

**Retos de la Implementación de las Pedagogías Multimodales en los Cursos de Inglés
Fundamental 3 y Fundamental 4 de un Instituto de Enseñanza de Inglés en Cali**

José Fabian Orozco Escobar

Trabajo de Grado

Facultad de Humanidades

Universidad del Valle

Abril 2024

**Retos de la Implementación de las Pedagogías Multimodales en los Cursos de Inglés
Fundamental 3 y Fundamental 4 de un Instituto de Enseñanza de Inglés en Cali**

José Fabian Orozco Escobar 201330163

Trabajo de grado como requisito parcial para obtener el título de Licenciado en Lenguas
Extranjeras Inglés–Francés

Dirigido por José Aldemar Álvarez Valencia

Abril 2024

Tabla de Contenido

Resumen	5
Introducción	7
1. Problema de Investigación	12
2. Objetivos	13
2.1 Objetivos Generales	13
3. Antecedentes	14
3.1 Multimodalidad y PM	14
4. Marco Teórico	28
4.1. Multimodalidad y Pedagogías Multimodales	28
4.1.1 Recursos Semióticos	34
4.1.2. Modo de Comunicación	35
4.1.3 Diseño	37
4.2 Competencia Comunicativa Intercultural	39
4.3. Desafíos y Estrategias Pedagógicas en la Enseñanza del Inglés Como Lenguas Extranjera	41
5. Metodología	44
5.1. Tipo de Estudio	44
5.2. Contexto y Participantes	44
5.3. Caracterización del Investigador	46
5.4. Instrumentos y Procedimientos de Recolección de Datos	46
5.4.1. Diario de Campo	46
5.4.2. Grupo Focal	47
5.5. Momentos del Proceso de Investigación	57
6. Resultados	58
6.1 La Familiaridad con las PM Tanto del Profesor Como de los Estudiantes	60
6.1.1 Los Retos del Profesor	66
6.1.2 Los Retos de los Estudiantes	68
6.2. Retos en la Planeación de una Unidad Didáctica de PM	73
6.2.1 Planteamiento de Objetivos Multimodales e Interculturales	73
6.2.2 El Reto de Integrar Objetivos Interculturales	78
6.2.3 Reflexionar Sobre Cómo Estas Diferencias dan Lugar a la Dimensión Intercultural	79

6.2.4. Retos en las Actividades Multimodales	82
6.2.5 Instrucciones Poco Claras	82
6.3. Retos en la Implementación de una Unidad Didáctica de PM	85
6.3.1 Evaluación de la Comprensión de los Estudiantes Sobre la Importancia de la Combinación de Modos en la Comunicación: Reflexión Explícita o No	85
6.4 Restricción del Tiempo	92
7. Discusión de Resultados	97
7.1. El Significado de las PM en Plural .	97
7.2 Cómo las PM se Moldean al Contexto Particular de Cada Situación en Que se Aplican	98
7.3 De lo Lingüístico a la Creación de Significados en la Enseñanza del Inglés	102
7.4. Multi/Interdisciplinariedad De Las PM	105
7.6. El Papel del Tiempo en las PM	113
8. Conclusiones	117
9. Limitaciones e Investigaciones Futuras	122
Referencias Bibliográficas	124
Anexos	129

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo principal la implementación de una secuencia didáctica basada en Pedagogías Multimodales (PM) para la enseñanza de inglés como lengua extranjera, en una institución de Cali. Se enfoca específicamente en los estudiantes de los grupos Fundamental 3 y Fundamental 4, abordando la falta de aplicación de estas pedagogías a nivel nacional y la limitada familiaridad, y tiempo dedicado a su estudio teórico, lo cual provocó el confrontamiento de una serie de retos en su implementación. Durante el proceso de investigación se adoptó un enfoque de estudio de caso cualitativo múltiple, usando como herramientas de recolección de datos un diario de campo y 2 grupos focales. La secuencia didáctica se implementó a lo largo de ocho sesiones de clase, distribuidas en cuatro sesiones para cada grupo, con una duración de cinco horas por semana. A pesar de las barreras iniciales y las restricciones temporales, se observaron avances positivos tanto en los estudiantes como en el docente. Los resultados obtenidos indican una interiorización significativa de los principios de las PM, aunque algunos de los principales retos incluyeron la falta de comprensión de algunos de sus principios, las limitaciones de tiempo en el desarrollo de las tareas multimodales y la disyuntiva sobre qué tan explícito debe hacerse a los estudiantes las visiones de la comunicación multimodal. El estudio concluye resaltando el impacto positivo en el proceso de enseñanza, logrando una apropiación profunda de las pedagogías multimodales y su perspectiva de comunicación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

PALABRAS CLAVE

Pedagogías Multimodales, Enseñanza de Inglés, Estudio de Caso Cualitativo, Estrategias Pedagógicas, Resultados del Aprendizaje.

Abstract

This research aims primarily at the implementation of a didactic sequence based on Multimodal Pedagogies (MP) for the teaching of English as a foreign language in a recognized institution in Cali. It specifically focuses on students in Fundamental 3 and Fundamental 4 groups, addressing the lack of nationwide application of these pedagogies and the limited familiarity and time devoted to their theoretical study, which led to the confrontation of a series of challenges in the implementation. The research process adopted a multiple qualitative case study approach using data collection tools such as a field journal and 2 focus groups. The didactic sequence was implemented over eight class sessions, distributed across four sessions for each group, with a duration of five hours per week. Despite initial barriers and time constraints, positive progress was observed in both students and the teacher. The results indicate a significant internalization of the principles of MP, although some key challenges included a lack of understanding of certain principles, time constraints in the development of multimodal tasks, and a dilemma regarding how explicit the students should be made aware of the perspectives of multimodal communication. The study concludes by highlighting the positive impact on the teaching process, achieving a profound appropriation of multimodal pedagogies and their communication perspective on the learning of English as a foreign language.

