia en la escritura y asertividad para comunicar ideas (Bobkina y Stefanova, 2016; Cassany y Castellà, 2010; Prada et al. 2021; Van Sluys et al. 2006). En este sentido, se pretende mejorar en las prácticas de la enseñanza del inglés e incentivar en los estudiantes el pensar críticamente sobre lo que conocen y experimentan de la sociedad. En palabras de autoras:

La literacidad, desde la visión social y cultural, produce un cambio importante en la concepción de la lectura y la escritura que va más allá de los procesos de codificación y decodificación, ya que las comprende inmersas en los ámbitos sociales y culturales donde entran en juego los distintos componentes que los constituyen (ideologías, estructuras de

poder, interacciones sociales, políticas e institucionales, entre otros). (Sandoval y Zanotto, 2022, p. 3)

De esta manera, es crucial que los estudiantes de inglés preintermedio, curso del cual estoy a cargo, en su entorno real puedan enfrentarse a un contexto que los lleve a analizar, cuestionar y reflexionar acerca de las diferentes realidades de una sociedad para brindar posibles alternativas o puntos de vista críticos mediante la creación de textos con distintos modos de comunicación y así utilizar el inglés como transmisor de información que se potencializa al darle sentido con su uso en un entorno cuya lengua materna es el español.

Hoy en día, es imprescindible el uso de las nuevas tecnologías, y gracias a estas, los modos de comunicación han incrementado y son variados (Álvarez-Valencia, 2016). Somos testigos de que la creciente digitalización con textos multimodales hace que la información actual llegue desde diferentes plataformas, aplicaciones, redes sociales y demás, mediante el uso de imágenes, audios, canciones, videos, series, películas, carteles, infografías, ebooks, entre otros. Todos estos tipos de textos y modos de comunicación al combinarse en un mismo formato, exigen que los lectores adquieran capacidades para dar significado y comprender las diversidades de un texto (Hashemi, 2018). También, en el ámbito educativo, las nuevas tecnologías juegan un papel crucial durante la enseñanza, pues influyen en los objetivos propositivos del aprendizaje en base al contenido a enseñar y se utilizan metodologías con herramientas tecnológicas adaptables (Morales-Soza, 2020).

Ahora, en cuanto al uso de dichas herramientas y el análisis realizado acerca del libro de texto, se encontró que en ninguna de las tareas de producción o actividades sugeridas se incluye el uso de herramientas digitales; por el contrario, todas se producen en papel y a mano. Incluso, el

caso de la actividad en la que los estudiantes deben redactar un mensaje electrónico para hacer una invitación a un amigo o el caso de la creación de la tarjeta postal, la cual es un tipo de texto inusual hoy en día, debido a las diferentes formas digitales de comunicación. De igual forma, tampoco se aplica una metodología que vaya en función del contenido y el propósito de la actividad junto con el uso de alguna herramienta digital. En últimas, gracias a la globalización y la necesidad de estar al día, las nuevas tecnologías en el ámbito educativo son esenciales porque permiten espacios enriquecedores, modernos y flexibles en un contexto inclusivo con quienes lo utilizan y de calidad que facilitan y motivan el proceso de aprendizaje de los estudiantes en inglés (Morales-Soza, 2020). Por otro lado, en línea con la literacidad crítica y los diferentes modos de comunicación actuales, se hace visible la necesidad de la creación de textos multimodales digitales como solución factible para que los estudiantes desarrollen su pensamiento crítico mediante múltiples formas, y así lograr visibilizar problemáticas o situación reales de su entorno junto con el uso de herramientas tecnologías y digitales. Hashemi (2018), reafirma lo mencionado al decir que mediante la “interpretación de contenidos y de la transferencia de estos a otros contextos y formatos, los alumnos pueden hacer uso de diferentes recursos semióticos como herramientas de pensamiento, aprendiendo a ser críticos con el uso de diferentes formas de representación semiótica” (p. 91).

Finalmente, partiendo de un análisis sobre mi propia práctica como profesora, encuentro que me dirijo a la producción de textos, sobre todo descriptivos y expositivos, con algunos modos de comunicación como guía para los estudiantes. Estos textos se caracterizan por tener una escritura formal, normalmente en blanco y negro, hechos en papel, impresos y fotocopiados que incluyen en su mayoría imágenes decorativas. Se caracterizan en utilizar una estructura gramatical específica con temáticas y contenidos relacionados a las unidades del libro de texto. Más aún, para complementar lo enseñado en clase, las actividades como juegos de mesa o en línea, tablas y hojas

de trabajo para completar información grupal o individualmente, exposiciones, cuestionarios, entre otros; se enfocan en el refuerzo de la escritura gramatical y la producción oral de los estudiantes relacionándolas con información acerca de sus experiencias personales. Y como consecuencia, he ignorado la multimodalidad, su interpretación y lo que implica el utilizar diferentes modos semióticos para la comunicación; el sentido significativo de relacionar el contexto de los estudiantes junto con el aprendizaje del idioma, lo importante de incentivar el pensamiento crítico en los alumnos y el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje del inglés a través de la producción de textos multimodales digitales.

La problemática aquí planteada me lleva a repensar acerca de las mediaciones pedagógicas que se utilizan en el campo de la enseñanza de inglés como lengua extranjera con el fin de proponer nuevas que faciliten y enriquezcan el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por consiguiente, la propuesta del aprendizaje basado en comunidades locales se usará como una alternativa para identificar, indagar y promover soluciones a problemáticas desde una mirada crítica y social. Russell-Stamp (2015, p. 39) fundamenta esta metodología como un enfoque estructurado del aprendizaje y la enseñanza que permite en el estudiante una conexión significativa con experiencias comunitarias donde se fomenta el desarrollo intelectual, personal y su rol como ciudadano activo. De igual forma, Sharkey (2012) afirma que las pedagogías basadas en una comunidad son planes de estudios y prácticas donde se aprecia el valor y los conocimientos de las comunidades. Además de tener un “enfoque basado en los activos que no ignoran las realidades de las normas curriculares que los profesores deben abordar, sino que hace énfasis en los conocimientos y recursos locales como puntos de partida para la enseñanza y el aprendizaje” (p. 11).

En conclusión, con todo lo planteado sobre la problemática expuesta, se tiene un objetivo general como meta de investigación y tres objetivos específicos como los pasos a seguir durante el desarrollo de la investigación con el fin de responder a la siguiente pregunta: **¿De qué manera la producción de textos multimodales digitales promueve la literacidad crítica en un grupo de estudiantes de pregrado de nivel preintermedio de inglés, a partir de la indagación sobre sus comunidades locales?**

1.2 Justificación

En aras de brindar otras formas de aprendizaje y por consiguiente promover el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes de pregrado de la UIS, el diseño de textos multimodales digitales sale a la luz como método factible del aprendizaje de la enseñanza del inglés para brindar más oportunidades. El rol que juegan los textos multimodales recoge un conjunto de cualidades no solo lingüísticas pertenecientes a un idioma específico, sino también diferentes formas de leer, escribir y crear textos a través de nuevos códigos, signos, colores, fuentes, imágenes, audios, videos, gestos, e incluso ideologías, cultura, historia y demás. Sin embargo, no solo se trata de los modos de comunicación que surgen de los textos multimodales, sino también de relacionar estos con un contexto y observa sus funciones con nuevos significados que suplen las necesidades e intereses de los individuos. Para ello, Jewitt (2013) desde sus diferentes enfoques, afirma que "La multimodalidad proporciona herramientas conceptuales para llegar a las cualidades materiales de los textos y cómo las ideologías se materializan en los textos" (Jewitt C. citado en Norris & Maier, 2014, pág. 134). De acuerdo al pasaje anterior, el diseño de los textos multimodales tiene una gran relevancia para la enseñanza del inglés. Por un lado, va a fortalecer el desarrollo de la literacidad crítica mediante la creación y el diseño y por otro lado será una herramienta práctica para aportes favorables en la enseñanza del aprendizaje del inglés.

El impacto en la literacidad crítica y uso del lenguaje en los estudiantes se va a favorecer de acuerdo a sus intereses, necesidades y conocimientos en el área. Es vital destacar que la literacidad crítica juega un papel muy importante durante este proceso de creación y diseño de textos multimodales, pues la lectura y escritura lleva al creador a analizar desde diferentes perspectivas un lenguaje y la forma en la que se percibe y se entiende el mundo, es decir el ser capaz de leer y reescribir las realidades de las comunidades locales a través de diferentes modos de comunicación. Vivanco (2018) concuerda al mencionar que la lectura "ayuda a comprender e identificar la realidad histórico-social, de manera contextualizada, siendo indispensable para entender el texto" (pág.56). De igual manera, la escritura también se encuentra directamente ligada con la realidad, pues las diferentes prácticas de una sociedad en un determinado tiempo regirán la composición y darán más significado gracias a la importancia del contenido de estos mismos. Barton y Hamilton (2000, p. 8) como se citó en Cassany y Castellá (2010, p. 359) dan a conocer los seis principios fundamentales para explicar la literacidad desde el uso social de la escritura; el primer principio coincide con la concepción anterior al mencionar que la literacidad es más entendible si se concibe como un conjunto de prácticas sociales, que a su vez están mediadas por textos escritos. De esta manera, la creación de textos multimodales digitales ayudará en cierta medida a potencializar la literacidad crítica en los estudiantes a partir de las diferentes prácticas sociales del momento.

Partiendo desde una mirada más institucional y organizacional, la propuesta aquí planteada busca que a través de una secuencia didáctica se proporcionen otras prácticas o formas de enseñanza en el currículo de la institución, con el fin de hacerlo más adaptable a las diversas condiciones reales e intereses de la comunidad universitaria. Como lo plantea Sacristán (2013, p. 19) en el primer capítulo de su libro *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, las reformas

curriculares en los sistemas educativos obedecen a la lógica de realizar mejores adecuaciones para las finalidades de una institución o para dar respuestas más adecuadas a la mejora de las oportunidades de los alumnos y los grupos sociales. Es así como el planteamiento de esta propuesta busca no solo implementar una nueva estrategia de aprendizaje, ni promover exclusivamente el pensamiento crítico de los estudiantes mediante el desarrollo de la literacidad crítica a partir del diseño de textos multimodales. Sino también tiene otros objetivos, como centrarse en proporcionar mejoras en las estrategias de enseñanza del inglés. Esto con el fin de ser más acordes a los lineamientos para el plurilingüismo y la interculturalidad y la política de internacionalización que fomenta la práctica del idioma en ambientes distintos en comparación con las principales disciplinas de los programas académicos a los que pertenecen los estudiantes. Al cumplir estos tipos de lineamientos que demanda la institución, el perfil del docente se va transformando, ya que se convierte en un docente que no solo se encarga de enseñar la lengua sino de ser un facilitador para que los estudiantes se apropien del idioma, tengan otras perspectivas al utilizarlo y no solo lo vean como un requisito de aprobación de su plan de estudio.

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo General.

- Analizar la manera en que la producción de textos multimodales digitales promueve la literacidad crítica en un grupo de estudiantes de pregrado de nivel preintermedio de inglés, a partir de la indagación sobre sus comunidades locales.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Realizar un análisis multimodal de los textos digitales producidos por los estudiantes a partir de la indagación en sus comunidades locales.
- Indagar sobre las temáticas problematizadas por los estudiantes como resultado de la indagación en las comunidades locales.
- Reflexionar sobre cómo los textos multimodales acerca de las comunidades locales influyen en la literacidad crítica de los estudiantes de inglés.

2. Marco Referencial

2.1 Antecedentes Investigativos

En el marco del enfoque que se pretende dar a conocer en la mediación pedagógica, se destacan las siguientes investigaciones que fomentan y facilitan la comprensión de la propuesta planteada centrada en promover el desarrollo de la literacidad crítica a partir del diseño de textos multimodales digitales. Para esto se tuvo en cuenta las siguientes categorías: multimodalidad, literacidad crítica y el aprendizaje basado en comunidades. La búsqueda se llevó a cabo desde diferentes bases de datos de la biblioteca de la UIS como el repositorio de la facultad de ciencias humanas de la escuela de idiomas y educación con trabajos de maestría realizados en los programas afines a la problemática; también se utilizó google académico en revistas especializadas en la enseñanza del inglés, entre otras. Por último, para identificar estos estudios se mantuvo una franja de tiempo entre los años 2020 y 2024 con el fin de revisar estudios e investigaciones del momento.

2.2 Antecedentes Internacionales

Internacionalmente, existen diferentes investigaciones relacionadas con los conceptos que se pretenden trabajar en esta investigación. A continuación, se destacan cuatro estudios, partiendo del continente más lejano al más cercano a Sudamérica. El primer artículo proviene del continente europeo, se publicó en el año 2021 y se llamó “Exploración de las necesidades de literacidad crítica y visual en entornos de aprendizaje digitales: El uso de memes en el aula universitaria de EFL/ESL”, dirigida por Jelena Bobkina y Elena Domínguez Romero. Durante los años 2018 y 2019 desarrollaron esta investigación con 52 estudiantes de último curso del pregrado en Estudios Ingleses de la Universidad Complutense de Madrid en España, cuyo objetivo se basó en explorar

e identificar las necesidades de visualización y pensamiento de los estudiantes universitarios de EFL/ESL (siglas en inglés de: inglés como idioma extranjero e inglés como segundo idioma) del siglo XXI mediante el uso de memes en el aula de clase, pues vieron la necesidad de centrar a los estudiantes como visualizadores y pensadores críticos capaces de leer textos digitales, adquiriendo así adecuadamente la lengua, la cultura y la literatura. Para esto requirieron de habilidades de literacidad crítica y visual tales como resumir e interpretar mensajes verbales, imágenes visuales y elementos de diseño; inferir y formular preguntas. Adicionalmente, tuvieron en cuenta el hecho de que la literacidad visual se conecta directamente con el pensamiento crítico, porque envuelve procesos cognitivos de identificación de textos visuales hasta llegar a una interpretación compleja desde el contexto y la cultura.

Este estudio combinó metodologías cualitativas y cuantitativas, desarrolló una actividad basada en memes y una rúbrica para la implementación y evaluación de las capacidades de los estudiantes como lectores críticos y visuales, cuyo fin fue introducirlos en el lenguaje de los medios masivos de comunicación a través de temas cruciales que tienen lugar en los principales países de habla inglesa, como el día de inauguración de Trump, que muestra una problemática política actual en Estados Unidos. Observaron imágenes y respondieron a un grupo de preguntas, las cuales dieron como resultado que los estudiantes aún carecen de literacidad crítica visual. Los textos multimodales empleados llevaron a la conclusión de lo complejo que es interpretar ese tipo de información, puesto que involucra experiencias personales de los estudiantes como conocimiento previo del tema. La contribución de esta investigación se centra en la necesidad de desarrollar habilidades de literacidad crítica digital junto con el uso de textos multimodales para promover el pensamiento crítico en los estudiantes, ya que la comunicación visual gana protagonismo en un

mundo moderno, digitalizado y competitivo, mientras que a los estudiantes les falta preparación en este ámbito al interpretar los significados culturales y las intenciones de los textos.

El segundo artículo también pertenece al continente europeo, es parte de una tesis doctoral, se publicó en el año 2023 y se llamó “Emociones estéticas y lectura multimodal: hacia el desarrollo de las competencias emocionales en ILE”. Se trata de una investigación cualitativa e idiográfica, cuyo objetivo fue analizar el desarrollo de las competencias emocionales y las emociones estéticas. La realizaron Esther Alabau Rivas y Agustín Reyes Torres en un colegio público de la ciudad de Valencia, España, donde participaron 25 estudiantes del grado quinto de primaria. Este estudio resaltó la importancia de la lectura como una actividad cognitiva fundamental para el desarrollo integral del ser humano, destacando su capacidad de generar emociones y experiencias estéticas. Se observó que el fomentar este tipo de emociones no solo enriquece la apreciación del arte en una sociedad, sino que también incentivó el desarrollo emocional y cognitivo en los estudiantes, ya que los incentivó a reflexionar sobre las emociones, valores y percepciones propias y ajenas. Los estudiantes trabajaron una lectura comprensiva de dos álbumes ilustrados, *Amazing Grace* (Mary Hoffman, Caroline Binch) y *The Magic Paintbrush* (Julia Donaldson, Joel Stewart). Adicionalmente, en este trabajo se destacó la relación entre cognición y emoción que conllevó un aprendizaje significativo. Según la teoría literaria de las emociones, las referencias emocionales presentes en los textos literarios y la particularidad del lenguaje promueven el desarrollo cognitivo y afectivo de los estudiantes, pues las relacionan con sus experiencias y sentimientos. Este concepto de educación literario-emocional se vincula con el concepto de multiliteracidades, pues al trabajar en conjunto transforman la alfabetización tradicional, integran aspectos cognitivos, sociales y emocionales en el aprendizaje y la enseñanza de un idioma.

Los hallazgos muestran la importancia de la multimodalidad en la lectura, pues favoreció el desarrollo emocional y estético de los alumnos al incentivar una comprensión con pensamiento crítico, reflexión, imaginación y sensibilidad. Además, el profesor investigador fue guía que contribuyó gracias a su pedagogía flexible e integradora centrada en experiencias literarias multimodales que se pueden observar desde la literatura, el teatro, el cine, y la música, entre otras artes. La contribución de este estudio se enfoca en las habilidades cognitivas, lingüísticas y emocionales que pueden desarrollarse en los estudiantes con un aprendizaje más significativo al incluir sus emociones, creatividad, pensamiento crítico y una pedagogía basada en las multiliteracidades.

El tercer artículo hace parte de Norteamérica, se publicó en abril del 2024 y fue financiado por el Consejo de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de Canadá (SSHRC). Se tituló “Aprendizaje multimodal de adultos a través de organizaciones artísticas”, conducido por Susan M. Holloway y Patricia A. Gouthro. Su propósito respondió a las siguientes preguntas: ¿En qué medida una educación basada en el arte promueve el aprendizaje en organizaciones basadas en comunidades de adultos? Y ¿La multimodalidad ofrece perspectivas únicas dentro del valor del aprendizaje basado en el arte? Para responder a estas inquietudes, exploraron organizaciones innovadoras de educación de adolescentes y adultos en la enseñanza de artes como la danza, música, teatro y artes visuales a través de estrategias educativas con un enfoque de multiliteracidad. Algunos de los lugares analizados en este trabajo fueron: una galería de arte, un museo de inmigración, un instituto gubernamental de aprendizaje de inglés y una organización de música de cámara que ofrece actuaciones interactivas. Llegaron a la conclusión de que la multiliteracidad es vista como esa diversidad cultural y lingüística que motiva a los adultos a mejorar en todos los contextos de aprendizaje y proporciona varias formas de participación. Entre los participantes

estaban educadores de adultos y estudiantes que eligieron entre entrevistas cara a cara, observaciones, análisis de documentos o análisis de datos secundarios de filmaciones originales realizadas en estos espacios, pero debido a la pandemia del COVID-19 se pausó y esto generó retrasos en la recolección de datos.

Sin embargo, los hallazgos demostraron que los enfoques basados en el arte envuelven a los estudiantes en una pedagogía inclusiva y de ciudadanía activa, pues los anima, estimula su imaginación y les ofrece otras alternativas de representación. Además, la multimodalidad la vieron como esa herramienta de análisis para criticar las distintas formas comunicativas del arte, fomentando así la reflexión y un aprendizaje más profundo con sentido. Este artículo reafirma lo enriquecedor que puede llegar a ser el uso de la multimodalidad en la enseñanza para un aprendizaje más íntegro en los estudiantes; es decir, la multimodalidad junto con la literacidad crítica pueden generar más oportunidades en los estudiantes para aumentar su capacidad de aprendizaje, compromiso creativo y crítico.

Como cuarto y último artículo está el de Sudamérica proveniente de Brasil, llamado “La enseñanza crítica de idiomas a través de tareas: perspectivas desde el contexto brasileño”, dirigido por Priscila Fabiane Farias y Leonardo da Silva, quienes tuvieron en cuenta dos estudios con los que profesores investigadores implementaron ciclos de tareas críticas con el fin de promover el desarrollo crítico del idioma al reflexionar sobre las cuestiones de género que los estudiantes realizaban. Ambas investigaciones se llevaron a cabo en dos instituciones públicas de Brasil; la primera fue en educación primaria y la segunda en una escuela secundaria técnica y tecnológica. Los profesores crearon sus propios materiales didácticos a partir de los principios basados en tareas y la enseñanza crítica del inglés. Teniendo en cuenta estos dos estudios, el objetivo principal del artículo fue promover el desarrollo crítico del lenguaje en las aulas brasileñas de idiomas

extranjeros a través de tareas críticas. Para ello, lo dividieron en dos partes: en primer lugar, describieron y discutieron los dos ciclos de tareas con detalle para entender qué hacía que las unidades fueran ciclos de tareas críticas y, en segundo lugar, se enfocaron en los datos obtenidos de los aspectos específicos de ambos ciclos que contribuyeron al desarrollo de la conciencia y el lenguaje crítico de los estudiantes.