KEYWORDS

Multimodal Pedagogies, English Teaching, Qualitative Case Study, Pedagogical Strategies, Learning Outcomes.

Introducción

La enseñanza de las lenguas se ha caracterizado por concebir métodos, enfoques y técnicas de enseñanza que surgen conforme hay nuevos avances teóricos y metodológicos. Un constante reto de los profesores de lenguas es una integración adecuada de perspectivas metodológicas ~~es el más adecuado~~ para la enseñanza, las cuales abarque el desarrollo de las cuatro habilidades de producción y recepción, así como también todos los otros recursos semióticos con los que se puede crear significado. Algunos de estos recursos semióticos son la imagen, el sonido, los gestos, la distribución espacial, etc. (Kress, 2010; Álvarez Valencia, 2016, 2021), con lo cual se busca adoptar una visión más multimodal de la enseñanza de las lenguas.

Con la evolución en la enseñanza y aprendizaje de lenguas hacia la enseñanza comunicativa de la lengua se empieza a considerar al estudiante como foco esencial del aprendizaje. La visión comunicativa da importancia a la situación comunicativa considerando situaciones de la vida real (Richards y Rodgers, 2001); así como también la llegada de la corriente pedagógica del constructivismo, la cual se enfoca en la construcción de conocimiento a partir de la experiencia y la interacción y mediación con otros, artefactos y sistemas simbólicos (Lantolf y Thorne, 2007), tomando como punto de partida y foco al estudiante, que deja ver un cambio radical en la percepción inicial del estudiante como un mero receptor, pasando a ser el protagonista de todo el proceso.

Siguiendo la línea pedagógica que se enfoca en el estudiante, podemos percatarnos de esta misma evolución que se aplica en el aprendizaje de lenguas, al considerar los aspectos contextuales y propios del individuo que está envuelto en este tipo de aprendizaje. Al tener en cuenta los aspectos propios del aprendiz o estudiante se incluyen elementos como los culturales y sociales, así como también al resto de los recursos semióticos que hacen posible la creación de

significado, entran a dárseles igual valía para la comunicación de la manera que tradicionalmente se le ha dado principalmente a los recursos semióticos escritos y verbales. Estos recursos son estudiados de manera íntegra en la multimodalidad, la cual toma como punto de partida los recursos semióticos y las relaciones intersemióticas. (Álvarez Valencia, 2016).

La multimodalidad es más evidente en el paisaje comunicacional actual. Como lo asevera Álvarez Valencia (2021), "Los cambios en el panorama de la comunicación y los hábitats textuales de las personas han impactado los procesos de diseño, creación de significado, negociación y difusión de significados." (p. 42)¹. La comunicación siempre ha tenido un carácter multimodal, combinando diferentes modos y canales de creación de significados, tales como imágenes, sonidos, color, espacio, etc. Esto se observa claramente en los dispositivos que hacen parte de la vida cotidiana de los seres humanos y que nos facilitan la comunicación; dispositivos que Álvarez Valencia (2016) denomina convergentes, como el celular en el que se combinan varias aplicaciones que permiten hacer llamadas, ver televisión, películas, oír radio, leer entre otras. Además, el autor aclara que la comunicación siempre ha sido multimodal, aunque esta condición ha sido invisibilizada por una tradición pedagógica verbocentrista (Álvarez Valencia, 2021). Es decir, una visión centrada en la lengua escrita y hablada.

La naturaleza multimodal de la comunicación nos lleva a replantear la forma en que se enseñan las lenguas, teniendo en cuenta que la comunicación se da en más de un modo, como lo afirman de manera contundente Jewitt y Kress (2003), "no hay comunicación (que sea) monomodal" Por consiguiente, podemos pensar que la forma más adecuada de abordar la creación de significado y seguidamente la enseñanza, es mediante una visión pedagógica que

¹ Las traducciones que contiene el presente trabajo son hechas por el autor de este.

tome como punto de partida una visión multimodal de la comunicación y la educación. A esta propuesta se le ha llamado pedagogías multimodales (Stein y Newfield, 2004).

La teoría multimodal también se aprovecha en el ámbito pedagógico, adoptando el nombre de Pedagogías Multimodales (PM)², con la que se vale de todos los recursos semióticos disponibles en la comunicación para la creación y comprensión de significados. Además, debido al cambio de percepción sobre la producción de textos y sus aspectos que van más allá de lo lingüístico, “La multimodalidad es una respuesta a los desafíos que enfrenta la descripción lingüística a la luz de los cambios en la forma en que los textos son diseñados, producidos y difundidos” (Álvarez Valencia, 2016, p. 100).

De la misma manera, se entiende que la comunicación trasciende los aspectos de la producción escrita y oral, por eso es central que entendamos el valor que tiene la adopción de un enfoque multimodal, puesto que es un enfoque que considera la comunicación como un fenómeno que va más allá del lenguaje escrito y oral, teniendo en cuenta todo los recursos semióticos que la hacen posible como lo son la imagen, el gesto, la mirada, la postura, entre otros, así como también la relación que existe entre ellos. (Jewitt, 2009).