Al comparar los resultados del análisis sobre las interacciones de los alumnos después de responder a cuestionarios y entrevistas sobre género junto con los diarios de auto informe de los profesores-investigadores, la enseñanza crítica a través de tareas mostró resultados positivos al brindar oportunidades en las necesidades de diseñar e implementar tareas críticas, fomentar el diálogo crítico para la co-construcción del conocimiento y desafiar los discursos de sentido común en el desarrollo de proyectos para promover un desarrollo comunicativo, una conciencia crítica en los estudiantes y, por ende, una transformación social. La contribución de esta investigación se basa en la importancia de promover el pensamiento crítico de los estudiantes a partir de sus propias situaciones problemas, en este caso la temática de género, con la finalidad de generar conciencia social, especialmente en sus comunidades locales, sobre sus realidades al leer y expresarse críticamente.

2.3 Antecedentes Nacionales

En Colombia también existen estudios acerca de nuevas prácticas pedagógicas enfocadas en la literacidad crítica, aprendizaje basado en comunidades y textos multimodales digitales. Por ejemplo, este primer artículo surge en el contexto de la educación básica secundaria en un colegio público de Bogotá, llamado "Libro de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE): tensiones y perspectivas de investigación", realizado por Nelly Correa Marciales, quien

analizó cómo la lengua y la cultura están conectadas en el aprendizaje de idiomas. El objetivo principal fue explorar cómo se enseña el inglés y cómo se pueden incluir aspectos culturales más profundos en el proceso educativo del estudiante. La idea fue proponer una enseñanza que no solo se enfocara en la gramática, sino que también considerara la cultura de los estudiantes en diferentes contextos, usando una perspectiva colonial, con un enfoque crítico que busca cuestionar y dismantelar las estructuras de poder y conocimiento establecidas por el colonialismo y el imperialismo para centrarse en la comprensión de cómo las relaciones de poder históricas han moldeado las dinámicas culturales, políticas y económicas en diversas sociedades. En otras palabras, miró más allá de lo que tradicionalmente se enseña y dio valor a las experiencias propias y culturas locales donde la educación es más relevante para los estudiantes.

Este proyecto se caracterizó por una metodología cualitativa que analizó críticamente el contenido de los libros de texto de inglés y examinó la profundidad cultural de los materiales didácticos. Los resultados mostraron que muchos de estos libros perpetúan visiones simplistas y coloniales de la cultura, algo que debería cambiarse, pues la necesidad de diseñar otros materiales que destaquen las experiencias propias de los estudiantes en su propio contexto proporciona una comprensión sólida de los procesos cognitivos de aprendizaje. Una característica principal de esta investigación es la importancia de diseñar recursos educativos auténticos que reflejen las realidades de los alumnos. Esto no solo ayudó a una mejor conexión al aprender y crear conocimientos con sentidos, sino que también permitió que los maestros fomentaran una conciencia crítica y reflexiva sobre las culturas que se enseñan. Este enfoque es un punto de partida crucial que contribuye a la creación de materiales, estrategias y prácticas de enseñanza de forma crítica, más inclusiva y adaptable a los diferentes contextos de los estudiantes con el fin de fomentar una construcción de conciencia social.

Por otro lado, la siguiente investigación se publicó en el año 2021, dirigida por Arlin Yisela Prada Arias, Marly Alexandra Trujillo Rodríguez y Leonardo Herrera Mosquera en Caquetá. Se enfocó en el desarrollo de la literacidad crítica y la llamaron “Fomentando el involucramiento en el aprendizaje de lenguas a través de prácticas de literacidad crítica”. Este estudio se llevó a cabo en la institución educativa Juan Bautista de la Salle con la participación de 34 estudiantes del grado noveno en el municipio de Florencia con el propósito de analizar el involucramiento en el aprendizaje del inglés, considerando no solo el componente cognitivo, sino también emocional y social junto con la literacidad crítica de los estudiantes, pues de esta manera analizaron y reflexionaron sobre las realidades sociales, promoviendo prácticas transformativas que mejoraron el aprendizaje del idioma y los preparó para enfrentar posibles problemáticas en un contexto. Este estudio usó el método de investigación cualitativa, pues enfatizó información a partir de las perspectivas de los alumnos. Además, fue una investigación-acción participativa gracias a la oportunidad que los estudiantes tuvieron de involucrarse y ser parte de un producto material, social e histórico al reconocerse y pertenecer a una comunidad. Los instrumentos de recolección de datos fueron: entrevistas grupales, cuestionarios y artefactos escolares, los cuales se enfocaron en problemáticas sociales de la escuela y el barrio que los participantes asumieron de forma crítica, entre ellos el microtráfico, consumo de drogas, robos, mendicidad y problemas medioambientales, como la contaminación de los ríos y la eliminación de residuos.

Los resultados demostraron que el involucramiento del aprendizaje del idioma en el aula es un proceso complejo y debe entenderse como un constructo multidimensional que incluye aspectos cognitivos, sociales y emocionales. Además, la literacidad crítica, al conectarse con prácticas sensibles al contexto, reflejó realidades de los estudiantes, enriqueció el aprendizaje y promovió el compromiso de ellos en el inglés. Además, permitió a los profesores pasar de un

currículo convencional basado en la gramática a una forma multidimensional de concebir su enseñanza. Este estudio contribuye al desarrollo de la literacidad crítica y el involucramiento del idioma durante la enseñanza y el aprendizaje, pues motiva a los estudiantes a expresar sus opiniones sobre cuestiones sociales, contrarrestar emergentes dificultades y emprender acciones significativas.

En relación con la literacidad crítica, en Circasia, Quindío, se llevó a cabo el siguiente estudio titulado "Implementación de un blog interactivo para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. Libre del Municipio de Circasia Quindío". Esta investigación la realizó Sandra Milena Marín Ocampo para obtener el título de Magíster en Recursos Digitales Aplicados a la Educación en la Universidad de Cartagena durante el año 2022, el cual es visto como iniciativa relevante para el mundo educativo actual. Esta investigación buscó transformar las habilidades comunicativas de los estudiantes en inglés a través del uso de las tecnologías innovadoras. Uno de los objetivos de este estudio fue evaluar y mejorar el nivel de inglés de los estudiantes de tercer grado mediante un enfoque práctico basado en proyectos con el uso de un blog interactivo. Este último, no solo para enseñar el idioma, sino también para fomentar la participación activa de los estudiantes durante la enseñanza y el aprendizaje, promoviendo un entorno donde se desarrollan competencias y habilidades lingüísticas con autonomía mediante el autoaprendizaje y la autoevaluación sin depender completamente del docente. La metodología utilizada fue cualitativa con un enfoque interpretativo, lo cual fue fundamental para entender el comportamiento de los estudiantes dentro del contexto educativo. También, se basó en el modelo de Investigación Acción Pedagógica (IAP), cuyo propósito principal fue mejorar las prácticas

educativas y hacer que los estudiantes se involucraran de manera crítica y reflexiva ante situaciones reales y cotidianas a partir de su propia experiencia.

Los resultados obtenidos son bastante positivos, pues hubo un progreso significativo en las habilidades comunicativas de los estudiantes en el inglés, quienes demostraron mayor interés y motivación al aprender el idioma mediante el uso de las plataformas tecnológicas como el blog en Wordpress, Youtube, Educaplay, entre otras. El uso del blog no solo les ayudó a mejorar sus habilidades comunicativas, sino que también transformó el rol del docente, convirtiéndolo en un facilitador que guiaba de forma adecuada, continúa y didáctica en la enseñanza del idioma; lo cual fue clave para el desarrollo de diferentes habilidades en la vida cotidiana de los alumnos. La contribución de esta investigación se centró en el aprendizaje basado en proyectos que estuvo de la mano con la literacidad crítica digital, ya que promovió un apropiado uso de las herramientas tecnológicas, proporcionó recursos lúdicos y didácticos adaptados al contexto y facilitó el aprendizaje libre con compromiso significativo para los estudiantes.

En cuanto a la literacidad crítica digital y los textos multimodales, está el siguiente artículo de la Universidad Nacional de Bogotá realizado por Andrés Fernando Castiblanco Roldán y Jaime Andrés Wilches Tinjacá titulado “El meme como ágora digital del lenguaje político contemporáneo. El caso del movimiento 21N y 11S en Colombia”. Este estudio se centra en dos momentos particulares en la historia de Colombia sobre la baja protesta social y la alta criminalización del activismo. El 21 de noviembre (21N) de 2019, se manifestó un descontento generalizado en varias regiones impulsado por la corrupción, la falta de garantías educativas y el incumplimiento de los acuerdos de paz, lo que resultó en el asesinato de líderes sociales. En torno al 11 de septiembre (11S) de 2020, aunque la pandemia de COVID-19 limitó las protestas físicas, intensificó el uso de redes sociales por parte de la sociedad al expresar su inconformidad con el

gobierno mediante los memes como modo de comunicación efectivo, sintético, excesivo e irónico de la realidad para generar debate público y visibilizar las demandas sociales. De esta manera, el propósito de este artículo fue analizar cómo los memes, a partir de elementos icónicos, semánticos y humorísticos, ayudaron a entender las protestas sociales y promovieron una tendencia global de crítica al poder político y económico, fortaleciendo el activismo digital.

La metodología se basó en el análisis multimodal de 201 memes relacionados a la protesta y el movimiento social en Colombia y se clasificó en seis categorías: formato de meme, tipo de meme, hecho coyuntural, emisor del meme, medio de publicación e intención comunicativa; todos estos con subcategorías que permiten observar mejor las características que los conforman. Los resultados mostraron que el meme se transforma en ese mensaje instantáneo de prácticas discursivas que critican los actos de instituciones estatales y privadas. La contribución de este estudio, aunque no proviene directamente desde un contexto educativo donde se cuestiona y reflexiona acerca de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de un idioma, sí muestra el meme como texto multimodal y digital que incluye una literacidad crítica sobre las diferentes realidades sociales de una comunidad, que en este caso buscó una movilización con empatía social desde el contexto público.

Por último, está el estudio relacionado con la multimodalidad llamado “Proyectos de emprendimiento social en la clase de inglés: una experiencia multimodal en pandemia”, dirigido por Jhooni Quintero González y Amparo Olarte desde la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá. La iniciativa de realizar esta investigación surgió en el contexto actual donde nuevas pedagogías emancipadoras y críticas emergen en la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) y, por consiguiente, la necesidad de enseñar y aprender bajo la acción social y lectura crítica del mundo a través de la literacidad crítica y una pedagogía basada en las

comunidades. La metodología fue cualitativa exploratoria que permitió entender fenómenos, comportamientos y experiencias a partir de la exploración. Por esto, este estudio comparte una experiencia innovadora sobre emprendimiento social con 23 estudiantes del programa de Administración de Empresas de una universidad privada en Colombia que tiene en cuenta los intereses personales de los estudiantes durante la emergencia del COVID-19 y explora estrategias de mercadotecnia para identificar posibles necesidades de la comunidad y así iniciar un negocio al empoderarse como sujetos críticos en su profesión que conectan sus conocimientos como fuente para el aprendizaje del inglés.

Los instrumentos de recolección de datos fueron tres: diarios reflexivos, productos creados por los estudiantes (artefactos) y una encuesta. En grupos, los estudiantes exploraron prácticas culturales utilizadas para adquirir productos, prácticas problemáticas relacionadas con la economía y las mascotas para proponer un proyecto de emprendimiento social. Estas ideas fueron presentadas en carteleras con el uso de herramientas tecnológicas como Photoshop, Adobe Spark y Canva. Adicionalmente, crearon sus artefactos y proyectos utilizando herramientas como Word, Microsoft PowerPoint, Prezi, sitios de redes sociales, YouTube, Classtools.net, entre otras. Al responder a la pregunta, ¿cómo los estudiantes de administración de empresas problematizan sus comunidades para proponer soluciones sociales durante la pandemia?, llegaron a los siguientes resultados: los estudiantes se transformaron en investigadores de sus propias realidades, reconocieron problemáticas inmediatas de su contexto cultural y propusieron soluciones prácticas. Además, profesores-investigadores y estudiantes trabajaron adecuadamente el proceso de virtualización debido a la pandemia; se involucraron en una experiencia multimodal al utilizar diferentes recursos semióticos en línea y los estudiantes adquirieron un conocimiento significativo no solo del inglés, sino también en su campo profesional como pensadores sociocríticos. Esta

investigación contribuye significativamente, pues reúne tres conceptos claves: literacidad crítica, multimodalidad digital y aprendizaje basado en comunidades que fomentan prácticas de enseñanza creativas, modernas y pedagogías pertinentes al contexto de los estudiantes.

2.4 Antecedentes Locales

En Santander se han llevado a cabo las siguientes investigaciones relacionadas con los temas principales de esta propuesta; por ejemplo, la siguiente investigación se titula “La Creación de Libros Digitales Multimodales Basados en la Comunidad Educativa de la Universidad Industrial de Santander”. La autora Jessica Marcela Velandia Santamaría realizó esta investigación para obtener el título de Magíster en Didáctica de la Lengua en el año 2024 en la Universidad Industrial de Santander. Su objetivo principal fue involucrar a los estudiantes en la elaboración de significados en inglés a partir de la creación de textos multimodales digitales sobre comunidades académicas y locales de los estudiantes. La investigación contó con la participación de 16 estudiantes de pregrado de las licenciaturas en matemáticas y en literatura y lengua castellana, quienes se encontraban en el quinto semestre de sus carreras y cursan el nivel intermedio I de inglés como requisito del plan de estudios. La metodología implementada tuvo como enfoque la investigación cualitativa, ya que esta le permitió al docente-investigador interactuar con los participantes, evaluar sus experiencias e intervenir en un entorno adaptado al inglés como lengua extranjera para mejorar la interacción social y alfabetización lingüística y crítica. El diseño se basó en la investigación-acción, pues gracias a la observación, examinación, planificación e intervención pedagógica se influenció positivamente las prácticas de la literacidad crítica adaptando el currículo con la pedagogía basada en comunidades y principios multimodales.

Con respecto a los hallazgos, los estudiantes lograron leer las comunidades de forma crítica al explorar y cuestionar las problemáticas de los miembros de la comunidad universitaria, además de percatarse de las ventajas que tenían, pues crearon conciencia de la diversidad cultural, lingüística y de líderes que existe en el campus universitario. Adicionalmente, los participantes lograron expresar sus ideas y representar su comprensión crítica acerca de las complejidades de las comunidades, su naturaleza, cultura, discursos y situaciones sociopolíticas gracias a la creación de textos multimodales donde incluyeron imágenes, fotos, colores, sonidos y otros elementos, los cuales permitieron modos de comunicación significativos. Finalmente, se maximizaron las oportunidades de los alumnos al crear nuevos significados, ya que en cada secuencia didáctica se promovió el interés de los estudiantes al hacer uso del inglés durante el proceso de composición, al igual que el desarrollo socio-crítico y la literacidad.

Esta investigación contribuye considerablemente al uso y diseño de textos multimodales digitales, pues afirma que gracias a estos se promueve la literacidad crítica de los estudiantes en inglés y su capacidad para crear otros modos de comunicación. Por otro lado, un proyecto basado en las comunidades aporta en el desarrollo del pensamiento crítico, pues los participantes enfrentan diversas realidades de sus propias comunidades. Este método brinda la oportunidad de ser más conscientes sobre su contexto educativo, potencia el aprendizaje significativo y genera otras formas de enseñanza en el inglés esenciales.

En la siguiente investigación se destaca la literacidad crítica, titulada “Leyendo, voy aprendiendo: estrategias para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes de quinto grado mediante la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos”. Esta es una investigación realizada por Jesús Antonio Maturana Córdoba en la Universidad Industrial de Santander para obtener el título de magíster en pedagogía en el año 2020. Su objetivo principal fue

determinar de qué manera la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos fortalece procesos de pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de básica primaria de la institución educativa San Rafael de Chucurí en el municipio de Barrancabermeja. La mediación didáctica tuvo como participantes 28 estudiantes del grado quinto, 11 niñas y 17 niños, con un enfoque cualitativo y con la investigación-acción en busca de mejorar las realidades de los estudiantes participantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase. Para esto, el profesor y los estudiantes desarrollaron estrategias de lecturas en entornos colaborativos con el fin de fortalecer el pensamiento crítico a través de la lectura de cuentos policiacos. Esta práctica se consideró fundamental para conectar la capacidad autónoma, crítica e intelectual de los participantes. Además, se señaló que los textos permiten a los alumnos llevar a cabo un proceso de interpretación, fomentando una reflexión sobre lo que leen. No obstante, se identificó como obstáculo la falta de lectura que realizan los estudiantes, por lo que se promovió el hábito de leer para potenciar su pensamiento crítico.

Los resultados de esta investigación destacaron aspectos importantes, entre ellos, el impacto en el profesor como investigador y mediador en los procesos de enseñanza y aprendizaje gracias a su observación y creación de nuevas estrategias, el interés de los estudiantes por la lectura, el desarrollo del pensamiento crítico y la participación activa durante el trabajo colaborativo que demandó una responsabilidad personal en cada participante y mejoró las relaciones interpersonales a través de la comunicación asertiva y la ayuda de pares. En este orden de ideas, se mejoró en las dificultades de los estudiantes al hacer inferencias, extracción de ideas principales, identificación de detalles, explicación y argumentación del texto junto con la falta de coherencia y cohesión. La contribución de este estudio se enfoca en la lectura y desarrollo del

pensamiento crítico de los estudiantes al analizar los textos, promover su criterio argumentativo y la comprensión del contenido, procesos esenciales de la literacidad crítica.

Con respecto a la siguiente investigación, se destaca la literacidad crítica, pero desde la escritura, titulada “Secuencia didáctica para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en la escritura”, realizada por Andrea Méndez Zorilla para obtener el título de magíster en didáctica de la lengua en la Universidad Industrial de Santander durante el año 2020. Como objetivo principal se enfocó en fortalecer el pensamiento crítico a partir de la escritura argumentativa de los estudiantes del curso de Lengua y Cultura de la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga. La metodología fue cualitativa y su diseño de investigación-acción, donde participaron voluntariamente 8 estudiantes de pregrado en compañía de la docente de español. Se les propuso a los estudiantes pensar acerca de una necesidad de interés y vivencia propia para el tema a trabajar, escogiendo “el estudio del estudiante universitario”. Para la creación del texto argumentativo, los estudiantes buscaron información, crearon la introducción, pasaron a la elaboración del cuerpo argumentativo y, por último, las conclusiones, todo esto bajo la supervisión y revisión de la docente, quien también buscaba involucrar a los alumnos con temáticas basadas en sus propios intereses al pertenecer a la comunidad universitaria.

Para mencionar los hallazgos obtenidos, es necesario mencionar las dificultades halladas, como la falta de coherencia y cohesión, uso inadecuado de los signos de puntuación, mala ortografía, poca relectura para una mejor comprensión y, por ende, composición del texto. Sin embargo, gracias a la observación y reflexión del profesor investigador, se mejoró no solo en las dificultades mencionadas, sino que también se fomentó la autonomía de los estudiantes cuando escogieron el tema del texto, búsqueda de fuentes confiables, creación de borradores con el fin de autorregular la composición escrita, sustentación de ideas argumentativas y mejora en la redacción

del texto académico argumentativo al conocer y utilizar la estructura que lo compone. Esta investigación, al igual que la anterior, contribuye al desarrollo de la literacidad crítica, porque todo lo que lleva a la composición de ideas para comunicar un mensaje o conocimiento en un texto argumentativo es también parte fundamental para el diseño de textos multimodales digitales.

Por otro lado, se tiene la siguiente investigación llamada “Analizando las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés en un proyecto de aula basado en la comunidad”, hecha por Manuel Alejandro Lamus Bravo en el año 2020 para obtener el título de Magíster en Pedagogía en la Universidad Industrial de Santander. Este trabajo de grado tuvo como objetivo principal determinar en qué medida un proyecto de aula basado en la comunidad influye en las percepciones de los estudiantes sobre el aprendizaje del inglés en un grupo de noveno grado en un colegio público de Santander. Su enfoque y diseño metodológico fue cualitativo y de investigación-acción, pues permitió el análisis de los resultados a partir de las técnicas empleadas, la observación participante, la entrevista y grupos de discusión.

Los participantes fueron 31 estudiantes de un colegio público de Piedecuesta quienes, con el consentimiento de sus mayores, hicieron parte de un proyecto basado en las comunidades locales donde se promovió la autonomía al escoger grupos, temas y el trabajo en equipo cuando se asignaban tareas específicas, como la toma de datos relacionados al propósito del proyecto sobre las comunidades. Adicionalmente, se necesitó de la intervención constante del profesor investigador, ya que los estudiantes tuvieron dificultades con el vocabulario, entre ellos el uso de adjetivos para describir personas y lugares (utilizan las páginas online Wordreference y Linguee), gramaticales para traducir y organizar la información obtenida desde las comunidades, y de pronunciación, pues algunos realizaron videos como producto final. Es decir, el uso de las

herramientas tecnológicas también fue esencial en este estudio, ya que comparten en línea con el público sus productos a través de blogs, YouTube, entre otras herramientas y plataformas.

Los resultados de este estudio fueron positivos, ya que mejoró la actitud y motivación de los estudiantes al desarrollar habilidades en el idioma; se generó más compromiso, interés y participación. La evaluación fue un proceso negociador donde los estudiantes y sus compañeros fueron honestos al generar juicios sobre el trabajo de cada uno y retuvieron mejor lo aprendido en el idioma. También hubo más conciencia y aprendizaje cultural, desarrollo de habilidades sociales, un adecuado uso de las herramientas tecnológicas en la educación, mejora en la toma de decisiones, trabajo en equipo y la metacognición. Tener en cuenta esta investigación es crucial, pues contribuye en cómo un proyecto basado en las comunidades favorece significativamente el aprendizaje y la enseñanza del inglés, además de generar mayor conciencia en los estudiantes con el desarrollo de la literacidad crítica al centrarse en su propia cultura y comunidades.

Finalmente, la tesis “Pedagogías comunitarias: un marco para desarrollar literacidades críticas digitales” realizada por Deysi Carolina Blanco Vásquez en el año 2023 para obtener el título de magíster en didáctica de la lengua en la Universidad Industrial de Santander, se centró en utilizar las pedagogías basadas en la comunidad como marco para desarrollar prácticas de literacidad digital desde una perspectiva crítica de los estudiantes, respondiendo a la pregunta ¿en qué medida los estudiantes de noveno grado desarrollan literacidades críticas digitales a través de la realización de indagaciones situadas relacionadas con la pandemia COVID-19? Este estudio se llevó a cabo de forma online con nueve estudiantes de la institución educativa Colegio Villas de San Juan en Girón. Su enfoque cualitativo, el diseño de investigación-acción, los instrumentos como cuestionarios y entrevistas semiestructuradas ayudaron en la intervención pedagógica al diseñarse la unidad didáctica caracterizada por tres mini proyectos llamados “Inquietudes de las

comunidades”, “Detectives de noticias falsas” y “#mihistoriadecovid19”, donde las herramientas tecnológicas fueron esenciales para los artefactos finales de los estudiantes. En el primer mini proyecto, crearon infografías mediante Canva; en el segundo, graban videos cortos para aconsejar cómo detectar noticias falsas, y en el tercero utilizan E-books a través de Storyjumper para contar sus historias relacionadas con la pandemia.

Los hallazgos muestran una combinación de actividades basadas en la comunidad donde los estudiantes indagan a sus familias y reconocen cómo la pandemia los afectó con aspectos como la reorganización del espacio en casa, la coexistencia, salud física y mental, la economía, resiliencia y los esfuerzos para superar las dificultades del confinamiento. También desarrollaron habilidades digitales haciendo uso de otras plataformas tecnológicas como Quizlet y Zoom, con las cuales son lectores digitales críticos al diseñar sus propios textos utilizando otros recursos digitales de forma sincrónica y asincrónica. Adicionalmente, las actividades de aprendizaje del idioma se fortalecen gracias a los cuatro roles de la literacidad, donde los estudiantes descifran códigos, participan en el texto, lo analizan y son usuarios del mismo, practican vocabulario, comprensión lectora y reconocen la intención del autor. Todo esto demuestra que un proyecto basado en la comunidad junto con la literacidad crítica digital contribuyen al aprendizaje significativo de los estudiantes, no solo desde casa, sino también desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el aula. Brindan la oportunidad de empoderarse, siendo ellos mismos los creadores y diseñadores de los textos digitales, y ven en la comunidad esa fuente principal para reconocerse dentro de la misma y componer sus propias narraciones.

2.5 Marco Teórico

Como fundamentación teórica para el trabajo de investigación aquí propuesto se presentan tres principios cruciales: la pedagogía basada en las comunidades, la literacidad crítica y la multimodalidad; los cuales se conectan y complementan durante todo el desarrollo del estudio, pues son interdependientes los unos de los otros, tanto la propuesta y acción pedagógica que se desarrollará en aula con los estudiantes participantes.

2.5.1 *Pedagogía Basada en las Comunidades.*

La pedagogía puede ser vista desde diversos campos: filosófico, psicológico, sociológico y también desde diferentes posturas ideológicas, éticas, estéticas, políticas, religiosas, entre otras; sin embargo, es equívoco tratarla desde un solo campo, postura, autores o incluso desde los contenidos que se transmiten a través de ella. La pedagogía es un método, procedimiento, técnica, concepto, principio de reflexión e intervención en una disciplina desde un contexto. En el artículo de investigación “¿Qué es eso que se llama pedagogía?”, realizado por Mario Díaz Villa, cuyo enfoque se basa en la pedagogía desde una perspectiva sociológica para generar un espacio crítico sobre la misma, afirma que esta no es indagar sobre contenidos temáticos o metodológicos, sino es describir y explicar la razón del método aplicado en el conocimiento, la producción de órdenes y formas de relación e identidad específicas. En otras palabras:

La pedagogía está presente tanto en los procesos de disciplinarización y normalización como en los procesos de personalización, y se asocia a formas de control de los comportamientos, a la vez que participa de la configuración de creencias que van tejiendo los hilos de la cotidianidad y con ellos la configuración progresiva de las formas de conciencia. (Díaz, 2019, p. 21)

De esta manera, la pedagogía basada en las comunidades (PBC) es una propuesta que reconoce el conocimiento de las comunidades locales, sus creencias, constructos y percepciones de las personas que pertenecen a la comunidad y mantienen un constante contacto. Lastra et al. (2018) definen a la comunidad como un grupo de personas que viven en el mismo lugar y tienen características particulares en común; la comunidad es la ciudad, el barrio o la cuadra donde los estudiantes viven, se sienten vinculados, comparten ideas, preferencias, compran, venden o juegan. La comunidad es una parte vital del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como una fuente de conocimientos. Además, esta misma conexión la dan a conocer desde el contexto educativo al mencionar que “la conexión entre el saber, las prácticas y el currículo deben estar en consonancia con los valores, los recursos y las problemáticas que viven las comunidades en las que se ubican las escuelas y habitan los alumnos y sus familias” (Lastra et al., 2018, p. 211). En este orden de ideas, el estudio aquí planteado busca promover en los estudiantes de pregrado de la UIS una conexión directa con sus comunidades locales con el fin de reconocerse e identificar las distintas realidades y aportar con alternativas a las problemáticas, necesidades o intereses de la misma. Sharkey (2012) define las pedagogías basadas en la comunidad como “planes de estudios y prácticas que reflejan el conocimiento y la apreciación de las comunidades en las que se encuentran las escuelas y habitan los estudiantes y sus familias” (p. 11). Así mismo, desde la perspectiva de Janks et al. (2014), es crucial enfocar el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto de los estudiantes, pues las formas en las que piensan el mundo, que tiene en común con sus comunidades, les permitirán tener nuevas perspectivas de las mismas y reproducirlas en textos creados por ellos mismos.

Freire y Macedo en su libro *Literacidad: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (2005), resaltan el valor de las comunidades al conectarlas con la literacidad crítica, pues dan a

conocer que durante los procesos de enseñanza y aprendizaje los estudiantes no solo leen textos escritos, sino que también hacen una lectura del mundo que habitan, es decir, leen el contexto, analizan, reflexionan y toman decisiones que permiten hacer transformaciones significativas de sus realidades cercanas y cotidianas. Además, Freire y Macedo (1987) consideran que “una pedagogía será tanto más crítica y radical cuanto más investigadora y menos segura de ‘certezas’ sea. Cuanto más ‘inquieta’ sea una pedagogía, más crítica será” (pp. 358-359). Partiendo de estas ideas, una pedagogía basada en la comunidad y la literacidad crítica se convierte en una pedagogía transformadora y emancipadora que permite un aprendizaje de nuevos saberes significativos para quienes trabajan con ella. Por otra parte, como lo afirma Pabón (2019) en su investigación, el aprendizaje basado en la comunidad subraya la urgencia de articular la educación con el desarrollo de una ciudadanía activa, cuyo propósito es generar un pensamiento crítico en los estudiantes para que puedan tomar decisiones autónomamente y desarrollar una responsabilidad sociopolítica.

2.5.2 Literacidad y Literacidad Crítica.

Cassany y Castella (2010) proponen que la literacidad comprende conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes que surgen de textos escritos en una comunidad, pero vistos desde sus realidades. Dicho en otras palabras, la literacidad incluye:

Tanto la ortografía o correspondencia sonido grafía, como el análisis de géneros discursivos escritos, la investigación antropológica sobre el uso de la escritura en una comunidad, el estudio longitudinal o histórico del devenir de una práctica escrita en un ámbito social, las teorías cognitivas sobre los procesos mentales implicados en la lectura y la escritura o las reflexiones más políticas sobre los efectos sociales de la literacidad y el

uso que determinados grupos hacen de la herramienta de la escritura para mantener el poder. (p. 355)

Por consiguiente, en la enseñanza de un idioma es fundamental desarrollar la competencia comunicativa, la cual involucra las habilidades de oralidad, escucha, escritura y lectura, que no pueden ser tratadas sin tener en cuenta el contexto social y sus prácticas, pues a partir de esta última, se genera una lectura más profunda de análisis que conlleva la creación de nuevos conocimientos para plasmarlos en otro tipo de textos que muestran las diversas situaciones o problemáticas de una comunidad. En el tercer capítulo *Lectura crítica de la comunidad en la era digital: un enfoque multidisciplinar* (2022), Medina et al. mencionan que “leer la comunidad críticamente significa cuestionar la realidad, concienciar, transformarse y reescribir el mundo” (p. 45). Esto abarca una comprensión por parte de estudiantes y comunidades para iniciar transformaciones sociales mediante una lectura y escritura crítica, y así dejar el sometimiento del poder a través de la comunicación. De igual forma, la literacidad es más crítica al situarla en el contexto sociopolítico de la comunidad, un gran ejemplo se ve desde las voces de Freire y Macedo (2005) al mencionar que:

El desarrollo de una política cultural de literacidad y la pedagogía se convierte en un punto importante de partida para permitir que aquellos que han sido silenciados o marginados por las escuelas, los medios de comunicación, la industria cultural y la cultura del vídeo reclamen la autoría de sus propias vidas. Una teoría emancipadora de literacidad apunta a la necesidad de desarrollar un discurso alternativo y una lectura crítica de cómo la ideología, la cultura, y el poder actúan en las sociedades del capitalismo tardío para limitar, desorganizar y marginar las experiencias cotidianas más críticas y radicales y las percepciones del sentido común de los individuos. (p. 4)

Desde la enseñanza de un idioma, la literacidad crítica permite en los estudiantes crear formas de comunicación compuestas por pensamientos críticos y reflexivos sobre las diferentes situaciones, hechos, necesidades o intereses de los estudiantes que se reconocen como parte de la sociedad y aportan posibles alternativas con el fin de mejorar en su comunidad. En su artículo titulado *Teorías de los nuevos estudios sobre literacidad* (2020), Darshana Chakrabarty analiza diferentes investigaciones en el departamento de inglés desde la Universidad de Calcuta en India. Su objetivo fue dar a conocer una comprensión detallada de los nuevos estudios sobre literacidad analizando varias investigaciones llevadas a cabo por otros autores quienes destacaron los conceptos de lenguaje y literacidad, la globalización de la literacidad, literacidad en el hogar versus la literacidad en la escuela, la literacidad transnacional y la necesidad de la literacidad en la esfera pública; todas relacionadas a las nuevas formas de literacidad que se conectan con prácticas y acontecimientos sociales en un tiempo y lugar cambiantes. Las reflexiones mostraron que la literacidad no es un proceso enfocado solamente en la lectura y escritura, la literacidad incluye también la capacidad de comprender y comunicar de distintas formas un mensaje, es una práctica social significativa, tiene en cuenta los tipos de discursos, primarios (empiezan con los más cercanos como familia) y los secundarios (continúan con las instituciones y otros lugares); puede ser transnacional gracias a la relación de acceso a la educación, inmigración y globalización, tiene en cuenta el aprendizaje obtenido en el colegio, pero destaca el aprendizaje hecho en casa de los estudiantes con la ayuda de su lengua materna; se considera multimodal y digital debido a la modernización, globalización y las nuevas tecnologías; y busca la colaboración y la interacción entre las personas a través de distintas prácticas sociales donde se logra una comunicación asertiva caracterizada por la tolerancia. Todo esto se relaciona junto con la multimodalidad, pues se logra comunicar un mensaje con diferentes modos, nuevas funciones y sentidos.

2.5.3 *Multimodalidad y Multimodalidad Digital.*

Existe una relación directa con los distintos modos de comunicación y lo que se busca comunicar, juntos crean nuevas formas, expresiones y sentidos que representa el mundo o el contexto actual en una sociedad. En palabras de Pahl y Rowsell (2011), “la multimodalidad es la comprensión de que expresamos el significado en diferentes modos, es decir, a través del gesto, los medios visuales, los medios orales y la escritura” (p. 130). Jewitt (2009) concuerda al describir la multimodalidad como “los enfoques que entienden la comunicación y la representación como algo más que el lenguaje, y que prestan atención a toda la gama de formas comunicativas que utilizan las personas - imagen, gesto, mirada, postura, etc.- y a las relaciones entre ellas” (Jewitt, 2009 como se citó en Velandia, 2024, p. 26).

Además, replantear la literacidad tradicional para plantear lo que más adelante se conoce como la multiliteracidad se dio gracias a un grupo de académicos que en el año 1994 se reunieron para estudiar la lengua, la educación y la comunicación. Este grupo llamado The New London Group (1994), con un trabajo colaborativo de 10 personas durante una semana y con las herramientas tecnológicas de ese entonces, realizaron ejercicios de escritura, analizaron los textos, se escucharon atentamente, captaron las cadencias de sus argumentos, sus diversas perspectivas, negociaron las diferencias, afinaron términos conceptuales claves y dieron forma a lo que cuestionaban desde una visión compartida dentro del terreno de sus conocimientos y entendimientos. Este y muchos otros encuentros con otros académicos les permitió una reflexión sobre la multiliteracidad, donde la creación de significados se concibe como una forma de diseño o transformación activa y dinámica del mundo social, con modos de significado lingüísticos, visibles, sonoros, gestuales y espaciales que se integran en la comunicación y las prácticas

culturales y muestran la creación de significados, en otras palabras, multimodalidad. (Cope y Kalantzis, 2009, pp. 165-166).

Carey Jewitt (2013) expone los recursos semióticos visuales como portadores de significado para comunicar ideologías y discursos; de aquí las imágenes como modos de comunicación (Jewitt, 2013, como se citó en Norris y Maier, 2014). Kress (2009) y Kress y Van Leeuwen (2001) dan a conocer la multimodalidad como el estado normal de la comunicación humana, la cual está conformada por diversos modos semióticos gracias a su producción cultural, social e histórica. El sentido del discurso se da gracias a los diferentes recursos multimodales que pueden existir en un contexto. Por ejemplo, en una situación particular, la imagen puede mostrar lo que lleva mucho tiempo leer, la escritura puede nombrar lo que debería ser difícil mostrar y el color puede resaltar aspectos específicos del mensaje en general; todos estos recursos en múltiples conexiones crean el sentido de lo que se busca comunicar. Ávila y Pandya (2012) relacionan los modos de comunicación con el uso de las herramientas tecnológicas y afirman que estas permiten la creación de textos digitales con distintos recursos, cuyo sentido hace que los estudiantes sean críticos y amplíen sus conocimientos, su comprensión cultural y del mundo. Por otra parte, gracias a los Nuevos Estudios de Literacidad, “la literacidad es ese conjunto de prácticas sociales situadas, mientras que la multimodalidad proporciona herramientas conceptuales para llegar a las cualidades materiales de los textos y cómo las ideologías se convierten en textos” (Jewitt, 2013, como se citó en Norris y Maier, 2014, p. 134). En conclusión, al tratar situaciones sociales junto con la multimodalidad, se crean significados que amplían los modos de comunicación y la comprensión de las realidades en una sociedad; en consecuencia, las prácticas educativas también se transforman para responder a nuevas realidades y replantear nuevas pedagogías.

3. Metodología

En el siguiente apartado se describe el diseño elegido para esta investigación. Primero, se explica el enfoque que guía este estudio; luego, se precisa el diseño adoptado y, finalmente, se describen las técnicas e instrumentos que son fundamentales para alcanzar el objetivo principal de esta investigación.

3.1 Enfoque Metodológico

El presente estudio se ajusta a las características de la investigación cualitativa, dado que su objetivo principal es analizar de forma subjetiva diferentes aspectos que se pueden encontrar a través de las distintas problemáticas o prácticas en una sociedad. Adicionalmente, este enfoque pretende examinar, describir y comprender una práctica pedagógica en la enseñanza y el aprendizaje del inglés para reflexionar sobre la misma con juicios subjetivos, significativos y particulares gracias a la realidad social y la población que envuelve este tipo de investigación. En este caso, se trata de un grupo de 19 estudiantes de pregrado de inglés preintermedio cuyas clases se llevan a cabo en el Instituto de Lenguas UIS, quienes confirmaron su participación voluntaria por medio de un consentimiento informado (Apéndice F).

En su libro *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher* (2011), Mills menciona que la investigación cualitativa “utiliza enfoques narrativos y descriptivos en la recopilación de datos para comprender cómo son las cosas y qué significa la investigación desde las perspectivas de los participantes en el estudio” (p. 6). Así, esta definición se alinea con el objetivo del presente estudio, pues busca promover la interacción de los estudiantes con las comunidades locales y construir conocimientos por medio de sus narraciones, es decir comprender las realidades de las

comunidades al interactuar con las mismas. Por otra parte, Casilimas (1996) señala que asumir una investigación de enfoque cualitativo no solo compromete:

Un esfuerzo de comprensión, entendido como la captación del sentido de lo que el otro o los otros quieren decir a través de sus palabras, sus silencios, sus acciones y sus inmovilidades, a través de la interpretación y el diálogo, sino también la posibilidad de construir generalizaciones, que permitan entender los aspectos comunes a muchas personas y grupos humanos en el proceso de producción y apropiación de la realidad social y cultural en la que desarrollan su existencia. (p. 32)

A partir de este enfoque se pretende comprender un fenómeno pedagógico en la enseñanza y el aprendizaje del inglés con una perspectiva subjetiva y reflexiva en cuanto a la producción de textos multimodales digitales centrados en las comunidades locales con las cuales los estudiantes de inglés preintermedio de la UIS trabajarán para diseñar y producir los textos, al mismo tiempo que indagarán y analizarán sobre cómo esta práctica promueve su literacidad crítica.

3.2 Diseño Metodológico de la Investigación

Para la ejecución y alcance del objetivo general de esta investigación se plantean tres objetivos específicos, los cuales se ajustan al principio fundamental de la Investigación-Acción (IA), cuya función le permite al docente observar de forma sistemática, autónoma y crítica su propia práctica pedagógica y los factores que influyen en ella, con el fin de proponer planes de acción acordes a la realidad de la comunidad educativa a fin de facilitar el aprendizaje, en este caso del inglés (Latorre, 2004). Así mismo, esta no busca tener una solución final y concreta a un fenómeno pedagógico, sino que se centra más en las diferentes reflexiones que el docente puede hacer progresivamente gracias a la nueva mediación pedagógica implementada con la finalidad de

siempre mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de clase enfocados en una disciplina específica. Los hallazgos están sujetos al objetivo general de la investigación; sin embargo, estos pueden ser diversos, positivos o negativos, pues están sujetos al contexto y a los individuos que la conforman. Tal y como lo explica el licenciado y doctor Antonio Latorre Beltrán en su libro *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (2004), al decir que en muchas ocasiones quienes investigan concluyen que han fracasado si los resultados de la investigación no son los esperados. Sin embargo, no es así, pues “es importante distinguir entre la acción, que no siempre logra sus propósitos, y la investigación-acción, que puede demostrar el «significado» de una práctica para que otros puedan aprender de ella” (p. 82). En otras palabras, la IA busca nuevas formas para mejorar las prácticas de enseñanza y sobre estas mismas autoreflexionar para aplicar nuevos modos de trabajar, de tal manera que siempre se aprende de esta y se direcciona en función de mejoras.

El rol principal como docente en la IA se caracteriza por formular nuevas cuestiones, analizar y reflexionar sobre sus propias estrategias de enseñanza con aras de siempre buscar alternativas; es decir, el profesor como investigador problematiza sus prácticas para indagar, analizar e interpretar y así implementar nuevos modos (Latorre, 2004). Los criterios que llevan al profesor a implementar nuevos cambios se dan a partir de hallazgos obtenidos no solo desde un juicio crítico y autónomo, sino también desde el punto de vista crítico de otras personas y participantes. Como se muestra en el siguiente fragmento:

La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica.