No obstante, estos aspectos multimodales de creación de significado son dejados de lado cuando se trata de la enseñanza de lenguas en Colombia debido a la visión verbocentrista imperante en las pedagogías de lengua extranjera, con excepciones como Álvarez Valencia (2016, Fernández Benavides (2019). A causa de esto, el aprendizaje de lenguas toma matices que muchas veces se vuelven monótonos y poco significativos para los alumnos. Estos tienen que realizar ejercicios tipo “drilling” para la memorización de elementos

² El acronimo PM será utilizado de aquí en adelante para hacer referencia a las Pedagogías Multimodales

gramaticales o de vocabulario, así como también participar en actividades artificiales, las cuales pretenden simular situaciones reales, como ordenar en un restaurante o hacer “check in” en un aeropuerto, que a pesar de ser situaciones que posiblemente los alumnos puedan experimentar en su vida haciendo uso del idioma objetivo, las actividades conllevan un empleo sistemático de los elementos correspondientes a estos escenarios (como los clásicos “fill in the blanks; asociar unas palabras con otras; completar los diálogos; responder preguntas de opción múltiple, etc.).

Aunque estas actividades aportan de diferentes maneras al aprendizaje de una lengua, su deficiencia radica en el sesgo verbocentrista en donde el énfasis es lo lingüístico, lo que no permite la explotación de otros recursos semióticos. Esto es precisamente lo que plantean las PM, las cuales se enfocan en la explotación de los diversos modos de comunicación (escrito, oral, visual, gestual etc.), como característica determinante de la planeación pedagógica en ambientes de aprendizaje (Stein, 2008).

Con base en lo anterior, la pregunta que surge es ¿cuáles son los retos de implementar principios de PM con clases de inglés con estudiantes de un instituto de lenguas? Y también ¿Qué estrategias pedagógicas puede adoptar el docente para superar tales retos? Dado que esta perspectiva es muy reciente y que en Colombia son muy pocos los estudios que exploran esta pedagogía (Álvarez Valencia, 2021; Benjumea Grajales, 2019; Gil Copete, 2023), se hace relevante explorar qué tan posible es implementar dicha propuesta pedagógica. Es por esto que en este estudio se implementaron los principios de las PM dos cursos de inglés de una institución de enseñanza de inglés en la ciudad de Cali, el cual es un lugar propicio para implementar un enfoque como este debido a la libertad que se nos da a los profesores de utilizar estilos de enseñanza propios. El estudio se planteó como objetivo establecer cuáles son los retos de

implementar PM en dos cursos de inglés en una unidad didáctica, y qué estrategias pedagógicas se pueden adoptar para superar estos retos.

Este estudio contribuye a la creciente literatura que busca profundizar en la integración de la perspectiva multimodal en la enseñanza de lenguas extranjeras. En particular se busca contribuir desde la práctica en el sentido de poder comprender mejor la aplicabilidad de los principios de las PM (Stein, 2008; Álvarez Valencia, 2021) y los retos que enfrentarían profesores de lenguas al intentar cuestionar la visión verbocentrista de la lengua y la comunicación y la comprensión cognitivista del aprendizaje. Así mismo, este trabajo es de importancia en mi formación no sólo como investigador sino además como docente en formación. Como investigador, la investigación contribuye al desarrollo de mis habilidades en la exploración del aula desde una visión indagadora que me permite construir conocimiento pedagógico a partir de la observación y la experimentación pedagógica. Como docente, esta investigación potencia mi interés en desarrollar una metodología de enseñanza propia acorde con las características de mis estudiantes y el ambiente comunicacional actual, caracterizado por la comunicación multimodal.

En lo que sigue presentaré la descripción del problema, seguido de los objetivos del proyecto, los antecedentes y marco teórico en el campo de la multimodalidad con especial énfasis en las PM y a continuación, se presentará la metodología de todo el proceso. Finalmente, se presentarán los resultados con su discusión, las conclusiones y limitaciones de la investigación.

1. Problema de Investigación

En la enseñanza de las lenguas extranjeras se hace una aproximación muy enfocada en los aspectos lingüísticos, dando como resultado procedimientos verbocentristas en el proceso pedagógico. Lo anterior lo he podido deducir basado en mi observación como estudiante y como profesor, viendo el aspecto monótono de las explicaciones gramaticales, el énfasis excesivo en la estructura y la repetición como herramienta máxima de memoria. Por consiguiente, en algunos ambientes educativos se tiende a la monotonía y a la falta de un aprendizaje significativo para los alumnos, lo que puede producir cansancio y desligamiento del proceso por parte de ellos. Para hacer frente a este escenario, la implementación de las PM en el aprendizaje de lenguas extranjeras puede crear este lazo significativo, al evidenciar para el alumno la forma en que los recursos semióticos se combinan para crear significado (Stein, 2008; Newfield, 2014; Álvarez Valencia, 2021). La cuestión yace en que implementar las PM en un ambiente educacional de tradición verbocentrista conlleva ineludiblemente enfrentar retos, ya que aparte de presentar a los alumnos con un enfoque pedagógico (muy posiblemente) nuevo para ellos, también consta de un cambio de visión de la lengua y de la comunicación en general, además de la percepción sobre la manera en que creamos significado más allá de la letra y el sonido.

Por otro lado, aunque la mayoría de los profesores pueden aseverar que utilizan la multimodalidad porque en sus clases involucran video, imágenes y otras actividades que combinan diferentes modos de comunicación, es importante anotar que implementar actividades multimodales no es lo mismo que implementar PM. Las PM implican un grupo de principios que le dan forma a una visión pedagógica. Es la comprensión de esos principios y su aplicación la que genera retos que se hace necesario comprender para pensar posibles rutas de avance en la implementación de las PM y que la multimodalidad trascienda la perspectiva reduccionista en

que ha caído. Por consiguiente, mi empresa es la de determinar cuáles son los retos de implementar las PM, en este caso en particular en dos cursos de nivel básico de inglés, basado en los principios y las particularidades que tienen las PM.