La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y

cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado. (Latorre, 2004, p. 9)

Este tipo de investigación aporta a la postura profesional de los docentes, pues brinda la oportunidad de estar en constante reflexión y aprendizaje de diversas prácticas educativas mediante la autorreflexión y la autoevaluación. En definitiva, la investigación acción se centra en las actividades que el profesorado realiza en su propio contexto y momento, permite un desarrollo curricular, autodesarrollo profesional, mejora en las diferentes prácticas educativas y se considera como herramienta de cambio social y conocimiento, autonomía y poder para quienes la realizan (Latorre, 2004). En este sentido se refleja la necesidad de implementar la producción de textos multimodales digitales con comunidades locales, pues una de las cosas que se pretende promover es la literacidad crítica de los estudiantes de inglés preintermedio de la UIS, al igual que el trabajo colaborativo desde una perspectiva de autonomía, pensamiento crítico y conocimiento en el área que envuelve implícita o explícitamente al profesor y estudiantes con fines de enriquecer las prácticas en el aula y potenciar el rol profesional de los mismos.

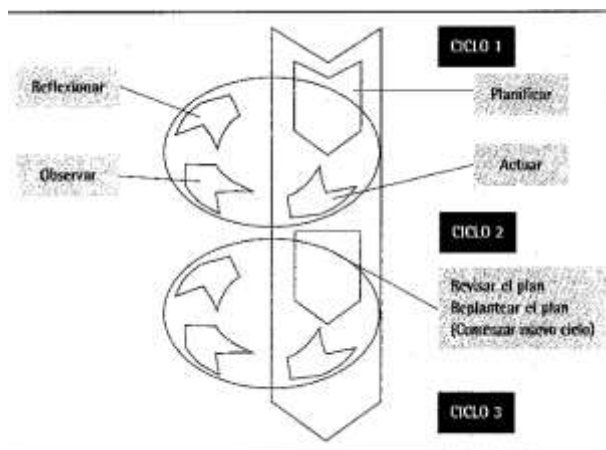
3.3 Fases de la Investigación

Para cumplir con el objetivo general de la investigación, es importante describir las técnicas y los instrumentos que ayudarán a lograrlo. Sin embargo, es necesario mencionar que la investigación acción se caracteriza por tener unas fases específicas que guían el desarrollo y los diferentes procesos que surgen durante el plan de acción. Latorre (2004) se refiere a estos momentos como, proceso de carácter cíclico, que implica un «vaivén» entre la acción y la reflexión, donde ambas fases se integran y complementan; además es flexible e interactivo en todas las fases o pasos del ciclo y su orden se ve de la siguiente manera: planificación, actuación,

observación y reflexión. Por otro lado, también se destaca el modelo de Stephen Kemmis (Ilustración 1) que se asemeja mucho al proceso de investigación acción anterior y es más sintetizado. Este último se organiza en dos niveles: “uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación” (p. 35). De esta manera, el proceso de la investigación se rige por fases que se interrelacionan de forma conjunta, permite una retrospectiva y prospectiva de las prácticas educativas en la enseñanza a partir de la autoreflexión de conocimiento y acción, e incluso genera nuevos planteamientos a fin de siempre enriquecer o mejorar las mismas. En este orden de ideas, las fases empleadas, a partir de los planteamientos de Latorre, son: diagnóstico, plan de acción y reflexión.

Figura 1

Los momentos de la investigación acción (Kemmis, 1989)



Nota. Esta ilustración fue tomada de Latorre (2004)

3.3.1. Fase Diagnóstica.

Esta se centra en la identificación del problema, en reconocer las implicaciones que pueden llegar a existir para luego darlas a conocer de forma asertiva. Latorre (2004) afirma que la finalidad

de esta está en realizar: “una descripción y explicación comprensiva de la situación actual; obtener evidencias que sirvan de punto de partida y de comparación con las evidencias que se observen de los cambios o efectos del plan de acción” (p. 43). Para ello realicé un análisis crítico del libro de texto de inglés preintermedio teniendo en cuenta algunas tareas de producción y actividades escogidas al azar de las 6 primeras unidades del libro, además de entender los textos desde cómo la multimodalidad los define. Este análisis se basó en indagar acerca de qué tipo de texto se les brinda a los estudiantes y qué tipo de texto se les pide que produzcan. La rejilla de evaluación (*Apéndice A*, pp. 1-3) evidencia que los textos sugeridos en el libro son expositivos, con una escritura formal, en su mayoría en blanco y negro, pero en algunas ocasiones a color, con negrilla, diferentes tamaños de fuentes e imágenes que solo cumplen una función decorativa; adicionalmente, algunas de estas actividades vienen acompañadas de audios y videos. Sin embargo, el contenido se centra en la práctica de estructuras gramaticales sugeridas en cada unidad. Por otro lado, las temáticas se orientan en su mayoría a culturas angloparlantes sobre eventos, personajes y realidades de allí. De igual forma, el tipo de texto que se les pide a los estudiantes mantiene algunas de estas características, además de no ser impresos, ni digitales, no tener audios, ni videos, pues son hechos en papel y a mano; su escritura nuevamente se enfoca en la práctica de estructuras gramaticales. Las temáticas son del libro y algunas actividades se basan en las experiencias propias de los estudiantes y no se relacionan con eventos o situaciones de sus comunidades locales; es así como existe una brecha en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes sobre sus realidades.

En conclusión, la creación y análisis de esta rejilla se centró en dar a conocer unas primeras causas de la problemática del contexto actual; no obstante, en esta misma fase también consideré necesario realizar un cuestionario a los estudiantes para analizar nuevamente desde su perspectiva

el tipo de texto escrito al que ellos están expuestos en la actualidad, con el fin de conocer otras posibles causas que contribuyen a la problemática. De esta manera, consolidaré el contexto con una descripción compresible de la situación actual para profundizar, cuestionar y plantear la hipótesis de acción que servirá como solución a la problemática planteada en esta propuesta.

3.3.2 Fase de Plan de Acción.

Para continuar con esta fase, se necesita de la hipótesis de acción planteada en la propuesta, la cual busca analizar la manera en que la producción de textos multimodales digitales promueve la literacidad crítica en un grupo de estudiantes de pregrado de nivel preintermedio de inglés, a partir de la indagación sobre sus comunidades locales. Para Latorre (2004), el plan de acción se define como “una «acción estratégica» que se diseña para ponerla en marcha y observar sus efectos sobre la práctica” (p. 45). Por consiguiente, se deben tener en cuenta las condiciones en las que la acción tiene lugar; y, por ende, una observación regular es crucial, al igual que las técnicas y los instrumentos, pues estas permitirán registrar información como muestra útil para la fase de reflexión en la investigación-acción. Desde la investigación en el aula con los estudiantes, me enfocaré en actividades que se ajusten a la producción de los textos multimodales. Tal y como se observa en el Apéndice C, de forma concisa doy a conocer la intervención pedagógica en 7 etapas que abarcan las 16 sesiones de clase y sus respectivas actividades. Además, Kress y Van Leeuwen (2001) dan a conocer los textos multimodales como constructores de sentidos múltiples que están conformados por un discurso, diseño, producción y distribución. Con esta guía, en las etapas de la investigación pedagógica, el tiempo y las actividades orientarán el orden para la producción de los textos multimodales digitales hechos por los estudiantes durante un semestre académico.

Por último, es importante señalar que, al mismo tiempo que se desarrolla el plan de acción con los estudiantes, en mi rol como profesora investigadora estaré recolectando datos a partir de los instrumentos señalados en la tabla 2, ya que la reflexión es un componente esencial durante toda la fase de acción, de manera que esto me permita tomar decisiones pertinentes con base en lo que vaya sucediendo en el aula y en los encuentros con las comunidades locales que los estudiantes decidan trabajar.

3.3.3 Fase de Reflexión.

Retomando el modelo de Kemmis (1989) desde los conceptos de Latorre (2004), esta fase de reflexión hace parte del ciclo final de la investigación-acción, pero al mismo tiempo brinda la oportunidad de replantear la propuesta para formular una nueva acción con miras a mejorar siempre las prácticas educativas, es decir, el inicio de un nuevo ciclo de la espiral autoreflexiva. No obstante, es un proceso que persiste durante toda la investigación, pues desde que se inicia se está en constante análisis de la propuesta planteada con el fin de verificar el cumplimiento del objetivo general de la investigación. En este sentido, el proceso de reflexión se apoyará del análisis sistemático y riguroso de la recolección de datos obtenidos a partir de las diferentes técnicas e instrumentos utilizados en el plan de acción, además de la escritura del documento final.

3.4 Técnicas e Instrumentos

Tabla 1.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos.

Fases de la investigación	Objetivos de la propuesta	Técnicas	Instrumentos
----------------------------------	----------------------------------	-----------------	---------------------

Diagnóstico		Análisis documental	Rejilla de evaluación
		Encuesta cualitativa	Cuestionario
Plan de acción	-Realizar un análisis multimodal de los textos digitales producidos por los estudiantes a partir de la indagación en sus comunidades locales.	Observación participante	Notas reflexivas
	-Indagar sobre las temáticas problematizadas por los estudiantes como resultado de la indagación en las comunidades locales.	Análisis documental	Textos multimodales digitales
Reflexión		Entrevistas-semiestructuradas	Guía de entrevista
			Guía de entrevista
	- Reflexionar sobre cómo los textos multimodales acerca de las comunidades locales influyen en la literacidad crítica de los estudiantes de inglés.	Entrevistas-semiestructuradas	Notas reflexivas
		Observación participante	Textos multimodales

Nota. Esta tabla presenta la correspondencia entre las fases de investigación, los objetivos específicos y las técnicas e instrumentos de recolección de datos seleccionados para cada una.

3.4.1 Técnicas.

Para identificar las técnicas que más se adecuan a esta investigación, es preciso mencionar que estas son métodos de recolección de datos que permiten sistematizar información de una realidad o problemática que se vive en un determinado contexto. Adicionalmente, se relaciona con las fases y los objetivos de la propuesta. Su finalidad es aportar evidencia suficiente que sirva de apoyo en los hallazgos y reflexiones de la investigación-acción. Según los planteamientos de Latorre (2004):

Las técnicas de recogida de información nos permiten reducir de un modo sistemático e intencionado la realidad social que pretendemos estudiar, en nuestro caso la práctica

profesional de los docentes, a un sistema de representación que resulte más fácil de tratar y analizar. (p. 53)

A partir de las fases y según los objetivos de la propuesta, las técnicas a utilizar son las siguientes: encuesta cualitativa, análisis documental del diseño de los textos multimodales, observación participante y entrevistas semiestructuradas. En este orden de ideas, las técnicas aquí planteadas van en dirección del objetivo principal de investigación. En concordancia con las técnicas y los instrumentos, Latorre brinda unos conceptos claves para una mejor comprensión de los mismos; por ejemplo, la encuesta cualitativa se implementa con el fin de preguntar a los participantes acerca de los temas principales de esta investigación, textos multimodales y comunidad local, pues de esta forma se puede identificar con certeza los posibles saberes o desconocimientos acerca de los mismos por parte de los participantes, y así, estructurar una primera parte del plan de acción que permita un mayor conocimiento y contextualización. Es por esto que el cuestionario, como instrumento de investigación, es crucial en esta técnica de investigación. Latorre describe al cuestionario como “un conjunto de cuestiones o preguntas sobre un tema o problema de estudio que se contesta por escrito” (p. 66), e incluye una serie de preguntas previas referentes a los datos de identificación, proporciona respuestas directas, se obtiene información cuantificable y es sencillo de completar. Por otro lado, se tiene la técnica de análisis documental como registro anecdótico, que “son descripciones narrativas literales de incidentes clave que tienen un particular significado observados en el entorno natural en que tiene lugar la acción” (Latorre, 2024, p. 62).

La observación participante, según Latorre, “posibilita al investigador acercarse de una manera más intensa a las personas y comunidades estudiadas y a los problemas que le preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas”

(p. 57). Es por esto que las notas reflexivas o diarios como instrumento para la anterior técnica son claves, puesto que brindan una mejor comprensión del contexto a partir de la autonomía, pensamiento crítico y descripción del investigador. Latorre afirma que las notas personales constituyen las reacciones, actitudes, percepciones, vivencias e impresiones del propio observador. Además, considera que estas son un relato reflexivo cuyo propósito es examinar la experiencia durante la práctica docente para comprenderla mejor al escribir acerca de la misma con observaciones tentativas e interpretaciones propias de los distintos eventos en clase. Finalmente, la entrevista semiestructurada, junto con la guía de entrevista como instrumento, proporciona información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos que no están a la mano del indagador; permite una interpretación de significados y es complemento de la observación. “Gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como acontecimientos que ya acontecieron” (Latorre, 2024, p. 70).

Desde una perspectiva general, aunque para el alcance de los objetivos específicos es relevante tener en cuenta cada una de las técnicas con sus respectivos instrumentos, al final todas ellas aportan en diferentes momentos información indispensable acerca del fenómeno planteado como prueba de los posibles hallazgos para la reflexión que va en dirección del propósito principal de investigación. En palabras de autor, los análisis de datos “son de gran utilidad para obtener información retrospectiva acerca de un fenómeno, situación o programa y, en ocasiones, la única fuente para acceder a una determinada información” (Latorre, 2004, p.78).

4. Análisis del Diagnóstico

4.1 Análisis Documental

En esta primera fase se expone el análisis de los datos recolectados mediante un diagnóstico, donde las técnicas utilizadas fueron un análisis documental y una encuesta cualitativa. A tal efecto, se implementó el análisis documental del libro de texto de inglés, pues es “la fuente que origina en muchas ocasiones el propio tema o problema de investigación” (Sandoval, 1996, p.137). De este modo se realizó una lectura profunda de los diferentes contenidos del mismo, con el fin de identificar y extraer elementos relacionados con el tipo de texto escrito, las temáticas y los diferentes modos de comunicación que allí se encuentran. Por otro lado, como segunda técnica se implementó una encuesta cualitativa cuyo instrumento fue un cuestionario, puesto que su papel es “asegurar que el investigador cubra todo el tema, en el mismo orden, para cada entrevistado, preservando de manera consistente el contexto conversacional de cada entrevista; además de permitir al investigador prestar toda su atención al testimonio de su entrevistado” (Sandoval, 1996, p. 144). Para esto se tuvo la participación de un grupo de 20 estudiantes de pregrado de inglés preintermedio, de los cuales solo 15 contestaron el cuestionario, siendo esta una muestra alta para el análisis de los resultados. La intencionalidad de estas técnicas y sus respectivos instrumentos permitió ver con mayor claridad la problemática al identificar el tipo de texto que los estudiantes normalmente usan en clase y producen durante su proceso de aprendizaje. Por consiguiente, esto permitió continuar con el plan de acción planteado, que busca analizar la manera en que la producción de textos multimodales digitales promueve la literacidad crítica de los estudiantes a partir de la indagación sobre sus comunidades locales.

Para ello se inició con el análisis del libro de texto de inglés preintermedio Cutting Edge tercera edición que se utiliza para los niveles inglés III y IV (A2, según el MCER), teniendo en cuenta algunas tareas de producción y actividades escogidas al azar de las 6 primeras unidades del libro, además de entender los textos desde cómo la multimodalidad los define y teniendo en cuenta

la literacidad crítica. Este análisis se basó en indagar acerca de qué tipo de texto se les brinda a los estudiantes y qué tipo de texto se les pide que produzcan. La rejilla de evaluación (Apéndice A) evidencia que los textos sugeridos en el libro son expositivos, con una escritura formal, en su mayoría en blanco y negro, pero en algunas ocasiones a color, con negrita, diferentes tamaños de fuentes e imágenes que solo cumplen una función decorativa; adicionalmente, algunas de estas actividades vienen acompañadas de audios. Sin embargo, el contenido se centra en la práctica de estructuras gramaticales sugeridas en cada unidad. Por otro lado, las temáticas se orientan en su mayoría a culturas angloparlantes sobre eventos, personajes y realidades de este contexto. De igual forma, el tipo de texto que se les pide a los estudiantes mantiene algunas de estas características, además de no ser impresos, ni digitales, no tener audios, ni videos, pues son hechos en papel y a mano. Como resultado, las temáticas del libro y sus actividades no se relacionan con el contexto propio de los estudiantes, ni mucho menos con sus comunidades locales; deja en visto un vacío en el pensamiento crítico de los mismos acerca de sus realidades.

Entrando en el análisis detallado del libro de texto se puede especificar que este se hizo atendiendo seis unidades que se trabajan en inglés III, el cual es el curso objeto de la investigación. Por consiguiente, las características por cada unidad que se tuvieron en cuenta con relación a la multimodalidad y el desarrollo de la literacidad crítica en los estudiantes, se relacionan de la siguiente manera:

El enfoque de la primera unidad se basa en el uso gramatical del presente simple con frases de frecuencia y revisión de preguntas. Adicionalmente, el vocabulario se basa en actividades de tiempo libre y deportes. Con respecto a las actividades de esta unidad, se escogieron dos al azar; estas muestran que los textos son expositivos y se complementan de imágenes y color con un fin decorativo. Adicionalmente, los textos mantienen una buena distribución espacial y uno de los

ejercicios planteados se basa en la creación de una conversación en parejas en donde los estudiantes deben escribir un diálogo en papel a partir de una posible experiencia personal. Algo muy similar se observa en la unidad cinco con excepción de la gramática, pues esta se basa en el uso de adjetivos comparativos y superlativos junto con las palabras “cómo”, “qué” y “cómo es usted” para preguntar acerca de apariencia física y personalidad; por ende, el vocabulario se centra en estos últimos, pero también enfatiza partes del cuerpo. La actividad aquí escogida se divide en cinco ejercicios diferentes, de los cuales tres se caracterizan por tener tres textos cortos expositivos que contienen fotos de una persona desconocida, color y una buena distribución espacial; es decir, estos modos de comunicación mantienen el mismo formato que se visualiza en la unidad uno. Así mismo, los dos últimos ejercicios centran su producción en el uso correcto de la gramática, solo que están acompañados de un audio para revisar la producción de los estudiantes. Y de igual forma que en la unidad uno, la literacidad se basa en una escrita hecha a mano en papel con una lectura adicional que deja de lado el pensamiento crítico de los estudiantes, pues mantiene el mismo enfoque de producción (*Apéndice A*, p. 1 y 3).

La unidad dos del libro se basa en el contenido gramatical del pasado simple, tanto en su forma positiva como negativa e interrogativa, y el vocabulario utilizado se centra en expresiones de tiempo y descripciones de emociones. La actividad escogida al azar contiene una lectura que narra de forma corta la historia de una persona de origen índico; este tipo de texto contiene foto, color y buena distribución espacial. Sin embargo, al momento de la producción escrita, los estudiantes, nuevamente, se centran en el uso correcto de la gramática a partir de la creación de un diálogo escrito en papel y a mano. El único posible acercamiento del estudiante con el idioma y el contexto real es incluir en el mismo posibles experiencias personales. Por otra parte, la unidad tres hace referencia a los verbos modales “debería” y “puede”, así como también a la expresión verbal

“tiene que”, más un vocabulario relacionado con rutinas diarias y trabajos. La actividad consta de cuatro ejercicios diferentes que incluyen un texto expositivo tipo póster y dos audios tipo entrevista que cuentan cómo es el trabajo inusual de una persona en Edimburgo. Los modos de comunicación visualmente expuestos son los mismos que se pueden observar en la unidad dos, a diferencia del modo auditivo que aquí se incluye, pero esta pequeña diferencia no deja de lado que la producción tipo conversación que se les pide a los estudiantes se base en una escritura de ideas gramaticalmente correctas hechas a mano y en papel con el fin de opinar acerca de la temática expuesta desde los ejercicios anteriores. Es decir, los modos de comunicación, tanto visuales como los requeridos en la producción, son los mismos en las dos unidades (*Apéndice A*, p. 1 y 3).