2. Objetivos

2.1 Objetivos Generales

- Establecer cuáles son los retos de la implementación de las pedagogías multimodales en el desarrollo de una unidad didáctica en los cursos de inglés Fundamental 3 y Fundamental 4 de un instituto de enseñanza de inglés en Cali.
- Examinar las estrategias pedagógicas adoptadas por el docente para superar los retos encontrados en la implementación de las pedagogías multimodales.

3. Antecedentes

3.1 Multimodalidad y PM

Esta investigación se enfoca en la aplicación de las PM en una clase de inglés. No obstante, debido a la poca investigación en la aplicación de la PM, he decidido hacer un recorrido por los antecedentes de la multimodalidad como semiótica social, tanto nacionales como internacionales, en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

La multimodalidad se ha utilizado en el área de la alfabetización, en diversos ámbitos que incluyen el estudio del inglés como lengua extranjera (Rincón y Clavijo Olarte, 2016), la digitalidad en la segunda lengua (Cariaga, 2016) y la construcción de significado por medio del arte (Mein, 2011). Por otra parte, la multimodalidad se ha aprovechado en el área de la enseñanza de lenguas de varias maneras: como método de análisis en ambientes digitales (Álvarez Valencia, 2017; Fernández Benavides, 2019); para diseño de material multimodal (Aldana Gutiérrez et al., 2012; Galvis Pinzón y Callejas, 2016); en la lectura de textos multimodales (Farias y Abraham, 2017; Parodi Sweis et al., 2020; Álvarez Valencia, 2016a); y en la educación de docentes (Farías y Veliz, 2019). Además, existen dos trabajos de tesis actuales en el ámbito nacional, uno relacionado con las PM en la escuela (Benjumea Grajales, 2019) y el otro relacionado con la lectura y diseño de textos multimodales (David Areiza 2020), así como también un capítulo de libro donde se muestra una experiencia pedagógica que implementa las PM junto con la orientación intercultural en la educación de una lengua extranjera (Álvarez Valencia, 2021).

Primero comenzaré por revisar las investigaciones realizadas con relación a la alfabetización. Rincón y Clavijo Olarte (2016) investigaron sobre cómo desarrollar múltiples prácticas de lectura y escritura. El propósito de la investigación fue examinar cómo el

preguntarse sobre la comunidad instiga a que los estudiantes indaguen sobre los aspectos socioculturales de sus barrios valiéndose de la multimodalidad y cómo estas indagaciones también influyen en sus prácticas de lectura y escritura. Esta fue una investigación descriptiva cualitativa, llevada a cabo en una institución pública de Bogotá, Colombia, recientemente reconstruida por la Secretaría Distrital de Educación la cual cuenta con 1600 estudiantes distribuidos entre 2 sedes atendiendo turnos de mañana y tarde. Esta investigación involucró a 40 estudiantes de grado 10 de una clase de inglés como lengua extranjera. Los datos fueron recogidos mediante grabaciones de presentaciones, el diario del profesor, las interacciones de los estudiantes en Facebook y el blog de los estudiantes por un periodo de dos años. Los investigadores encontraron que tanto profesores como estudiantes promovían una mirada crítica a la cultura mediante un currículo basado en indagación que exploró asuntos de la comunidad y que dio pie a que los participantes se convirtieran en investigadores de sus propias realidades. El aprendizaje de la lengua extranjera fue evidente en los productos realizados por los estudiantes.

En cuanto al uso de la multimodalidad como método de análisis en ambientes digitales, Álvarez Valencia (2017) investigó sobre el uso de las páginas web para el aprendizaje de idiomas. Su intención fue la de explorar tres dimensiones subyacentes a la página web de aprendizaje de inglés Pumarosa: visiones sobre la lengua, el aprendizaje y los estudiantes a través de sus diseños semióticos (contenido y diseño estructural de la página web). Se utilizó como método de investigación un estudio de caso y otros elementos cualitativos de recolección de datos, tales como entrevistas, grabaciones de acciones en pantalla del entorno virtual, y recuerdos estimulados. El sujeto de estudio fue una usuaria llamada “Carito” de treinta y ocho años de edad, quien vivía en Estados Unidos en el momento del estudio. Se realizó la recolección de datos durante dos meses en el ambiente de su hogar. Según el análisis de datos, se encontró

que las visiones sobre la lengua, el aprendizaje y la forma en el que los usuarios son posicionados en la página web tienen una fuerte repercusión sobre los significados y prácticas de aprendizaje que la estudiante-usuaria adopta en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

En cuanto al diseño de material multimodal, Pinzón y Callejas (2016) realizaron una investigación sobre la creación de textos multimodales. Su propósito fue el de describir la creación de este tipo de textos como una estrategia pedagógica implementada a través del uso de las TIC. Esta investigación se realizó en dos instituciones oficiales de Colombia, específicamente en la región de Santander, con un método de investigación de tipo cualitativo e investigación-acción, basada principalmente en la recolección de datos sobre textos producidos por los estudiantes y las percepciones que ellos tenían de los mismos. Los datos fueron recolectados por medio de cuestionario en los que se indagó sobre temas como la implementación de las tecnologías de la información y la comunicación en sus clases. Estas tecnologías se usaron con el fin de enfrentar deficiencias en la manera como la escritura era abordada en un esfuerzo por restaurar el grado de interés y motivación de los estudiantes. Los participantes del estudio fueron 13 personas de alrededor de 22 años, estudiantes de ingeniería de una universidad pública de Socorro. El resto de los participantes fueron 30 personas en el rango de edad entre 16 y 20 años, estudiantes de grado 11 de una institución del pueblo de Barbosa. Los estudiantes mejoraron en aspectos como el uso de las TIC con fines educativos, el idioma por medio de aprendizaje combinado y el desarrollo de trabajo colectivo. Se llegó a la conclusión de que al crear textos multimodales se consideran las percepciones de los estudiantes sobre el mundo, cómo estos representan su realidad con recursos semióticos que pueden ser significados dependiendo de

quien los esté usando: es decir, cada recurso con sus capacidades que tiene (*affordances*), así como también la labor del profesor como facilitador del proceso.

En cuanto a la multimodalidad en la comprensión de textos escritos, Álvarez Valencia (2016) presentó la evolución que ha tenido la forma en que se comprenden los textos, pasando de un enfoque único en los aspectos lingüísticos a un enfoque que tiene en cuenta los aspectos que van más allá de lo lingüístico, e integra otros modos de construcción de significado. El autor comenzó por definir el concepto de multimodalidad al explicar sus conceptos centrales como recursos semióticos y modos, así como también trató otros conceptos como la relación entre recursos semióticos y como estos materializan los significados “ideacionales”, “interpersonales” y “textuales”. Además, muestra cómo en diversos textos (texto con imágenes, texto escrito, websites) se encuentran estos recursos semióticos y modos, y como la combinación de estos últimos hace posible la creación de significado. Con el fin de ejemplificar lo anteriormente expuesto, realizó el análisis de dos sitios web, Busuu y LEO, en los cuales el primero tenía un uso más avanzado de los elementos Web 2.0 y una combinación de recursos semióticos más atractiva y con actividades pedagógicas apropiadas, mientras que LEO se estructuró con base en la tecnología de la Web 1.0, con una interfaz más tradicional centrada en el modo lingüístico de comunicación. A modo de conclusión, el autor resaltó la relevancia que tiene la necesidad de un cambio de percepción en la representación e interpretación de textos en la actualidad, la cual ayuda a enriquecer nuestro entendimiento de la comunicación, especialmente en los ambientes textuales actuales que son altamente mediados por tecnologías digitales.

En cuanto a la educación relacionada con docentes y formadores, Farías y Véliz (2019) realizaron un estudio de encuesta mixto, acerca de cómo los formadores de profesores de inglés y los estudiantes en formación abordaban los textos multimodales. De 10 documentos oficiales del

Ministerio de Educación de Chile, 3 incluyeron el uso de materiales multimodales. Los autores hicieron una revisión de los estándares de educación para contextualizar el estudio, así como también una revisión de teoría en multimodalidad y la educación del profesor. Los autores realizaron un estudio de corte cualitativo basado en un cuestionario de corte típicamente cuantitativo, pero con elementos factibles de análisis (preguntas abiertas). La encuesta se envió por email y se realizó a 32 profesores de inglés encargados en cursos de metodologías de diversas universidades de Chile. Se diseñó un cuestionario para estudiantes que contaba con 14 preguntas y que se envió vía email a 21 directores de programas de formación en inglés y a 21 universidades tanto privadas como públicas en Chile. El objetivo de estas encuestas fue el de corroborar el uso de materiales multimodales por formadores y estudiantes. Se encontró que ambas poblaciones estaban familiarizadas con los estándares y la multimodalidad al enseñar escritura y lectura, pero la falta de tiempo, recursos, y preparación les impedía trabajar plenamente con textos multimodales. Los estudiantes leían textos de naturaleza multimodal como periódicos online, novelas, revistas, etc., por fuera de la universidad e incluso usaban ampliamente las redes sociales en ámbitos académicos, lo que mostró una discrepancia en el uso de textos multimodales entre estudiantes y formadores.

Estudios a Nivel Nacional Sobre el Tema Central del Estudio: las Pedagogías Multimodales

A nivel nacional se encontraron pocos trabajos sobre el tema central de este estudio: las PM. Benjumea Grajales (2019) realizó una tesis de maestría enfocada en el desarrollo de la tolerancia hacia la diversidad. La pregunta que se planteó fue “¿cuál es el rol de la pedagogía multimodal en el desarrollo de las actitudes de tolerancia hacia la diversidad en estudiantes de grado 5º en un salón de clase de lenguas?”. La investigación adoptó un estudio de estudio de caso cualitativo. Se usaron técnicas de recolección de datos como cuestionarios, observación

directa, grabaciones de video de las clases, y un diario del profesor. Se tuvieron en cuenta artefactos de estudiantes y grupos focales. La investigación se realizó en una escuela privada de Antioquia, Colombia, con alumnos de grado 5° en una clase de inglés. Se implementaron las PM combinando aplicaciones digitales en las tareas multimodales, de las cuales seis sirvieron como contexto para la recolección de datos. Estas incluían elementos como video clips, películas, blogs, fotografías, tiras cómicas y entrevistas. Los resultados que se encontraron en la investigación se basaron en tres temas: intolerancia a las diferencias, el rol de la pedagogía multimodal en la clase de lenguas, y las nuevas actitudes en el comportamiento de los estudiantes de la clase de lenguas. Se concluyó que la pedagogía multimodal implementada por medio de tareas influyó en un cambio de actitud de los estudiantes hacia la diversidad y que este estudio podría ser útil para profesores de todos los niveles de educación.