En la unidad cuatro del libro, el contenido gramatical es acerca del presente simple y el presente continuo, enfatizando este último para acuerdos futuros. En cuanto al vocabulario, este se centra en algunas frases verbales para días especiales y adjetivos descriptivos. La actividad consta de cuatro ejercicios relacionados con las celebraciones de Año Nuevo en Brasil e Islandia, y los modos de comunicación principales que aquí se observan son: dos fotografías, de las cuales cada una hace referencia a las festividades mencionadas, y un audio expositivo cuyo contenido se relaciona con las fotografías. Adicionalmente, se utiliza una fuente de color solo para diferenciar las instrucciones de las respuestas. Es decir, el sentido de usar color no se asocia con la información de los audios ni las fotos. Estos modos de comunicación, como el color de fuente y los audios expositivos, también se encuentran en la unidad seis, cuyo contenido gramatical se trata de planes, intenciones y predicciones; este último enfocado en el verbo modal “will” y “won’t”. El vocabulario de esta unidad permite que los estudiantes describan sus vacaciones futuras y la actividad incluye cuatro ejercicios. Los dos primeros se apoyan en audios expositivos donde el estudiante escucha y responde preguntas abiertas haciendo uso de la gramática, y los otros dos

contienen instrucciones con distribución espacial y color para diferenciar el orden de los ejercicios. En este punto, la producción es tanto escrita como hablada; sin embargo, se sigue enfatizando la gramática al completar unas oraciones y escribir un diálogo en papel y a mano (*Apéndice A*, p. 1 y 3).

Una vez más, estos ejercicios no se relacionan con el contexto propio de los estudiantes, ni mucho menos con una comunidad local, pues, como se evidencia en las unidades dos, tres, cuatro y seis, la información expuesta trata acerca de culturas extranjeras. La única aproximación que se logra tener en cada una de las actividades de las seis unidades es con las posibles experiencias individuales de los estudiantes mediante la escritura de un diálogo o ideas sencillas donde ellos dan a conocer una parte de sus realidades. Aún más, tampoco se promueve un pensamiento crítico, pues la literacidad se centra más en una alfabetización básica del idioma.

4.2 Encuesta Cualitativa

Como segunda parte del diagnóstico se realizó una encuesta cualitativa cuyo instrumento fue un cuestionario de 10 preguntas más una extra (*Apéndice B*, pp. 1-14). Su objetivo principal se basó en conocer e identificar los tipos de textos a los que los estudiantes están expuestos en su cotidianidad, saber si logran identificar qué es un texto multimodal y si alguna vez han creado alguno de ellos. Al igual que analizar qué es una comunidad local y si pertenecen a alguna de ellas. Esto con el fin de consolidar la problemática planteada en la propuesta al identificar otras causas a partir de la perspectiva de los estudiantes. Este cuestionario consta de dos categorías principales: 1) Texto multimodal y 2) Comunidad local. Por ende, se divide en dos sesiones grandes para trabajar cada una de estas. De la primera sesión se obtuvieron los siguientes resultados:

Gracias a la participación de quince estudiantes, la mayoría de ellos sí conocen qué es un texto multimodal, pues los definen como un recurso para transmitir información que comunica un mensaje de forma diferente a la escrita en papel y a mano, pues se caracterizan por ser textos acompañados de imágenes, gráficos, sonidos, videos y animaciones. Dos de las respuestas arrojan que este tipo de texto permite representar la historia de personajes de una forma crítica mediante el uso de dos o más sistemas semióticos para crear significado. Adicionalmente, los estudiantes reconocen las infografías, podcast, e-books, diapositivas, videos de YouTube, Tik Tok y presentaciones como textos multimodales. Sin embargo, una minoría de solo tres estudiantes mencionaron que desconocen qué son los textos multimodales (*Apéndice B*, p. 1). Adicionalmente, otros tres participantes afirman que no han recibido educación a través de textos multimodales, mientras que doce de ellos sí lo han hecho mediante la implementación de infografías, mapas conceptuales, presentaciones en línea, videos de YouTube y diapositivas. Solo uno de ellos identifica las imágenes y canciones con gestos como textos multimodales que hicieron parte de su aprendizaje de inglés en el colegio. La función principal de estos textos se basó en la explicación y enseñanza de algunas temáticas, además de usarlos como resumen de información, recurso didáctico y repaso de temáticas (*Apéndice B*, p. 2).

En cuanto la creación de un texto multimodal, diez de los participantes expresan haber creado alguna vez un texto multimodal con el propósito de hablar acerca de temas específicos a partir de tareas, presentaciones y proyectos de manera tanto escrita como visual y creativa; también con el fin de comunicar ideas e immortalizar pensamientos. La tendencia de los textos multimodales más conocidos y creados por los estudiantes son: diapositivas, infografías, videos, presentaciones en Canva y escritos con recortes de revista (*Apéndice B*, p. 3). Además, los estudiantes indicaron que las imágenes son el elemento más importante de un texto multimodal; sin embargo, en segundo

lugar, está el color, seguido de la temática, luego el orden de texto, sonido y, finalmente, el tamaño y tipo de letra. Pues para ellos estos elementos hacen que el texto sea llamativo, interesante al observarlo, y capte la atención de quienes lo leen. Esto se da porque son elementos que se asocian fácilmente a conceptos e ideas que dan sentido a la información transmitida a distintos grupos de personas (*Apéndice B*, p. 4).

Finalmente, los estudiantes dieron a conocer estrategias que se deben utilizar para asegurar que un mensaje sea claro, coherente y comprensible para quien lo lea. Aunque las respuestas de los quince participantes variaron mucho, una leve mayoría de ocho estudiantes concordaron al mencionar que las imágenes, colores, audios, sonidos con efectos especiales, figuras, dibujos, ilustraciones e incluso videos de plataformas como lo son Tik Tok, formatos reel de YouTube, Facebook e Instagram son estrategias claves para utilizar en un texto multimodal y asegurar la claridad y coherencia del mensaje, ya que esto hace que el texto sea llamativo para ser leído. Además, en segundo lugar y gracias a seis respuestas, está la implementación de palabras clave e información concisa (el qué, por qué y para qué) y el entender bien el tema, pues esto permite que el mensaje sea claro, breve, no redundante y fácil de leer. Por otro lado, en tercer lugar, está la estructura y orden del texto multimodal con el fin de darle una lógica al mismo. Y, por último, como cuarta estrategia a tener en cuenta está el uso de conectores sencillos y la edad del receptor, pues esto permite utilizar una estrategia específica para una población (*Apéndice B*, pp. 5-6).

A continuación, inicia la segunda sesión del cuestionario que indaga sobre comunidades locales. Más, al final, la pregunta externa que se enfoca en conocer si alguna vez en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, el estudiante ha producido un texto multimodal acerca de alguna comunidad local.

En esta sesión, los estudiantes reconocen a los vendedores ambulantes, de comidas y cuidadores de vehículos de los alrededores de la universidad como comunidad local. Así mismo en la universidad, identifican el grupo informal de vallenato UIS, los grupos de deportes como el fútbol y baloncesto, un grupo religioso que no se especifica y una población de foráneos como parte de la comunidad universitaria; sin embargo, no conocen mucho de ellos. Por otro lado, hay un estudiante que conoce a la comunidad de vendedores de dulces típicos en el malecón de Girón, cuyos dueños son cuatro familias que llevan varios años viviendo de este negocio. Adicionalmente, otro estudiante más conoce a la comunidad del club de baloncesto Búfalos en Floridablanca, Santander, quienes se encargan de la enseñanza y formación, no solo de niños, sino también de jóvenes en el baloncesto, promoviendo en ellos la disciplina, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades físicas y técnicas. Finalmente, una minoría de estudiantes identifica a los vendedores, transportadores, grupos religiosos y deportivos de sus barrios como personas que hacen parte de su comunidad local, pero no logran definirlos con exactitud. Aparte, solo dos de ellos dicen no conocer ninguna comunidad (*Apéndice B*, pp. 7-8).

No obstante, catorce de quince estudiantes reconocen a diez comunidades locales diferentes del campus universitario. Por ejemplo, los vendedores que se ubican en el burladero, quienes son estudiantes, dueños de sus puestos y a veces grupos de personas emprendedoras que también venden sus productos. El grupo Halley, interesado por la astronomía; los trabajadores de comedores, quienes laboran en un espacio reducido y realizan actividades para la misma comunidad; los grupos culturales y musicales que representan los talentos de los estudiantes, como la Tuna UIS, que promueve la tradición musical portuguesa y representa la identidad, integridad y proyección cultural de la institución; el equipo de fútbol, que está formado por un grupo de estudiantes que no recibe mucho apoyo, pero son llamativos; incluso la comunidad

Orgullosamente UIS en Instagram, que busca informar de todos los temas relacionados con la universidad. Asimismo, los vigilantes de motos (comunidad externa), quienes cuidan de los vehículos; los vendedores en las casetas de la carrera 27, que son gente emprendedora y trabajadora; al igual que los trabajadores internos de la universidad, quienes cumplen un trabajo muy importante y son pasados por alto. Por otro lado, solo un participante mencionó no reconocer ninguna comunidad local en específico y tres de quince no lograron definirla; pese a esto, estos últimos sí lograron identificarla (*Apéndice B*, p. 9-10).

Al mismo tiempo, se les preguntó a los estudiantes si hacen parte de una comunidad local, grupo colectivo u organización en la ciudad, y de las quince opciones de respuesta, tan solo cinco estudiantes mencionaron pertenecer a una comunidad local y tres de ellos la describieron. Por ejemplo, cuatro de ellos reconocen que hacen parte de la comunidad estudiantil UIS siendo estudiantes foráneos o que pertenecen a la escuela de mecánica donde comparten ideas y proyectos relacionados con la carrera en aras de brindar soluciones futuras a problemáticas de la ciudad; al igual quienes hacen parte del grupo artístico Tuna UIS, agrupación musical que toca diversos ritmos latinos y busca exaltar la tradición universitaria; e incluso uno más de ellos antiguamente pertenecía al grupo de Expresión Musical UIS (EMUIS) que estaba compuesto principalmente por estudiantes de licenciatura en música quienes hacían recitales y conciertos por lo general de jazz y bambuco para la comunidad universitaria. Sin embargo, de las respuestas restantes, tan solo siete estudiantes mencionaron no pertenecer a ninguna comunidad local y tres de ellos simplemente no respondieron (*Apéndice B*, p. 10).

Partiendo de cuáles comunidades locales les gustaría indagar, las respuestas de los estudiantes fueron muy variadas, entre ellas: los pequeños productores de frutas y verduras; trabajadores informales tanto a las afueras de la universidad como en el centro de la ciudad; los

cuidadores de vehículos; vendedores de libros; personas que trabajan en los semáforos; comunidades indígenas; grupos en defensa de los derechos; grupos artísticos y culturales de la UIS; la comunidad trans de la ciudad; e incluso foráneos de la universidad. Todas estas comunidades llevaron a que los estudiantes tuvieran diferentes razones. La razón más destacada es conocer y dar a conocer esa comunidad local de alguna forma ante los demás. Pues, aparte de la curiosidad, se interesan por saber cómo es su día a día, sus posibles dificultades y cómo construyen redes de apoyo entre ellos mismos. Se centraron en el reconocimiento, en las raíces que los conectan con dicha comunidad local y así mismos aspectos relevantes de la misma para tener en cuenta en la vida. Por otro lado, tan solo cuatro de quince estudiantes no mencionaron una razón específica, pero sí una posible comunidad local. Incluso, uno de ellos habla de tecnología y surgimiento como comunidad local, de lo que se puede concluir que son temáticas que le gustaría indagar, pero que desconoce y confunde con una comunidad local (*Apéndice B*, pp. 11- 12).

Finalmente, la mayoría de los estudiantes afirman que sí les gustaría producir un texto multimodal en inglés acerca de una comunidad local. Las razones que consideran son (1) una experiencia divertida e interesante mientras estudian el idioma; (2) un excelente ejercicio de práctica en inglés para aprender, mejorar y expresarse; (3) conocer la comunidad local, compartir sus prácticas, darle voz propia y aportarle de alguna forma; (4) compartir experiencias culturales propias a un público más amplio, y por qué no, extranjero; y finalmente (5) valorar a estas comunidades locales que son olvidadas. Catorce de quince estudiantes comparten las razones anteriores; sin embargo, solo uno de ellos dijo que no, puesto que su interés principal al crear un texto multimodal sería para compartirlo con integrantes de su misma sociedad y región, mas no internacionalmente. Lo cual hace referencia a su desconocimiento sobre la función que puede llegar a tener un texto multimodal, sus distintos modos de comunicación, sus propósitos y los

contextos desde los cuales se puede trabajar con el fin de transmitir información sin importar el idioma y el público. Con respecto a la pregunta extra, los resultados se muestran mediante una gráfica donde más del 80% de los estudiantes no han realizado ninguna vez un texto multimodal sobre una comunidad local en inglés. Tan solo dos de los quince estudiantes dicen haber realizado alguna vez un texto multimodal para dar a conocer información e investigar; sin embargo, no justifican con más detalles (*Apéndice B*, pp. 13-14).

Para concluir con los resultados de esta encuesta, se observa que sí existe una familiaridad generalizada entre los estudiantes con los textos multimodales, los cuales son principalmente identificados como recursos que integran diversos sistemas semióticos como, por ejemplo, imágenes, sonido, video, color, fotografía, entre otros, para comunicar un mensaje. La mayoría no solo los reconoce y han sido educados con infografías y presentaciones, sino que también los han creado con elementos visuales como imágenes y colores principalmente, para hacer el contenido más llamativo y comprensible. Sin embargo, este conocimiento contrasta con un reconocimiento limitado y vago de las comunidades locales. Aunque los estudiantes identifican varios grupos dentro y fuera del campus universitario, sus descripciones son generalmente superficiales, y muy pocos afirman pertenecer activamente a alguna. Pese a esta desconexión, muestran interés por indagar sobre estas comunidades y, significativamente, una amplia mayoría está dispuesta a producir un texto multimodal en inglés para visibilizarlas, motivados por la práctica del idioma y el deseo de darles voz y valorar sus prácticas, aun cuando esta tarea representa una experiencia nueva para ellos.

5. Análisis del Plan de Acción

En esta segunda fase se presenta el análisis de los datos recolectados mediante las técnicas de observación participante, análisis documental y entrevista semiestructurada, cuyos instrumentos fueron: (1) las notas reflexivas que permitieron la recolección de datos enfocados en los procesos de aprendizaje, actitudes, comportamientos y comentarios de los estudiantes durante el desarrollo de las diferentes actividades propuestas por la profesora en clase; Mills (2011) afirma que las notas reflexivas o diarios son “un intento continuo de los profesores por reflexionar sistemáticamente sobre su práctica construyendo una narrativa que honra la voz única y poderosa del lenguaje de los profesores” (p. 80). (2) Los textos multimodales digitales producidos por los estudiantes a través de las indagaciones realizadas a sus comunidades locales, cuyas historias son narradas y representadas mediante distintos modos de comunicación con diferentes funciones que permiten un análisis más profundo del mensaje a transmitir y el contexto. Álvarez-Valencia (2016) adopta el concepto de Halliday (1978), al afirmar que los textos necesitan ser vistos como signos situados contextualmente; es decir, el lenguaje (texto) y su interrelación social (contexto) determinan el potencial del usuario para producir significado. Es por esto que los textos multimodales, artefactos según Mills (2011), son “fuentes de datos escritas o visuales que contribuyen a nuestra comprensión de lo que está sucediendo en nuestras aulas y colegios” (p. 86).

Finalmente, (3) la guía de entrevista, aplicada a cada uno de los grupos focales al final de la intervención pedagógica con el fin de analizar las perspectivas de los estudiantes y encontrar más datos de los textos multimodales y las notas reflexivas. “La información de las entrevistas puede servir como el “núcleo metodológico” contra el cual se pueden utilizar los datos observacionales para “alimentar” las entrevistas informales en curso” (Agar, 1980, citado en Velandia y Quintero, 2025, p. 130). De esta manera, se tienen tres instrumentos de recolección de

datos de la fase del plan de acción con el fin de responder a los tres objetivos específicos de esta investigación.

5.1 Análisis de Datos

Para una mejor comprensión e interpretación de los datos recolectados de los distintos textos multimodales producidos por los estudiantes, es fundamental un análisis multimodal. Por esto The New London Group (1996) describe los modos de comunicación como recursos que permiten la construcción de significados y proponen cinco modos: lingüístico, auditivo, espacial, gestual y visual. Además, definen la multimodalidad desde las relaciones intersemióticas, es decir, desde cómo la combinación de modos de comunicación se suma al significado general de un texto (The New London Group, 1996, citado en Álvarez-Valencia, 2016, pp. 101-102). En consonancia, Álvarez-Valencia (2016) propone cuatro pasos específicos para analizar los textos desde la naturaleza de la multimodalidad y la comunicación: (1) examinar las condiciones de producción y uso, (2) identificar las unidades base, (3) identificar los modos de comunicación y sus funciones de creación de significado, y (4) establecer relaciones intersemióticas. En concordancia con lo anterior, ocho distintos textos multimodales fueron analizados siguiendo el análisis multimodal sugerido por el autor (*Apéndice D*, pp. 1-10); además, un ejemplo de este análisis es la tabla 2:

1) *Examinar las condiciones de uso*: Los ocho textos multimodales presentados en este proyecto de investigación fueron producidos por estudiantes de pregrado de nivel preintermedio de inglés, como parte de la innovación pedagógica llevada a cabo por la profesora investigadora.

2) *Identificación de unidades base*: La lectura e identificación de las unidades principales en relación con los modos de comunicación es indispensable.

3) *Identificación de modos de comunicación y funciones de creación de significado*: La examinación de todos los posibles modos que los estudiantes implementaron en el diseño de cada uno de sus textos multimodales es fundamental para identificar sus respectivas funciones.

4) *Establecer relaciones intersemióticas*: La relación entre las unidades base y los modos de comunicación ayudan a identificar significados ideales, interpersonales y textuales de los textos producidos por los estudiantes.

Tabla 2.

Grupo 1: Mural digital “UIS birds biodiversity”

Unidad base	Modo de comunicación	Función
Título	Lingüístico/ Visual	- Identificar el tema central del mural y atraer la atención inicial. - Enfatizar el origen de la narrativa.
Subtítulos	Lingüístico/ Visual	- Marcar el inicio de la narrativa personal. - Introducir un hito específico dentro de la narrativa. - Anunciar el propósito central del proyecto. - Clasificar los grupos de aves y el rol ecológico.
Negrita	Lingüístico/ Visual	- Jerarquizar información y separar secciones. - Resaltar una respuesta de indagación. - Introducir las actividades. - Promover la participación al preguntar al público.
Cursiva	Lingüístico/ Visual	- Destacar información extra acerca del tema principal.
Párrafos	Lingüístico	- Organizar las diferentes ideas. - Facilitar la lectura corta y precisa. - Estructurar el mural mediante cajas de información.
Hipervínculo	Visual/ Lingüístico	- Ampliar el mural a un entorno interactivo de aprendizaje. - Conectar con información extra acerca de la temática principal. - Combinar modo visual/lingüístico del mural con modo interactivo/lúdico externo.
Color	Visual/ Lingüístico	- Mantener la legibilidad de la información.

		- Contrastar los nombres científicos de los párrafos con información central. - Diferenciar las perspectivas de estudiantes, profesor e indagador. - Identificar las actividades interactivas. - Adicionar información externa acerca de la temática principal.
Fondo	Visual/ Espacial	- Decorar el mural con una plantilla acorde a la temática principal, aves. -Organizar la información por temas sin jerarquía rígida. - Permitir lectura no lineal con bloques flotantes.
Fotografías	Visual	- Mostrar la existencia de la biodiversidad real de aves en el campus. - Destacar el proyecto fotográfico de aves hecho por el estudiante de biología (collage). - Identificar una especie de ave nativa y migratoria dentro del campus. - Resaltar algunas de las aves y su role ecológico.

Nota. Esta tabla muestra el análisis multimodal realizado al mural digital, uno de los ocho textos multimodales producidos por los estudiantes. Esta tabla fue tomada del Apéndice D.

5.1.1 Análisis Multimodal.

En este orden de ideas, para comprender mejor y contextualizar la información recolectada, en total, 19 estudiantes hicieron parte de este proyecto de investigación. De los cuales, 12 de ellos formaron parejas, 6 crearon dos grupos de tres personas cada uno y, al final, 1 estudiante trabajó de forma individual, pues su compañero no pudo continuar en el curso de inglés por razones personales. Como resultado, se conformaron nueve grupos de estudiantes que participaron voluntariamente en este proyecto de investigación; sin embargo, se analizaron los textos multimodales y las entrevistas de tan solo ocho grupos, puesto que uno de ellos no logró archivar su producto final como evidencia del trabajo realizado durante el semestre.

En este sentido, a continuación, se muestran los resultados del análisis de los datos recolectados, teniendo en cuenta la participación de tan solo 17 estudiantes, es decir, ocho grupos.

Seguidamente, consideré el primer objetivo específico de investigación, que se basa en realizar un análisis multimodal de los textos digitales producidos por los estudiantes a partir de la indagación en sus comunidades locales. Como resultado, se obtuvo que los formatos producidos fueron digitales interactivas, visuales, impresos y audiovisuales, como la creación de un mural digital (Grupo 1: “UIS birds biodiversity”), un video (Grupo 2: “Rafael Sánchez a bookseller outside the UIS”), una infografía digital (Grupo 3: “Cheerleading, Fireflies UIS”), un OVA (Grupo 4: “Art escape, UIS adventure”), dos folletos digitales e impresos (Grupo 5: “Gloria Dávila and Faustina González”), un periódico digital (Grupo 6: “Workers community outside the UIS”), un video (Grupo 7: “Clara Torrado”) y una presentación digital (Grupo 8: “Life as a student away from home”) (Apéndice D).