David Areiza (2020) realizó una tesis de maestría sobre la creación y la lectura de textos multimodales en el estudio de inglés como segunda lengua. El tema sobre el cual giró la investigación fue la relevancia que tiene para los estudiantes el estar instruido en la lectura de textos multimodales para así poder crearlos. Los autores expresaron que los estudiantes deben recibir una introducción a la lógica de la lectura de textos multimodales para entender sus características. Así mismo, resaltaron que al pasar a hacer un uso activo de los recursos multimodales y experimentar por sí mismos los potenciales que estos recursos tienen (es decir sus “*affordances*”), el conocimiento del “saber entender” pasa a convertirse en “saber construir”. Todo el proceso de instrucción en lectura de textos multimodales y su creación incluyó el uso de las TIC. Los participantes fueron 6 estudiantes de edades entre los 17 y 19 años. El proceso se dividió en 5 sesiones de 2 horas cada una, lo que favoreció el uso de elementos multimodales. Se siguió un proceso que iba desde el estudio de las características básicas, hacia la creación de

textos multimodales. La recolección de datos tuvo 4 fuentes: cuestionarios, pantallazos y tareas multimodales, reflexiones de los estudiantes acerca de las tareas y un grupo focal. Se encontró que los estudiantes siguieron las instrucciones dadas sobre los textos multimodales para la creación de sus propios textos, así como también tomaron en cuenta las consideraciones teóricas para todo el proceso. Se evidenció que los estudiantes crearon conciencia acerca de las implicaciones sobre la coherencia al seleccionar uno u otro modo de representación y cómo estos se complementan entre ellos, lo que muestra alfabetización multimodal. Asimismo, se observó la utilización de recursos semióticos (visual, lingüístico, gestual, auditivo y espacial) con un propósito específico para cada texto que fue creado.

Álvarez Valencia (2021) relata una experiencia pedagógica en la que puso en uso las PM junto a la apropiación de la lengua extranjera con orientación intercultural a través del enfoque en tareas y proyectos. El propósito fue proveer a los estudiantes de un curso de inglés de licenciatura de tercer semestre con oportunidades para expandir sus recursos de representación a través de la exploración de diferentes recursos semióticos tales como actividades de lectura, análisis y creación audiovisual, entre otros. El autor integró los principios de las PM con una orientación intercultural para la apropiación de la lengua y así lograr trascender el foco sobre los aspectos lingüísticos de la comunicación, proveyendo oportunidades para experimentar el proceso de aprendizaje de una manera agentiva, creativa y transformadora. Además, la interacción de estos elementos favorece al uso de las relaciones intersemióticas, lo que es provechoso, pues según Álvarez Valencia “en una clase de lenguas los estudiantes aprenden que ellos pueden diseñar significado al combinar diferentes modos y sus recursos semióticos para de esta manera mejorar las posibilidades de representación que tienen” (p. 46). Además, también sostiene que es mediante los modos de comunicación que se construye el significado. Este

desarrollo del proceso de creación de significado es multimodal y transmodal, tal como lo asevera Newfield (2014), pues los individuos utilizan varios modos al mismo tiempo o cambian de un modo a otro (por ejemplo, del gesto al habla) para diseñar significado.

Los estudiantes realizaron su propio proceso de creación de significado y reflexionaron sobre su identidad. De la misma forma, se constató cómo la integración de la dimensión intercultural a esta pedagogía posibilita a los estudiantes el entender la relación de enlace entre lengua, comunicación y cultura.

En particular, los trabajos de Benjumea Grajales (2019), David Areiza (2020), y Álvarez Valencia (2021) son relevantes para esta investigación debido a que me aportaron ideas para la implementación de tareas multimodales, su evaluación y la aplicación de los principios, así como también generaron reflexiones sobre las diferencias contextuales en donde se pueden implementar las PM y cómo estas diferencias aportan datos significativos para dar cuenta del carácter flexible y adaptable de estas pedagogías en diversos contextos.

Estudios Sobre Multimodalidad y Pedagogías Multimodales a Nivel Internacional

En el ámbito internacional se encuentran pocos estudios sobre las PM. Sin embargo, cabe destacar los trabajos de Pipa Stein y Denise Newfield que son de gran valía para el estudio de esta área. Stein (2008) en el capítulo seis de su libro *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms* expuso cuatro experiencias pedagógicas usando PM en instituciones de Johannesburgo. La primera experiencia involucró a estudiantes de audiología de segundo año, los cuales estudiaban patologías del oído, y quienes, de acuerdo con los dos profesores del curso, estaban teniendo problemas al encontrar la información relevante para su futuro como practicantes de audiología, debido a que normalmente la información suministrada en el curso se presentaba de una manera tediosa. Estos profesores decidieron utilizar una pedagogía que ofrecía

la oportunidad de trabajar con multimodalidad, lo que incentivó a los estudiantes a pensar sobre ellos mismos como “futuros audiólogos competentes”. Para ello, construyeron modelos del oído, escribieron diarios semanales, vieron videos de cirugía y discutieron críticamente problemas de acceso a tal cirugía en países en desarrollo. También se involucraron en cuestiones acerca de cómo las enfermedades son representadas por el discurso médico y cómo la gente común percibe y habla sobre ellas, así como también la validez que se les da a los remedios de tradición popular. Los profesores reconocieron como el contenido del curso fue distribuido y construido en interrelación a través de múltiples sistemas de signos (imágenes, palabras, símbolos, artefactos, gestos, movimiento corporal). También se concluyó que el conocimiento es situado y personificado: el estudiante es construido como agente, crítico y capaz. Los profesores fueron explícitos sobre el hecho de que diferentes modos ofrecían diferentes potenciales de representación. Un sello distintivo de esta pedagogía es el uso consciente de la sinestesia, es decir, la actividad de traducción o transducción entre diferentes modos. En el rediseño de este curso, los profesores se comprometieron con la “traducción” de datos y conceptos anatómicos en una manera en la cual se hiciera “más concreta y tangible para los estudiantes”, lo cual implica trabajar con materialidad para llevarla a una “resemiotización” (Stein, 2008, p. 124).