Los modos de comunicación de mayor a menor predominancia de estos textos multimodales fueron: visual, lingüístico, auditivo, espacial y táctil. En primer lugar, el modo visual es el más recurrente y transversal en todos los textos multimodales producidos por los ocho grupos, ya sea por el uso de fotografías, imágenes, colores, tipografías, fondos, filtros, transiciones e iconos. Su función principal se destacó en captar la atención de la audiencia, jerarquizar y organizar información, generar cercanía emocional y facilitar una comprensión fácil y rápida de las historias acerca de cada comunidad local. Por ejemplo, las fotografías e imágenes en los ocho grupos se usaron para identificar a los protagonistas; Grupos 2, 5, 6, 7, 8 para contextualizar los lugares de trabajo y estudio; Grupo 1 para mostrar la biodiversidad del campus (véase la figura 1); Grupo 3 para ejemplificar acrobacias y la comunidad de porrismo; y Grupo 4 para evidenciar presentaciones artísticas. En el grupo 7, las fotografías documentaron las obras artísticas y el proceso llamado clorotipo hecho por la artista Clara Torrado.

Figura 2*UIS birds biodiversity*

Nota. Este pantallazo fue tomado del mural digital producido por el grupo 1

Con respecto al color, este predomina en todos los grupos con funciones de contraste, legibilidad, jerarquía y evocación emocional. Por ejemplo, el Grupo 1 diferencia perspectivas entre estudiante, profesor, e indagador; el Grupo 2 enfatiza un mensaje de agradecimiento con amarillo; el Grupo 3 conecta con colores del equipo y el logo de la universidad; el Grupo 4 transmite creatividad, diversidad y formalidad según cada grupo artístico y sala del museo; el Grupo 5 llama la atención del público y relaciona el colorido de los productos de venta; el Grupo 6 evita saturación y da un tono periodístico (véase la figura 2); el Grupo 7 evoca emoción y una atmosfera creativa; y el Grupo 8 conecta a los estudiantes como miembros de la universidad.

Durante las sesiones de clase, los estudiantes se cuestionaron acerca del orden de algunas unidades de base como imágenes e iconos, y mencionar que, “el uso de las letras y su estilo, el color, la imagen, los sonidos, los audios y demás deben estar relacionadas significativamente con la información del texto escrito”(Nota reflexiva, sesión 13, noviembre 2025, línea 28), fue clave para fomentar un trabajo colaborativo y autónomo en la toma de decisiones para el diseño de sus textos multimodales digitales. Adicionalmente y, en otras palabras, “es importante que cada modo

de comunicación que utilicen tenga un sentido y se conecte con el mensaje que ellos están transmitiendo a partir de las historias de sus comunidades locales” (Nota reflexiva, sesión 13, noviembre 2025, línea 23). Gracias a estas observaciones de clase los estudiantes hicieron uso de las unidades base con un sentido específico enfocado en lo que caracteriza, es o representa cada comunidad local para ellos.

Figura 3

Workers community outside the UIS



Nota. Este pantallazo fue tomado del periódico digital producido por el grupo 6

En cuanto la tipografía, negrita, cursiva y mayúscula, tienen como fin jerarquizar en el Grupo 1, guiar lectura en el Grupo 7, generar impacto visual en los Grupos 3, 4, y 8; y en el Grupo 5, las mayúsculas y cursivas, separan títulos de párrafos (véase la figura 3). Finalmente, con respecto a los filtros, plantillas y transiciones, el Grupo 4 simula un museo con salas temáticas; el Grupo 6 enmarca el contenido en género periodístico; y los Grupos 2 y 7 marcan transiciones, pausas o efectos creativos para mantener cohesión y atención.

Figura 4*Gloria Dávila (modo visual y especial)*

Nota. Este pantallazo es tomada del folleto digital producido por el grupo 5

En segundo lugar de predominancia, se encuentra el modo lingüístico con los títulos, subtítulos, párrafos, hipervínculos, audios con texto, cuya función se enfocó en estructurar las narrativas, organizar información y guiar al espectador. Los títulos y subtítulos están presentes en todos los textos multimodales; sus funciones principales fueron identificar el tema central, como se ve en los Grupos 1, 3, 4, 6 y 8 (véase la figura 4); anunciar un propósito (Grupo 1), evocar formalidad periodística (Grupo 6) y captar la atención mediante metáfora (Grupo 5). Adicionalmente, se encuentran los hipervínculos, estos como aparecen en los textos multimodales de los grupos 1, 3 y 4 se encargan de ampliar la información al conectar con páginas interactivas, académicas y redes sociales. En cuanto los párrafos, estos se muestran con distintas características; por ejemplo, el grupo 1 organizó ideas en cajas de información, los grupos 3, 5, 8 describen la historia linealmente, el grupo 4 en su OVA, instruye, informa y cuestiona al navegador y, el grupo 6 estructura la historia, noticia, teniendo en cuenta un qué, quién, cómo y por qué. A continuación, la razón del grupo 1 con respecto a los párrafos en cajas de información en el mural digital:

Hacerlo de esta manera hace que no tengamos como tal el trabajo de escribir un solo párrafo que incluya como todo esto, sino que al hacerlo de esta manera sea más fácil como plasmarlo en el texto multimodal y así mismo hacerlo llegar a las demás personas. (Fragmento de entrevista, Grupo 1, noviembre 2025, línea 111)

Figura 5

Life as a student away from home



Nota. Este pantallazo es tomado de la presentación producida por el grupo 8

En tercer lugar, se encuentra el modo auditivo. Este se destaca especialmente en los textos multimodales producidos por los Grupos 2, 4, 6 y 7, quienes crearon videos, un OVA y un periódico digital cuyas funciones auditivas se enfocaron en generar una inmersión emocional, narrar las historias y guiar la interacción. Es decir, los grupos 2 y 7 que produjeron los videos narran las historias del Sr. Rafael y la artista Clara Torrado con sus propias voces como participantes; además, permiten una conexión emocional con uno de los protagonistas al incluir su voz propia en uno de los videos. Para esto último el monitoreo y revisión constante de la profesora investigadora es indispensable, pues les permite a los estudiantes percatarse de detalles que ellos mismos quieren agregar a sus textos, desde sus propias perspectivas con respecto a su comunidad

local. Brindar espacios en clase para que “se acerquen a su comunidad local y obtengan los datos necesarios” (nota reflexiva, sesión 28, noviembre 2025, línea 28), aporta en gran medida a la producción de sus textos multimodales digitales.

En el caso del Grupo 6, los audios complementan la información escrita y aportan testimonio directo de los protagonistas, la Sra. Marlene y el Sr. Hernando. Este último valora la posibilidad de combinar distintos recursos como el visual y el auditivo, para transmitir el mensaje, pues esto permite que, si un elemento no queda claro, otro sí llegue a la audiencia, “Si no les queda algo del texto, les queda algo del audio o de las fotos, pero algo se llevan.” (Fragmento de entrevista, Grupo 6, noviembre 2025, línea 96). E incluso afirman que dar voz propia a los protagonistas les permite visibilizarlos desde sus historias y emociones, algo que la escritura plana no logra:

No es lo mismo un texto literario a un texto que tenga fotos inéditas de esas personas y mucho menos que contengan sus voces, entonces son otros factores que ayudan a entretener o a conectar más a las personas... Logramos darle voz a ellos sobre sus historias y sus situaciones que uno como usuario de sus servicios no tiene tan presente, que muy pocos los escuchan o tiene lastimosamente muy poca importancia o relevancia en la comunidad. (Fragmento de entrevista, Grupo 6, noviembre 2025, línea 93)

Por otro lado, está la música instrumental y sonidos o efectos que se destacan principalmente en el Grupo 4, estos establecen un ambiente inmersivo sin saturar, marcan el inicio y fin de misiones, se usan ampliamente para indicar respuestas correctas e incorrectas, simular los instrumentos que se tocan en un grupo artístico de la UIS y felicitar a los navegadores con juegos pirotécnicos por participar hasta el final de la actividad interactiva (véase la figura 5).

Figura 6

Art escape, UIS adventure



Nota. Este pantallazo fue tomado del OVA producido por el grupo 4

Seguidamente, en cuarto lugar de dominio se encuentra el modo espacial, en todos los textos multimodales se logra observar una estructuración y organización de la información tanto lingüística como de los elementos visuales y auditivos para mantener legibilidad, comprensión y fácil acceso a la información. Sin embargo, en aquellos textos con una lectura no lineal o que requieren de una navegación activa por parte del usuario, es más relevante este modo de comunicación. Por ejemplo, aparece con mayor énfasis en los Grupos 1, 4 y, en menor medida, en el Grupo 6. El mural digital producido por el Grupo 1 permite una lectura no lineal con bloques flotantes de información sin jerarquía rígida. En el Grupo 4, es decir el OVA, la interactividad con flechas, iconos con movimiento, mapas de las salas del museo, almacenamiento de información al hacer clic, rutas de salida, conexión a Instagram...etc., permite la continuidad y participación en todas las actividades interactivas del mismo, pues organiza espacialmente instrucciones, preguntas, información tanto lingüística como visual de los grupos artísticos de la UIS (véase la tabla 3). Finalmente, en menor medida, en el Grupo 6, el fondo espacial enmarca el contenido en

un género periodístico tradicional, marca pausas entre los bloques de información, contexto, perfiles, voces y conclusión dando un orden formal al periódico digital.

Tabla 3.

Grupo 4: OVA “Art escape UIS adventure”

Unidad base	Modo de comunicación	Función
Título (Mayúscula sostenida)	Lingüístico/ Visual	- Identificar el tema central. - Enfatizar el origen de los grupos artísticos. - Generar impacto visual para captar la atención inmediata.
Párrafos	Lingüístico / Visual	- Dar a conocer lo que se expone en cada una de las salas del museo. - Instruir al navegador para que pueda participar de las actividades interactivas de los grupos artísticos de la UIS. - Cuestionar al navegador para que participe activamente en las actividades interactivas de las salas del museo. - Narrar las historias de los cuatro grupos artísticos de la UIS. - Cuestionar el aprendizaje de los participantes con preguntas de selección múltiple, falso y verdadero y selección de fotos. - Mostrar palabras claves que identifican a los grupos artísticos. - Agradecer y felicitar al participante por completar todas las actividades interactivas hasta el final.
Sonidos (instrumental y efectos)	Auditivo	- Marcar el inicio de las misiones en cada una de las salas del museo. - Marcar con diferentes efectos (sonidos de grillos, teclas de un piano, baterías y aplausos) una misión completa e incompleta, el pasar a la siguiente misión, el bloqueo de las misiones al saltarlas, y enfatizar que una respuesta que es correcta o incorrecta. - Simular los instrumentos utilizados en Tuna UIS. - Establecer tono de multitud y espera cuando se está en la sala principal del museo. - Felicitar al participante por completar todas las misiones y encontrar todas las obras de arte del museo con juegos pirotécnicos.
Música	Auditivo	- Indicar que ha finalizado las misiones de la primera sala del museo.
Plantillas	Visual	- Simular la entrada de un museo donde se exploran diferentes obras de arte.

		- Mostrar que cada grupo artístico de la UIS se encuentra en una sala diferente dentro del museo. - Marcar que cada grupo artístico usa una plantilla acorde su función y temática (Tuna UIS – escenario común, Coral UIS – escenario azul que marca elegancia - Teatro UIS – cinta cinematográfica a blanco y negro en movimiento – Música y Danza UIS – plantilla de folclor, desfile con bailarinas).
Transiciones	Visual	- Mostrar las plantillas con sonidos y colores acorde a cada temática del grupo artístico. - Mantener cohesión con lo que se va a encontrar en cada una de las salas del museo. - Representar el Teatro UIS con un video a blanco y negro de un conteo regresivo. - Finalizar la información acerca del Teatro UIS con un video corto de Charles Chaplin. - Regresar siempre al mapa del museo para iniciar una nueva misión.
Interactividad (clics, botones)	Espacial / Táctil	- Permitir la continuidad y participación en todas las actividades dentro de las salas del museo al ver flechas e iconos con un leve movimiento para hacer clic sobre estos. - Generar una participación activa del usuario para realizar todas las actividades del museo. - Almacenar la información y explicación de lo que es cada grupo artístico con un clic sobre el icono de mensaje de texto. - Organizar la información en iconos para que instrucciones, preguntas y párrafos estén espacialmente organizados. - Señalar en el mapa con colores la sala en la que se encuentra o la sala a la que continua. - Mostrar la ruta de salida o sala principal que los dirige al mapa de las salas del museo. - Conectar la información suministrada con la red social de Instagram de cada uno de los grupos artísticos. - Mostrar palabras claves o características específicas de todos los grupos artísticos. - Completar las actividades interactivas de cada sala para encontrar las obras de arte faltantes en el museo UIS.
Letra (tipografía)	Visual / Lingüístico	- Identificar los nombres de cada grupo artístico con letra legible y grande. - Caracterizar cada uno de los estilos de los diferentes grupos artísticos. - Mantener legibilidad y comprensión al hacer un buen uso y contraste de colores. - Jerarquizar y organizar toda la información para mayor claridad de la misma.

Color	Visual	- Transmitir atmósfera creativa acerca de cada uno de los grupos artísticos de la UIS. - Evocar emoción, creatividad, viveza, formalidad, folclor y alegría. - Mantener un contraste de colores para legibilidad. - Marcar con destellos los iconos que guían las actividades interactivas y muestran información pertinente de cada agrupación.
Imagen (ilustraciones, mapa de la sala)	Visual / Espacial	- Mostrar el mapa de las diferentes salas del museo para iniciar el recorrido. - Ejemplificar visualmente con ilustraciones lo que trata cada una de las salas del museo. - Facilitar la comprensión del público
Fotografía	Visual	- Presentar visualmente varios miembros (estudiantes) de estas agrupaciones artísticas. - Evidenciar presentaciones artísticas de los mismos en la UIS. - Ejemplificar lo que se cuenta de cada grupo artístico con hechos y presentaciones. - Mostrar estudiantes teniendo poder del escenario al ser cuenteros, actores, cantantes, bailarines y músicos. - Reconocer e identificar que son estudiantes UIS quienes conforman estas agrupaciones artísticas y no entes ajenos.

Nota. Esta tabla muestra el análisis multimodal realizado al OVA, uno de los ocho textos multimodales producidos por los estudiantes. Esta tabla fue tomada del Apéndice D.

Finalmente, el quinto modo de menor predominancia es el táctil, ya que aparece implícitamente en el Grupo 4, donde la interactividad requiere de clics sobre iconos, lo que supone una participación activa del usuario a través de dispositivos táctiles. En los demás grupos no se evidencia una función táctil tan explícita, no obstante, es crucial tener en cuenta que todos los textos multimodales son digitales en primera instancia, es decir, aunque los textos multimodales de los Grupos 1, 2, 3, 5, 6, 7 y 8 no tenga este modo como el Grupo 4, igual son textos multimodales digitales que requieren de un uso básico y común a través de dispositivos táctiles.

En conclusión, el modo visual es el más predominante en todos los grupos, seguido del lingüístico, luego el auditivo presente en videos, OVA y periódico digital; después el espacial en

mural digital, OVA y periódico digital también; y finalmente, el táctil, con mayor utilidad en el OVA. Esta jerarquía refleja que los estudiantes priorizan la inmediatez visual y la claridad textual, mientras que los modos auditivos y espaciales se reservan para textos multimodales narrativos mediante voces o inmersivos, y el táctil es aún emergente dependiente del tipo de texto multimodal producido. Además, la producción de estos textos multimodales les permitió a los estudiantes expresar sus propias ideas de un modo diferente a lo tradicional, pues los perciben como herramientas que mantienen la atención de la audiencia gracias a los diferentes recursos dinámicos y visuales, simplifican la información compleja, humanizan las historias de sus comunidades locales mediante el uso de diferentes modos de comunicación, permiten la integración colaborativa de múltiples voces de una forma coherente, y facilitan la colaboración y gestión desde varias perspectivas.

5.2 La Biodiversidad del Campus Universitario

Después del análisis multimodal de los textos digitales, la codificación de las entrevistas y la revisión de las observaciones de clase junto con las notas reflexivas, en esta sección de análisis se destacan las temáticas problematizadas por los estudiantes como resultado de la indagación a sus comunidades locales. Como resultado, estas se basaron principalmente en comunidades internas y externas vinculadas de alguna manera con la universidad, sin embargo, todas ellas en general enfatizan una temática en común y es, la biodiversidad del campus universitario. De esta última, se derivan dos grandes categorías centradas en las diferentes temáticas problematizadas por cada uno de los grupos. Asimismo, este análisis se enfoca principalmente en los dos últimos objetivos específicos de investigación: (2) indagar sobre las temáticas problematizadas por los estudiantes como resultado de la indagación en las comunidades locales, y (3) reflexionar sobre

cómo los textos multimodales acerca de las comunidades locales influyen en la literacidad crítica de los estudiantes de inglés.

5.2.1 La Biodiversidad de Seres que Habitan en el Campus Universitario.

En esta primera categoría, cuatro grupos de estudiantes basaron sus temáticas en (1) la biodiversidad de aves de la universidad, (2) la cultura y el arte UIS, (3) el porrismo como deporte y (4) la vida foránea de estudiantes UIS. Cuatro comunidades locales diferentes indagadas por los estudiantes de inglés preintermedio con una mirada inicialmente externa, distante y en la mayoría de los casos limitada, pues no las veían e intuían algo de ellas que de igual forma querían confirmar. Una perspectiva de invisibilización, como lo da a conocer el Grupo 1, quien indagó acerca de la biodiversidad de aves en la UIS. Se interesó principalmente en esta comunidad debido a que uno de sus integrantes era estudiante de biología, no obstante, esto no lo hacía conocedor del tema plenamente, y fue una de las razones por las cuales este grupo se interesó más por conocer y dar a conocer a este tipo de comunidad local. Durante la entrevista, uno de ellos reafirma lo anterior:

Cuando yo apenas ingresé a la carrera, uno sí tendía como a ignorar completamente todo a su alrededor, sin embargo, cuando digamos en el caso de biología uno comienza ya a estudiar y pasa a través de los semestres, uno ya comienza como a observar bien su entorno, a darse cuenta de todas las cosas biológicas que hay a su alrededor y entonces ve muchas cosas que como que se pasan por alto. (Fragmento de entrevista, Grupo1, noviembre 2025, línea 15)

Incluso su pensamiento crítico, los llevó a la curiosidad de cuestionar la falsa sensación de familiaridad con el campus universitario y su comunidad local:

Queríamos también saber de qué manera las personas de otras carreras, de otros estudiantes, también veían esto. Si eran igual de pronto como en el caso de uno que uno ignoraba completamente, o de pronto ellos sí tuvieron como más experiencia a la hora de visualizar las cosas que tienen a su alrededor. (Fragmento de entrevista, Grupo1, noviembre 2025, línea 19)

En otras palabras, reconocen que la repetición del espacio y tiempo no les garantiza una comprensión profunda. El redescubrir ese espacio universitario como hábitat de seres vivos y no solo de humanos, sino también de aves, les generó una autocrítica de su rol pasivo como estudiantes que están durante cinco años en un programa académico dentro de la universidad, e incluso la mayoría se sorprende al saber que existen más de 60 especies de aves en el campus universitario. Las contribuciones de Freire y Macedo (1987) a la literacidad crítica sugieren que “no hay ningún uso del lenguaje que no esté relacionado con la realidad” (p. 53). Por esta razón, en el mural digital se evidencian diferentes especies de aves, más un collage de fotos con más de 50 especies que normalmente habitan la universidad. Igualmente, dan a conocer su perspectiva, la de un profesor y la de otros estudiantes; y adicionan dos ejercicios interactivos donde el usuario puede acercarse a conocer el número aproximado de especies que recientemente existen dentro del campus e identificar varios tipos de aves con sus respectivos nombres. Del mismo modo, para aquellos usuarios interesados en conocer más, incluyen un hipervínculo de una red social de naturalistas, científicos ciudadanos y biólogos donde se puede tener un acercamiento más profundo al tema (véase la figura 6). En otras palabras, su pensamiento y literacidad crítica los llevaron a visibilizar la biodiversidad de aves del campus partiendo de sus propias experiencias, desconocimientos y curiosidades por conocerla. Todo esto plasmado en su texto multimodal digital

en inglés, donde la literacidad deja de ser solo una lectura y escritura plana para comprender un entorno social de forma crítica.