La segunda experiencia que describe Stein (2008) involucró estudiantes de grado octavo y noveno de una escuela católica mixta, en la cual decidieron que el currículo del apartheid ya no era trabajable y crearon su propio currículo con elementos críticos y locales.

De esta manera, junto al director de la escuela, Trabajaron con alfabetización fílmica llamada “Photo-romans” en la cual se contando una historia a través de una serie de fotografías estáticas de tipo presentación de diapositivas. El proyecto fue dividido en tres etapas: construcción de una narrativa visual sin ayuda de efectos de sonido, música o diálogo; evolución

de esta con ayuda de efectos de sonido y/o música; introducción diálogos, así como también música y efectos de sonido. Para preparar a los estudiantes, se les dio actividades de estímulo, como el análisis de películas, donde pudieran apreciar las características propias de las técnicas fotográficas/fílmicas. El proyecto tomó diez semanas para ser completado, trabajando dos horas semanales, y se hizo a través de un enfoque en las TIC y el inglés. Al final del proyecto todos los estudiantes se involucraron en un ejercicio reflexivo de escritura enfocado en dinámicas de grupo, aspectos técnicos de la creación del producto y áreas para mejorar. Según la autora, este proyecto fue un ejemplo de PM por excelencia porque gira en torno al concepto de modo: sus formas, sus posibilidades y cómo estos interactúan en un conjunto multimodal. En la primera etapa los estudiantes debían enfrentarse a las limitantes y posibilidades de trabajar solo con imágenes estáticas; en la segunda etapa donde ya podían utilizar sonido, debieron entender la relación entre sonido e imagen; solo en la tercera etapa pudieron introducir diálogo, con lo que se dio a entender que en muchos filmes el diálogo es a menudo superfluo. A través de este proceso, los estudiantes desarrollaron comprensión sobre la cohesión multimodal: como los modos crean coherencia en textos multimodales y sucesos comunicativos.

La tercera experiencia narrada por Stein (2008) se llevó a cabo por un profesor de inglés de una institución pública mixta de grado once. Los estudiantes pasaban por problemas socioeconómicos de su entorno, como costo de vida y trato desigual en su comunidad. Como consecuencia, el profesor y los estudiantes decidieron desarrollar a lo largo de un mes un libro de ejercicios con el tema de “vida de choza”, con el fin de abordar preguntas como: qué es una choza y cómo es vivir en una choza; preguntas las cuales el profesor llamó “relatos y sentimientos de la gente real con experiencia de primera mano” (p. 135-140). Este libro contenía

elementos como historia de estos asentamientos, mapas, poemas, ensayos fotográficos, temas de debate y ejemplos de cartas dirigidas a políticos locales sobre esta problemática.

La autora del libro expresó que este proyecto es un ejemplo interesante de PM ya que integraba elementos de justicia social y asuntos de derechos con multimodalidad, la cual les dio la oportunidad a los alumnos de compartir un rango de representaciones, una perspectiva múltiple sobre la entidad de “vida de choza”. Estas representaciones rompían los límites entre el “dentro” y el “fuera” de los espacios escolares. El uso consciente de la multimodalidad liberó el espacio creativo para los estudiantes explorar un rango de diferentes voces en diferentes modalidades.

La cuarta experiencia fue llevada a cabo por una etnomusicóloga y profesora de música, mostrando la importancia de la investigación dentro de la multimodalidad como base para la transformación pedagógica y curricular (Stein, 2008). Este caso específico fue sobre el desarrollo en Sudáfrica de la enseñanza musical, tradicionalmente enfocada en la notación musical. La profesora estaba interesada en el rediseño curricular que pudiera basarse en las prácticas musicales existentes en los niños. Se investigaron los juegos musicales de niños en su tiempo libre, en un área urbana reservada para gente negra, y se enfocó en el “musicking” término usado para describir muchos estilos de canto, vocalización, cánticos, y movimientos para sonidos en bailes y en círculo, parejas y juegos de filas. Se encontró que los niños ya tenían una gramática musical y a menudo sin ninguna instrucción musical por lo que su conocimiento implícito era usualmente mucho más sofisticado que el contenido en las clases de educación musical. Estos juegos eran profundamente multimodales, con un amplio rango de funciones, propósitos y significados; algunos eran kinestésicos; otros involucraban sus habilidades para proponer patrones rítmicos y de movimiento; otros tenían funciones socializadoras distintivas,

desarrollaban cohesión grupal y seguimiento de reglas. Los niños recurrían a estos recursos semióticos dentro de la cultura urbana y también indígena. Al adoptar una visión multimodal, la profesora analizó la complejidad de la forma en que los niños integran sonido, gesto, lengua, movimiento, danza y presentación en sus juegos. Se pudo percatar cómo estos recursos semióticos tienen potenciales de “affordances” para crear significado, en este caso musical, partiendo de recursos que están cargados de historia, cultura y poder.