Figura 7

UIS birds biodiversity (modo visual, lingüístico e interactivo)



Nota. Este pantallazo fue tomado del mural digital producido por el grupo 1

En el caso del Grupo 4, la temática se centra en la cultura y el arte UIS, donde se destacan cuatro distintos grupos artísticos: (1) la tuna UIS, (2) la coral UIS, (3) el teatro UIS y (4) la música y danza UIS. Su perspectiva inicial se basó en suposiciones acerca de los miembros de cada grupo artístico, pues partieron de la hipótesis donde solo quienes conocen y tienen experiencias en dicho arte pueden ser partícipes de estas agrupaciones. Desconocían el hecho de que cualquier miembro de la comunidad universitaria interesado en pertenecer a ellos puede lograrlo con una inscripción. Durante la entrevista, un participante reconoce que su idea del talento innato para participar en estas comunidades artísticas de la UIS era limitada, y gracias a la indagación realizada y el trabajo colaborativo del grupo, ahora observa la realidad desde otra perspectiva:

Normalmente, yo pienso que son personas que nacieron con talento, personas que literalmente qué dicen desde niños, desde la cuna, ya saben cantar, ya saben bailar, pero

no. Me di cuenta que muchas de las personas que ingresan a estas comunidades, normalmente son personas que empiezan desde cero. Son personas que, aunque no saben nada, quieren reforzarlo, quieren aprender algo nuevo y esto me llamó muchísimo la atención porque, un ejemplo también yo, me gustaría aprender, lo que es tocar el piano. Entonces, eso me llamó mucho la atención. (Fragmento de entrevista, Grupo 4, noviembre 2025, línea 20)

Claramente se puede observar la capacidad reflexiva y autocrítica del estudiante, pues se abre a cambiar sus suposiciones iniciales e incluso muestra interés por aprender a tocar el piano; es decir, valora la oportunidad de aprendizaje artístico que existe en la universidad y la ve como un posible ejemplo o inspiración a futuro. Aquí la literacidad toma sentido desde la teoría de Freire y Macedo (2005) al mencionar la necesidad de ver la literacidad más allá de una lectura y escritura rígida, pues la toman como “la relación de los aprendices con el mundo, mediada por la práctica transformadora del mismo, que toma lugar en el entorno general en el que los aprendices se mueven” (p. 10). Gracias a esta intervención pedagógica, el Grupo 4 logró, desde su hipótesis inicial, indagar y explorar cuatro grupos artísticos y culturales de la universidad. Plasmaron la información de cada grupo en un OVA, donde el navegador ingresa a un museo con varias salas que cuentan sus historias, muestran momentos de práctica y presentaciones, instruyen y cuestionan al navegador para mantener su atención hasta el final con diferentes actividades interactivas (véase la figura 7). En palabras del Grupo 4, “el texto multimodal que nosotros elegimos como que se convierte en una experiencia, entonces nosotros hacemos que las personas se enteren de todas las formas en las que queremos transmitir, como con la experiencia interactiva”. (Fragmento de entrevista, Grupo 4, noviembre 2025, línea 92)

Figura 8

Art escape, UIS adventure (modo visual, lingüístico e interactivo)



Nota. Este pantallazo fue tomado del OVA producido por el grupo 4

En términos de reflexión crítica, los estudiantes afirman que “el arte no tiene un límite de comunicación” (fragmento de entrevista, Grupo 4, noviembre 2025, línea 125). Aquí, su aprendizaje se refleja en lenguaje artístico como mediador, ya que reconocen que el arte les permite acceder a lo que las palabras no dicen, lo cual es un aprendizaje sobre cómo comunicarse con otros más allá de lo académico.

Otra de las temáticas problematizadas por los estudiantes es el porrismo, un deporte que en su tiempo estuvo presente en la universidad. El Grupo 3, quien creó una infografía, se motivó a trabajar con esta comunidad, pues considera que no es visible ante la comunidad universitaria, y la presenta a través de su texto multimodal. Uno de los estudiantes participantes hizo parte del equipo “Fireflies” y, antes de indagar a su comunidad local, contextualiza a su grupo con algo de información a partir de su propia experiencia. Adicionalmente, el otro estudiante participante, quien sí desconocía completamente al equipo de porrismo, logra compartir la misma perspectiva de su compañero de invisibilización, además de mostrar una iniciativa y entusiasmo por el

porrismo, pero a la vez deja ver una desmotivación al percatarse del nulo apoyo institucional que el equipo tuvo en su tiempo. Es decir, desde un pensamiento crítico, valoran lo aprendido y reconocen los obstáculos externos del equipo, y aunque pudieran involucrarse para ayudar, la falta de respaldo se convierte en una barrera significativa que los desanima. En la entrevista se evidencia lo antes mencionado por uno de los estudiantes participantes:

Pues, yo no conocía, no sabía de su existencia, fue mi compañero el que me lo mostró, entonces pues cuando empezamos a investigar, creo que está el hecho de mirar de otra forma, que ellos no se pudieron consolidar más que nada por el nulo apoyo de la universidad. Y pues, o sea, la verdad, a mí me parece que sería muy bueno, o sea, a mí en general me gusta mucho el porrismo, incluso yo llegaría a intentar publicarlo si existiera el grupo, pero desanima a las personas el hecho de que no haya apoyo. (fragmento de entrevista, Grupo 3, noviembre 2025, línea 20)

Al mismo tiempo, este grupo de estudiantes, desarrolla su literacidad desde la lectura y escritura partiendo de la necesidad de contrarrestar su tendencia de informalidad, debido a que consideran que el tipo de escritura que normalmente usan en inglés es más informal en su cotidianidad. Entonces ven el uso del inglés como ese método de escritura que les permite organizar mejor sus ideas al enfocarse en estructuras gramaticales correctas para narrar una historia con un tono neutral y formal. Uno de sus integrantes menciona lo siguiente:

Yo tengo un conocimiento del idioma bastante amplio, pero como que todavía me cuesta en la parte de escritura, y organizar las ideas cuando hablo. Entonces, en la parte de escritura yo creo que es la parte formal, porque yo siento que escribo muy informal. (fragmento de entrevista, Grupo 3, noviembre 2025, línea 71)

De igual forma, la producción de su texto multimodal les permitió transmitir su parte más crítica, sensible de la realidad, e invitaron a la reflexión, algo que no priorizaron en lo meramente informativo y expositivo, como en un pasado se hizo con las tareas de producción del libro de texto. (véase la figura 8).

Figura 9

Cheerleading, Fireflies UIS



Nota. Este pantallazo fue tomado de la infografía producida por el grupo 3

En cuanto al grupo 8, este grupo estuvo conformado por un solo estudiante participante, quien, con estereotipos acerca de la vida foránea de los estudiantes UIS, siendo él un foráneo más, se interesó también en saber si sus ideas preconcebidas eran ciertas o no. “Yo creía que todas las personas foráneas pasaban dificultades, pero la realidad no es así. Es como que hay algunas dificultades, pero un poco más como sociales, pero no dificultades económicas” (fragmento de entrevista, Grupo 8, noviembre 2025, línea 13). El problematizar e indagar a su comunidad local hizo que cambiara su creencia inicial de pensar que todos los estudiantes foráneos pasan por

dificultades económicas por una visión más realista. Pues después de conocer las historias de sus participantes y plasmarlas en su presentación digital, comprende que algunos pueden tener solvencia y que la dificultad más común entre ellos sería más de tipo social. Compara a una estudiante de nutrición (véase la figura 9), quien no tiene dificultades económicas y se preocupa más por las relaciones sociales, con un estudiante de la misma carrera, a quien sí le cuesta tanto la parte económica como las relaciones humanas. En palabras del estudiante participante:

Sí es controversial... él sí dice que le cuesta mucho porque vive lejos de la universidad y además le cuesta mucho integrarse con la gente. En cambio...ella tiene una personalidad totalmente distinta, lo que hace que ella tenga otras preocupaciones como tal; ella se preocupa más por hacer amigos y pasarla bien. (fragmento de entrevista, Grupo 8, noviembre 2025, línea 23)

Figura 10

Life as a student away from home (modo visual y lingüístico)



Nota. Este pantallazo es tomado de la presentación producida por el grupo 8

Este estudiante participante concluye de una forma muy reflexiva afirmando lo siguiente:
 “No todos tenemos la misma vida que los demás” (fragmento de entrevista, Grupo 8, noviembre

2025, línea 101). Aprende sobre el reconocimiento de la diversidad que sí existe en la vida de cada estudiante foráneo y deja de lado su hipótesis general.

En conclusión, en esta categoría de comunidades locales internas de la universidad, se puede afirmar que los estudiantes logran desarrollar pensamiento crítico y literacidad crítica al indagar acerca de sus comunidades locales invisibilizadas. Partieron de miradas iniciales limitadas, distantes y estereotipadas, y a través de su indagación y producción de los textos multimodales como el mural digital, el OVA, la infografía y la presentación digital, transforman sus creencias, reconocen la diversidad de realidades y visibilizan temáticas como la biodiversidad de aves dentro del campus universitario, el arte y cultura UIS, el porrismo en su tiempo y la vida foránea de estudiantes UIS.

5.2.2. La Biodiversidad en las Afueras del Campus Universitario.

En esta segunda categoría, los otros cuatro grupos indagaron a personas de las afueras de la universidad. El Grupo 2 se interesó por el señor Rafael, quien vende libros; el Grupo 5 indagó a la señora Faustina, quien vende frutas, jugos y ensaladas en una caseta, y a la señora Gloria, quien vende caramelos más otros productos en un carrito tipo stand; el Grupo 6 se interesó por conocer a dos personas que se encargan de cuidar los vehículos estacionados en los alrededores de la universidad, la señora Marlene y el señor Hernando; y finalmente, el Grupo 7, que produjo un video acerca de la artista Clara Torrado, egresada de la UIS. Estos cuatro grupos coincidieron en una mirada inicial sobre sus comunidades locales, una perspectiva de invisibilización y estereotipos donde las juzgaban sin conocerlas; tenían ideas simplificadas o incluso un poco negativas. La temática generalmente se enfocó en la economía y oficios informales, pues es el tipo de biodiversidad que usualmente se encuentra en las afueras del campus universitario.

El Grupo 2, que creó un video acerca del señor Rafael, quien ha vendido libros por muchos años en las afueras de la universidad, tuvo una idea un poco negativa de él debido a su actitud seria y vestimenta. Por eso durante la entrevista dos de los estudiantes participantes dicen lo siguiente:

No sé, no lo imaginaba así, como cuando fuimos a entrevistarlo. Y de por sí no se identificaba que era un vendedor, porque, digamos, los atuendos que él usa... es como ver a una persona ahí en frente del local así. Es como ver una persona tipo filosofía estilo relajado. (fragmento de entrevista, Grupo 2, noviembre 2025, línea 14)

Sin embargo, esta idea preconcebida los llevó a la indagación que les permitió tener una mirada más profunda, humana y comprensible de “Don Rafael”, como ellos luego lo llamaron. De esta manera consideraron que un video era la mejor forma de dar a conocer la historia de don Rafael, pues para ellos el video es más dinámico que un texto plano, porque este último no alcanza dimensionar todo lo que querían mostrar, como por ejemplo su nueva perspectiva: “O sea, no se puede poner como en solo palabras o así, como él habla de tal manera. Era mejor mostrarlo con un audio y con la foto de él” (fragmento de entrevista, Grupo 2, noviembre 2025, línea 104); (véase la figura 10).

Figura 11

Rafael Sánchez a bookseller outside the UIS



Nota. Este pantallazo fue tomado del video producido por el grupo 2

Simultáneamente, este grupo promovió su literacidad crítica al narrar la historia en inglés, pues se enfrentaron a discrepancias estructurales de longitud de frases y semánticas con algunas expresiones. Para la traducción del español al inglés, interpretaron algunas frases e hicieron uso de sus conocimientos previos del idioma trabajado en clase, es decir, no hubo traducción literal. Sin embargo, usaron el traductor con cautela para llegar a ciertas ideas que querían transmitir, y esto se dio gracias al ejercicio realizado en la segunda sesión de clase de la intervención pedagógica. En donde, a partir de unas fotografías presentadas en Canva sobre el arte urbano y local de Bucaramanga, en parejas escogían una que les llamara la atención para investigar acerca de esa obra de arte local y luego producir una infografía digital utilizando Canva. En este proceso, los estudiantes se vieron en la necesidad de estructurar, organizar y narrar su información en inglés, apoyándose en ocasiones de dos herramientas tecnológicas recomendadas por la docente investigadora, el diccionario en línea Wordreference y el asistente de escritura Quillbot, con el fin

de promover la habilidad de escritura y el uso adecuado de las herramientas tecnológicas que se tienen hoy en día a la mano. Durante las observaciones de clase, tomé nota de lo siguiente:

También, me percaté que muchos lograron crear una descripción corta en inglés, pero este proceso fue mucho más sencillo cuando utilizaron las dos páginas web que les compartí. Lo interesante es que tuvieron la necesidad de utilizar estas herramientas tecnológicas con un sentido no solo académico, sino también personal, para solucionar una situación, la de escribir sus propias ideas gramaticalmente correctas, con sentido y coherencia. (nota reflexiva, sesión 2, agosto 2025, línea 9)

Como resultado de este ejemplo, la narración de la historia de don Rafael fue un proceso de literacidad crítica más autónomo por parte de los estudiantes. Además, su uso del lenguaje fue más técnico: “Tuvimos que buscar una frase que expresara la misma idea. Eso como tal nos puso a prueba de buscar otras alternativas, otra manera diferente de decir esas frases” (fragmento de entrevista, Grupo 2, noviembre 2025, línea 173). Finalmente, el pensamiento crítico y reflexivo con respecto a su comunidad local los lleva a escoger la palabra “humildad” (fragmento de entrevista, Grupo 2, noviembre 2025, línea 207). Pero hacen una redefinición alejándola de la pobreza material y la asocian con la disposición a escuchar, hablar sin jerarquías y compartir conocimientos después de conocer al señor Rafael. Lo destacan como alguien humilde, no por dar cosas, sino por dar de su saber y tiempo.

Asimismo, se dio con el Grupo 5, quien produjo dos folletos digitales e impresos de las señoras Faustina y Gloria, ambas vendedoras informales en las afueras del campus universitario. Este grupo quiso visibilizar a estas vendedoras narrando sus historias de vida, pero dejando entrever algunas carencias y dificultades que han vivido. Esas primeras impresiones y suposiciones se transformaron al indagarlas, pues las ven como “un ejemplo a seguir, aunque no sean

ingenieras” (fragmento de entrevista, Grupo 5, noviembre 2025, línea 163). Esta fue su reflexión crítica, pues aprendieron que el valor humano no se da por un título profesional. Sus entrevistadas son una guía y motivación basada en la perseverancia diaria. Implícitamente sobrevaloraron su futuro profesional, y reconocieron que con este pueden ayudar a otros más adelante. Por eso, la necesidad de incluir en sus folletos la ubicación de los puestos de trabajo de cada una de ellas, con el fin de que quienes quieran ayudar o simplemente comprar sus productos se puedan acercar con facilidad (véase la figura 11).

Figura 12

Faustina González (modo visual y lingüístico)



Nota. Este pantallazo es tomado del folleto digital producido por el grupo 5

Del mismo modo, aprendieron a valorar saberes no académicos y reconocieron afectos y resistencias donde antes solo veían funciones y necesidades e incluso aprendieron que conocer una comunidad local no es recolectar datos, sino dejarse cuestionar para aprender de ella y valorarla. En el tercer capítulo *Lectura crítica de la comunidad en la era digital: un enfoque multidisciplinar* (2022), Medina et al. reafirman lo anterior con la siguiente cita:

Leer la comunidad de manera crítica significa cuestionar la realidad, crear conciencia, transformar el yo y reescribir el mundo. Implica redactar una comprensión de las relaciones de poder que subyugan a nuestros estudiantes y comunidades, y utilizar herramientas de lenguaje y literacidad para iniciar transformaciones muy específicas en el intrincado tejido del poder (Foucault, 1984, citado en Medina, Ramírez y Clavijo, 2022, p. 13).

En cuanto a su literacidad crítica y el uso del inglés, se apoyaron de herramientas tecnológicas para ampliar su léxico, explorando sinónimos y seleccionando palabras adecuadas para mantener coherencia en su mensaje, apropiarse de un tono serio y narrativo de cada una de las historias. En palabras del Grupo 5, “implementábamos la IA Quillbot y ella nos ayudaba dándonos diferentes palabras que tuvieran el mismo significado y así escogíamos las que mejor se adaptaran. Entonces, el texto fue más que todo formal, serio, pero a la vez narrativo” (fragmento de entrevista, Grupo 5, noviembre 2025, línea 97).

La temática problematizada por el Grupo 6, al igual que los Grupos 2 y 5, se enfocó en la economía y el trabajo informal en las afueras de la universidad. Para esto realizaron un periódico digital que narra las historias de la señora Marlene y el señor Hernando. La perspectiva inicial de este grupo se basó solo en estereotipos. De aquí la necesidad de ver la literacidad crítica como Medina et al. (2022) la describen, pues esta “incorpora el aprendizaje situado y la interacción entre individuos, palabras y contextos, así como una variedad de literacidad y habilidades específicas para vivir en comunidad” (p. 46). A continuación, una de las dos perspectivas del Grupo 6:

Yo creía que ellos vivían en familias, que la ganancia de ellos, pues a punta de monedas no se van a hacer el día. Y pues, creía que necesitaban de un soporte familiar para mantenerse. En unas condiciones de remuneración tan deplorables; porque, en mi perspectiva, no creo

que ese tipo de servicios dé lo suficiente para el sustento de una sola persona. (fragmento de entrevista, Grupo 6, noviembre 2025, línea 20)

Como resultado, una percepción inicial errónea sobre las condiciones de vida y sustento de estos cuidadores de vehículos, al considerar que necesitaban obligatoriamente una red familiar de apoyo para subsistir porque el ingreso de monedas era insuficiente. Además, preconcebían otra perspectiva acerca del trato con las personas dueñas de los vehículos: “Yo fui usuario, y a veces me daba pereza que me estuvieran molestando. Pero mientras estuve, entendí lo difícil que es para ellos el trabajo y lo poco pagado. Entonces empecé a pensar un poco diferente acerca de esto” (fragmento de entrevista, Grupo 6, noviembre 2025, línea 33). Como consecuencia, lograron ver sus realidades desde un ángulo más humano, comprensible y empático. Tanto, que al narrar las historias de la señora Marlene y el señor Hernando utilizaron diferentes modos de comunicación en el periódico digital porque buscaban llegar a todo público de alguna forma, pues el uso de distintas unidades y modos les permitía sentirse más seguros de lograr su objetivo con este texto multimodal. Como resultado, agregaron texto escrito, fotografías inéditas de cada uno de ellos y sus lugares de trabajo, y cinco audios con las voces propias de la Sra. Marlene y el Sr. Hernando. Incluso adoptan un tono formal al narrar las historias en el periódico, pero ven en el mismo una controversia, al este informar de la informalidad laboral en las afueras de la universidad. Aunque su sentir principal siempre fue lograr una conexión más cercana y humana con las realidades de estas personas (véase la figura 12).

Figura 13

Workers community outside the UIS (modo visual y auditivo)



Nota. Este pantallazo fue tomado del periódico digital producido por el grupo 6

Con respecto a la literacidad crítica, al igual que los otros grupos, se apoyaron en herramientas tecnológicas para precisar su léxico en inglés e hicieron uso adecuado de diccionarios en línea como el utilizado en la segunda sesión de clase, WordReference. Además, se enfocaron en adecuar su intención comunicativa en inglés, tanto que su persuasión en la información dependió de sus capacidades para traducir el mensaje. “Hicimos una traducción, pero no textual, sino como de la experiencia vivida o de esas anécdotas que nos cuentan, o de la forma como nos las contaban; fue una traducción a algo más formal en inglés” (fragmento de entrevista, Grupo 6, noviembre 2025, línea 185). Por último, desde su propia reflexión destacan que ese trabajo no solo es necesidad, sino pasión y cariño hacia los estudiantes, y reconocen que ese vínculo comunitario puede ser más fuerte que uno contractual o académico. En voces del grupo 6:

Una de las frases que más se nos quedó fue, el amor que le tiene a la UIS... El señor Hernando, nos decía que él vivía por la UIS, así él no trabajara dentro de la UIS, él hacía

más parte de la UIS que cualquiera otro, ya que la UIS educó a su hijo y lo empleó, entonces él prácticamente le debe todo a la UIS, y dice que uno de los sueños para él es poder trabajar en la UIS en servicios varios. (fragmento de entrevista, Grupo 6, noviembre 2025, línea 212 y 221)

El Grupo 7 produjo un video mediante un proceso mancomunado y colaborativo entre todos los estudiantes del curso de inglés preintermedio, pues para llegar a él se inició desde las primeras sesiones de clase, donde el objetivo era sensibilizar, contextualizar y modelar para todos los estudiantes el trabajo que ellos mismos más adelante estarían haciendo autónomamente con sus respectivos grupos y comunidades locales. Entonces, desde la sesión 4, los estudiantes leen dos textos impresos con fotografías de artistas del arte urbano y local en Bucaramanga (*Apéndice E*, pp. 1-4). Durante este espacio de lectura no solo se hace una comprensión lectora, sino que también se familiariza con los artistas locales. Tanto que los estudiantes realizaron algunas preguntas; por ejemplo, “Clara Torrado es de Ocaña, nunca había escuchado de ella, profe. Yo soy de allá; ¿Juan Felipe Fuentes es Pinky? ¿Se sabe de qué murió él? En el tanque cerca del ‘gallinero’ hay un mural de él” (nota reflexiva, sesión 4, agosto 2025, línea 13). Al finalizar la lectura, los estudiantes en pareja y de forma individual organizan algunas ideas para compartir la información de cada texto entre ellos mismos. Seguidamente, en la sesión 5, los estudiantes se enfocan en identificar y reconocer algunas de las obras artísticas de Clara Torrado y, en la sesión 6, los estudiantes conocen en persona a la artista, la escuchan, indagan y toman notas acerca de ella.

El haberles brindado este espacio a los estudiantes con la artista Clara Torrado, me permitió observar la disponibilidad, el respeto y la empatía que tienen los estudiantes al escuchar a alguien, pues todos prestaron atención, tomaron notas, grabaron, se rieron, hasta

cuestionaron en el momento del habla, porque surgían preguntas que querían realizar. (nota reflexiva, sesión 6, agosto 2025, línea 1)

Un espacio donde los estudiantes mostraron interés por conocer de ella y sus obras, como también del señor del parque Santander en el centro de la ciudad, quien lleva embolando zapatos por más de 50 años y ha visto muchos cambios allí. La artista aprovecha el ambiente de clase y desde su experiencia acota que “esas personas son realmente el patrimonio humano de la ciudad, pero no se tienen en cuenta. Quizás porque ellos mismos se consideran invisibles gracias al trato que como comunidad local nos brindamos” (nota reflexiva, sesión 6, agosto 2025, línea 38). Como resultado, se da un espacio de clase donde la sensibilización les permitió cuestionar, conocer y conectar más humanamente con la artista local. En consecuencia, durante las sesiones de clase 7 y 8, en grupos y parejas, los estudiantes organizan la información recolectada de la artista y narran su historia en párrafos haciendo uso del inglés. De tal manera que en la sesión 10, el Grupo 7 inicia con su trabajo de producción de video con las grabaciones de sus compañeros (véase la figura 13).

Figura 14

La artista Clara Torrado, Anasol



Nota. Este pantallazo es tomado del video producido por el grupo 7

En resumen, la temática central del Grupo 7 se basó en una persona externa a la universidad que desconocían y es egresada de la UIS. Su literacidad, al igual que el Grupo 5 y 6, se centró en el léxico y expresiones del español al inglés; reemplazaron esas expresiones coloquiales no traducibles por opciones más sencillas, manteniendo un lenguaje de nivel A2. “Hay algunas palabras que a veces uno quiere expresar en inglés, pero pues obviamente no se encuentran porque son más coloquiales. Intentamos utilizar palabras no muy avanzadas, sino palabras básicas para expresar nuestras ideas que el público lo pudiera entender” (fragmento de entrevista, Grupo 7, noviembre 2025, línea 69). Por otra parte, consideran que haber indagado a la artista Clara Torrado les permitió promover su literacidad crítica a través de su texto multimodal. Además, desde una mirada reflexiva, afirman que es grato “escuchar a las personas y escribir, pero más que todo hacer

una conexión” (fragmento de entrevista, Grupo 7, noviembre 2025, línea 207). De igual forma, revelan una conexión empática con la artista al destacar de ella su resiliencia con respecto a sus dificultades en diferentes momentos de la vida. Y la comparan con el proceso que tuvieron durante la producción de su texto multimodal debido a las dificultades de tiempo, edición y gastos.

En conclusión, en esta categoría de comunidades locales externas del campus universitario, se logra observar un desarrollo de la literacidad y el pensamiento crítico de los estudiantes con respecto a sus comunidades locales. Adicionalmente, sus perspectivas iniciales parten de estereotipos e invisibilización hacia los vendedores informales, los cuidadores de vehículos y la artista egresada; sin embargo, gracias a sus indagaciones, lograron transformar esas miradas iniciales en visiones más humanas, empáticas y respetuosas, apreciando el saber y el oficio informal más allá de los títulos profesionales, como se dio con el Grupo 5. En cuanto a la literacidad, se destaca el uso de herramientas tecnológicas como apoyo de traducciones no literales y adaptando el lenguaje a nivel A2 accesible para todos, como fue el caso del Grupo 7. Finalmente, los formatos de los textos multimodales digitales escogidos, como los videos, folletos y el periódico digital, permitieron transmitir sus nuevas miradas, historias y conexiones emocionales, algo que con el texto plano no se hubiese logrado.

6. Conclusiones

Este estudio cualitativo buscó analizar la manera en que la producción de textos multimodales digitales promueve la literacidad crítica en un grupo de estudiantes de pregrado de nivel preintermedio de inglés, a partir de la indagación sobre sus comunidades locales. El análisis extenso de los textos multimodales sobre las comunidades locales evidencia que los estudiantes produjeron ocho textos digitales diferentes: un mural digital, dos videos, una infografía, folletos, un OVA, un periódico y una presentación digital. Según Ávila y Pandya (2012), las distintas

formas de comunicación se conectan con el uso de herramientas tecnológicas, las cuales posibilitan la producción de textos digitales con distintos elementos y su significado promueve en los estudiantes una actitud crítica que les permite expandir sus conocimientos, comprensión cultural y visión del mundo. Como resultado, este proyecto les dio la oportunidad a los estudiantes de integrar diferentes modos de comunicación para crear sentido. Es decir, implementaron cinco modos de comunicación de mayor a menor predominancia. En primer lugar, está el modo visual, con un uso transversal y funciones centradas en captar la atención del usuario, organizar información y generar cercanía emocional con las historias de cada una de las comunidades locales. Seguidamente, el modo lingüístico para estructurar la narrativa y mantener una claridad textual; luego el modo auditivo, con la función de narrar las historias mediante voces y generar una inmersión no solo de atención, sino también emocional. Finalmente, los modos espacial y táctil para conservar una estructuración y conexión interpersonal a través de las narraciones mediante dispositivos interactivos.

Esta jerarquía evidencia la inmediatez visual, precisión textual, narración auditiva y ambiente inmersivo interactivo. Además, producir esos textos multimodales digitales les permitió a los estudiantes expresar sus ideas de una manera no tradicional, humanizar las historias con distintos modos, mantener la atención de la audiencia y trabajar colaborativamente desde varias perspectivas, algo que no se hubiese podido realizar con las actividades propuestas en el libro de texto de inglés preintermedio, como se evidencia en el Apéndice A. Estos hallazgos se alinean con los estudios de Velandia (2024), Medina-Riveros, Ramírez-Galindo y Clavijo-Olarte (2022), y Blanco D. (2023), los cuales destacan la práctica multimodal como medio para utilizar distintos modos de comunicación autónomamente con el fin de transmitir un mensaje significativo, además de desarrollar habilidades lingüísticas y de pensamiento crítico en inglés.

Con base al análisis presentado y el segundo objetivo específico de investigación, indagar sobre las temáticas problematizadas por los estudiantes como resultado de la indagación en las comunidades locales, se concluye que los estudiantes problematizaron en su mayor parte la invisibilización y los estereotipos asociados a comunidades internas y externas donde se enfatiza la biodiversidad del campus universitario. Para esto, las temáticas se dividen en dos categorías: (1) la biodiversidad de seres que habitan en el campus universitario como la biodiversidad de aves, el arte y cultura UIS, el porrismo como deporte y la vida foránea de estudiantes UIS. Todas estas con una mirada limitada, distante o falsamente familiarizada que lograron transformar tras su indagación al reconocer la diversidad de realidades y visibilizarlas. (2) La biodiversidad en las afueras del campus universitario cuyas temáticas giraron en torno a la economía y el trabajo informal; por ejemplo, las vendedoras de futras y dulces, el vendedor de libros, los cuidadores de vehículos y la artista egresada de la UIS. En su mayoría partieron de prejuicios y perspectivas de rechazo que cambiaron por visiones humanas, empáticas y respetuosas al valorar de otra forma saberes no académicos y oficios informales más allá del título profesional. En ambas categorías se logra desarrollar un pensamiento crítico al cuestionar sus propias suposiciones iniciales, transformar sus creencias y reconocer la biodiversidad en cuanto al tipo de vida que se tiene. Así como también se destaca en las investigaciones realizadas por Pabón L. (2019), Velandia J. (2024) y Lamus A. (2020), donde su objetivo principal es partir de una realidad situada y promover en los estudiantes un cuestionamiento que los lleve a transformar sus perspectivas, generando así un pensamiento crítico de sus contextos.

En relación al tercer objetivo específico, que busca reflexionar sobre cómo los textos multimodales acerca de las comunidades locales influyen en la literacidad crítica de los estudiantes de inglés. Se puede afirmar que los textos multimodales digitales influyen en la literacidad crítica

de los estudiantes al poder expresar sus nuevas perspectivas acerca de sus comunidades locales. Gracias a la producción de estos textos, los estudiantes no solo narraron historias de personas cercanas a su contexto, sino que también usaron de forma crítica y autónoma el inglés como lengua extranjera, pues tradujeron experiencias vividas de manera no literal, adaptaron expresiones coloquiales a un nivel A2 accesible e hicieron uso adecuado de las herramientas tecnológicas, como todas las plataformas en línea para el diseño de sus textos, la IA Quillbot y el diccionario en línea WordReference. Estas dos últimas, con el objeto específico de mantener coherencia, formalidad narrativa y precisión léxica en el idioma. De esta forma, los textos multimodales actuaron como mediadores para reescribir sus interpretaciones y nuevas perspectivas de su comunidad local, pasando de una lectura superficial de su entorno a una literacidad crítica situada, colaborativa y transformadora. Kress y Van Leuwen (2001) definen la multimodalidad desde el discurso y afirman que son:

Formas socialmente situadas de conocimiento sobre (aspectos de) la realidad. Esto incluye el conocimiento de los eventos constitutivos de la realidad (quién está envuelto, qué es lo que sucede, dónde y cuándo tiene lugar, y así), así como también un conjunto de evaluaciones, propósitos, interpretaciones y legitimaciones. (p.13)

De aquí la importancia del trabajo grupal y colaborativo, donde el conocerse entre ellos mismos y su comunidad local les permite un conocimiento más amplio de prácticas sociales situadas para transmitir nuevas perspectivas.

Los aportes de esta investigación al campo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera se dan en la validez de los textos multimodales para promover la literacidad crítica en los estudiantes de inglés preintermedio. Ya que la integración de distintos modos de comunicación amplía la competencia comunicativa de la lengua más allá de lo gramatical. De igual forma, la

conexión entre el aprendizaje del idioma y las comunidades locales genera un mayor interés, sentido de pertenencia y relevancia social en comparación con los temas generales del libro de texto, pues estos suelen alejarse de las realidades situadas de los estudiantes, ya que tienen un mayor énfasis en temáticas relacionadas con las culturas angloparlantes. Otro de los aportes para este campo es el uso adecuado, autónomo y crítico de herramientas tecnológicas, puesto que permite un desarrollo de habilidades digitales y de autorregulación para la producción textual, como se dio con la traducción de experiencias, adaptación del lenguaje a un nivel específico y coherencia narrativa. Por último, el desarrollo del pensamiento crítico a partir de la indagación local, pues a pesar de que los estudiantes indagan haciendo uso de su lengua materna, reconocen la diversidad de experiencias y transforman esa mirada inicial. Lo cual es un pilar en la literacidad crítica, aplicado en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

7. Recomendaciones

Para futuras investigaciones, es necesario tener en cuenta el rediseño de las planeaciones de clase junto con los materiales didácticos, complementando los libros de texto para la enseñanza del idioma. Además de crear espacios de sensibilización y de encuentro directo con la comunidad local con el fin de contextualizar, familiarizar y modelar a los estudiantes en las primeras sesiones de clase, pues esto permitirá en ellos un trabajo independiente y autónomo durante la intervención pedagógica. Adicionalmente, el fomentar proyectos de indagación local junto con el uso de herramientas tecnológicas promoverá, no solo en los estudiantes, sino también en el profesor investigador, un desarrollo de diferentes saberes y habilidades. Finalmente, se recomienda la exploración de cómo la producción de los textos multimodales digitales impacta otras habilidades lingüísticas en otros niveles de inglés.

Referencias Bibliográficas

- Acuerdo n° 023 de 2022 [Universidad Industrial de Santander - UIS]. Por la cual se establecen los referentes institucionales para la creación, la reforma y la modificación de programas académicos. 25 de enero de 2022.
- Acuerdo n° 036 de 1990 [Universidad Industrial de Santander - UIS]. Por la cual se crea el instituto de lenguas de la institución. 5 de abril de 1990.
- Álvarez-Valencia, J. A. (2016). Meaning making and communication in the multimodal age: ideas for language teachers. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1), 98–115.
<https://doi.org/10.14483/calj.v18n1.8403>
- Ávila, J., y Pandya, J. Z. (2012) Traveling, Textual Authority, AND Transformation. *Part 1. Disruptive by Design*, 1.
- Blanco D. (2023). *Community-Based Pedagogies: A Framework to Foster Critical Digital Literacies*. Master Dissertation]. Universidad Industrial de Santander.
<https://noesis.uis.edu.co/handle/20.500.14071/40512>
- Bobkina, J., y Stefanova, S. (2016). Literature and critical literacy pedagogy in the EFL classroom: Towards a model of teaching critical thinking skills. *Studies in second language learning and teaching*, 6(4), 677-696.
- Cassany D., & Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica literacidad. *Perspectiva*, 28(2), 353-374.
- Castiblanco Roldán, A. F., & Wilches Tinjacá, J. A. (2022). El meme como ágora digital del lenguaje político contemporáneo. El caso del movimiento 21N y 11S en Colombia. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(3), 123-136.

- Chakrabarty, D. (2020). Theories of the new literacy studies (NLS). *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 8(1), 1-8.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164–195. <https://doi.org/10.1080/15544800903076044>
- Correa-Marciales, N. (2023) Libro de texto para la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE): tensiones y perspectivas de investigación.
- Council, B. (2015). El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes. Bogotá: Inteligencia Educativa.
- Farias, P. F., y da Silva, L. (2021). Doing critical language teaching through tasks: Insights from the Brazilian context. *Education Sciences*, 11(5), 223.
- Freire, P. y Macedo, D. (1987). *Reading the world and the word*. Londres: Bergin & Garvey.
- Freire, P., y Macedo, D. (2005). *Literacy: Reading the word and the world*. Routledge.
- Gimeno-Sacristán, J. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*.
- Grasha, A. F. (2002). *Teaching with style: Enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. Claremont, California: International Alliance of Teacher Scholars.
- Hashemi, S. S. (2018). 'You're meant to read the writing?': Young pupils negotiating meaning from digitally mediated multimodal texts. In C. Osbeck, Å. Ingerman, & S. Claesson (Eds.), *Didactic classroom studies: A potential research direction* (pp. 87–110). Kriterium. <http://www.jstor.org/stable/j.ctv1vmnk8c.7>
- Holloway, S. M., & Gouthro, P. (2024). Multimodal adult learning through arts-based organisations. *Australian Journal of Adult Learning*, 64(1), 12–32. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.T2024053100012801015667783>

- Janks, H., Newfield, D., Dixon, K., Ferreira, A., & Granville, S. (2014). *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. Routledge.
- Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. routledge.
- Kress, G. y Van Leeuwen. T. (2001). *Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication*, Londres, Arnold; Introducción, pp. 1-23.
- Kress, G., y Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Marín Ocampo, S. (2022). Implementación de un blog interactivo para el fortalecimiento de las competencias comunicativas en inglés a través del Aprendizaje Basado en Proyectos en los estudiantes de tercer grado de primaria de la I.E. Libre del municipio de Circasia Quindío. Universidad de Cartagena. <https://hdl.handle.net/11227/15247>
- Maturana J. (2020). *Leyendo, voy aprendiendo: una estrategia para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto a través de la lectura de cuentos policiacos en entornos colaborativos*. [Master Dissertation]. Universidad Industrial de Santander. <https://noesis.uis.edu.co/handle/20.500.14071/40514>
- Medina-Riveros, R. A., Ramírez-Galindo, M., & Clavijo-Olarte, A. (2022). Reading the community critically in the digital age: A multiliteracies approach. *Language and Society*, 45.
- Méndez Z. A. (2020). *Secuencia didáctica para fortalecer las habilidades del pensamiento crítico en la escritura*. Master Dissertation]. Universidad Industrial de Santander.
- Mills, G. E. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

- Morales Soza, M. G. (2020). TPACK para integrar efectivamente las TIC en educación: Un modelo teórico para la formación docente. *Revista Electrónica De Conocimientos, Saberes Y Prácticas*, 3(1), 133–148. <https://doi.org/10.5377/recsp.v3i1.9796>
- Núñez-Pardo, A. (2020). Inquiring into the Coloniality of Knowledge, Power, and Being in EFL Textbooks. *HOW*, 27(2), 113–133. <https://doi.org/10.19183/how.27.2.566>
- Norris, S., & Maier, C. D. (Eds.). (2014). *Interactions, images and texts: A reader in multimodality* (Vol. 11). Walter de Gruyter GmbH & Co KG.
- Lamus A. (2020). *Analysing Students' Perceptions about English Language Learning in a Community-Based Classroom Project*. Master Dissertation]. Universidad Industrial de Santander. <https://noesis.uis.edu.co/handle/20.500.14071/40512>
- Lastra, S. P., Acosta, D., and Durán, N. C. (2018). Community based pedagogy as an eye–opening for pre-service teachers' initial connections with the school curriculum. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 196–209. <https://doi.org/10.14483/22487085.13047>
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.
- Pahl, K. H., y Rowsell, J. (2011). Artifactual critical literacy: A new perspective for literacy education. *Berkeley Review of Education*, 2(2).
- Pabón L. (2019). *Integrating Community-Based Learning to Improve Academic Writing* [Master Dissertation]. Universidad Industrial de Santander. <https://noesis.uis.edu.co/handle/20.500.14071/13864>
- Prada Arias, A. Y., Trujillo Rodríguez, M. A., y Herrera Mosquera, L. (2021). Enhancing Language Learning Engagement through Critical Literacy Practices. *Lenguaje*, 50(1), 37-65.

- Quintero-González, J., y Clavijo-Olarte, A. (2022). Social Entrepreneurship Projects in the English Class: A Pandemic Multimodal Experience. *HOW*, 29(1), 37–63. <https://doi.org/10.19183/how.29.1.623>
- Rivas, E. A., & Torres, A. R. (2023). Emociones estéticas y lectura multimodal: hacia el desarrollo de las competencias emocionales en ILE. Tejuelo. *Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, 38, 231-260. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.231>
- Romero, E. D., & Bobkina, J. (2021). Exploring critical and visual literacy needs in digital learning environments: The use of memes in the EFL/ESL university classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 40, 100783.
- Russell-Stamp, M. (2015). Faculty Use of Community-Based Learning: What Factors Really Matter? *Michigan Journal of Community Service Learning*, 21(2), 37–48.
- Sabrina, A. (2020). The implementation of communicative language teaching in English practice. *NOTION: Journal of Linguistics, Literature, and Culture*, 2(1), 17-27.
- Sandoval Alvarado, D. A., & Zannotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, (58), e1312. Epub 23 de mayo de 2022. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-008)
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa.
- Sharkey, J. (2012). Community-based pedagogies and literacies in language teacher education: Promising beginnings, intriguing challenges. *Íkala*, 17(1), 9-13.
- Van Sluys, K., Lewison, M., & Flint, A. S. (2006). Researching critical literacy: A critical study of analysis of classroom discourse. *Journal of Literacy Research*, 38(2), 197-233.

- Velandia J. (2024). *Creating multimodal eBooks based on educational eommunity in Universidad Industrial de Santander*. [Master Dissertation]. Universidad Industrial de Santander.
<https://noesis.uis.edu.co/handle/20.500.14071/42228>
- Velandia, J. M. and Quintero, L. M. (2025). University English Learners Designing Digital Multimodal Texts about the Academic Community.
Colomb. Appl. Linguistic. J., 27(2), pp. 125-146.
- Villa-Díaz, M. (2019). ¿Qué es eso que se llama pedagogía? Pedagogía y saberes, (50), 11-28.
- Vivanco, G. E. A. (2018). La lectura crítica como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico. Revista Boletín Redipe, 7(1), 86-94.
- Zhizhko, E. A. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. Innovación educativa (México, DF), 14(65), 99-113.