La cuarta experiencia, dirigida por una etnomusicóloga y profesora de música, se enfocó en la transformación de la enseñanza musical en Sudáfrica, centrándose en los juegos musicales de niños en áreas urbanas reservadas para personas negras (Stein, 2008). Descubrió que los niños poseían un conocimiento musical implícito sofisticado, más avanzado que el contenido enseñado en las clases, lo que llevó a una reconsideración del currículo musical. Estos juegos eran multimodales, con diversas funciones y significados, que incorporaban elementos kinestésicos y sociales, reflejando la integración de la cultura urbana e indígena. Al adoptar una perspectiva multimodal, la profesora analizó cómo los niños combinaban diferentes elementos para crear significado musical, resaltando la importancia de estos recursos semióticos cargados de historia, cultura y poder.

En cada ejemplo de práctica de salón de clase descrita aquí, la multimodalidad ha sido usada para extender y profundizar la relación de los estudiantes con el aprendizaje. En cada uno de los ejemplos fueron utilizados un conjunto de recursos semióticos, cada uno con sus “affordances” que iban conectados directamente con la situación particular del grupo de sujetos donde ocurría todo el proceso: sus necesidades particulares de estudio, su entorno tanto social como cultural y la forma en que todo fue dirigido y enlazado de manera analítica, crítica, con las realidades de los sujetos participantes (tanto profesores como estudiantes) creando un vínculo

entre sus identidades y el producto obtenido en cada parte del proceso. La multimodalidad, conceptualmente ofrece la oportunidad de explorar “multi-perspectividad”, diferentes puntos de vista, narraciones y traducciones las cuales constantemente cambian cuál es el objeto de discusión. Por consiguiente, las PM fueron de gran utilidad y aporte en estos cuatro proyectos, ya que estas toman la historia, el contexto y la identidad de los estudiantes (es decir, al ser en su integridad como individuo y como ser social) para crear un proceso encaminado al conocimiento propio, el pensamiento crítico y el agenciamiento a través del uso y combinación de los diferentes recursos semióticos y modos disponibles, donde el estudiante es finalmente un creador de significados, más que un receptor de información.

En años anteriores a los proyectos mencionados, Stein y Newfield (2004) hicieron una implementación de PM en dos instituciones de Sudáfrica en salones de enseñanza de inglés. Una de escuela primaria y la otra en una escuela secundaria. Estos estudiantes se veían afectados por los remanentes históricos del post-apartheid, y debían enfrentarse a contenidos curriculares que distaban de su identidad cultural. Se utilizaron elementos de la cultura local de los estudiantes, los cuales los conectaban con su propia identidad al utilizar factores como su historia, su folclore y sus diferentes lenguas. Se realizó un cambio de enfoque de enseñanza donde se pasó de indicar a los estudiantes cuál era el resultado deseado, a incentivarlos a producir sus propios significados a través de los diferentes modos de representación. El propósito de este proceso fue el de investigar los límites y posibilidades ofrecidas a través del uso de diferentes recursos de representación en la creación de significado, sugiriendo que las PM pueden expandir la base para la representación al abrir un tercer terreno en la lucha entre la prevaleciente demanda de alfabetización escolar y la diferencia cultural. Las autoras concluyeron que a pesar de que las PM ponen exigencias complejas en relación con las habilidades comunicativas tanto de estudiantes

como de profesores, los estudiantes se entusiasman y motivan con la oportunidad de expresar partes de sí mismos las cuales han sido silenciadas o invisibilizadas. Además, las autoras argumentan que la multimodalidad es un aspecto clave de la representación, pues todos los textos son multimodales y con más razón en el ambiente multimediático contemporáneo. De la misma manera, afirmaron que las PM han evolucionado como unas pedagogías que permiten a los estudiantes y docentes representar sus historias, identidades y formas culturales a través y más allá de la lengua.

Las PM han sido de gran aporte en diferentes ámbitos de la educación como lo hemos podido constatar a lo largo de estos antecedentes. Estos estudios están unidos por la puesta en práctica de las PM donde a partir de los “affordances” (posibilidades) de los recursos semióticos y significados, se lograba la creación de significado. Los recursos semióticos que fueron utilizados y/o se evidenciados en los anteriores estudios estaban imbuidos de los aspectos culturales contextuales propios de cada grupo de personas, lo que los hacía únicos y ricos en las formas que tomaban, en sus combinaciones de modos de comunicación, y nuevamente en los “affordances” que salían resultantes del proceso de creación de significado. Como se expresó claramente en la primera experiencia, el conocimiento es situado y personificado, y el estudiante es construido como agente, crítico y capaz. Es situado porque le pertenece al dominio e interés de los estudiantes, y es personificado ya que cada estudiante es participe del proceso. Además, el estudiante se convierte en agente capaz de transformar, con un pensamiento crítico y capaz de sacar sus propias conclusiones. Es un aprendizaje crítico porque se tienen en cuenta los aspectos culturales y de identidad de los estudiantes. Además, también se resignifican ciertas percepciones sobre algunos modos de comunicación y se da paso a la concepción de los “affordances” o capacidades de representación de los mismos, logrando una combinación de modos que da lugar

a nuevas creaciones de significado. Cabe resaltar también cómo estas experiencias pedagógicas multimodales tuvieron la intención de que los sujetos se dieran cuenta de sus realidades, reflexionaran sobre ellas y sobre su propio rol en su cultura e identidad, y así mismo tuvieran un papel agentivo en la transformación colectiva que busca la mejora de la condición de vida física y psicológica.

Estos estudios contribuyen a mi proyecto en la medida en que me brindaron experiencias reales en las que me he inspirado y guiado para poner en práctica las PM, contando con diversidad de contextos estudiados gracias a los cuales obtuve una amplia gama de posibilidades e ideas. Paso seguido, realicé la comparación entre estos estudios y el propio con tal de sopesar su viabilidad. También analicé las ventajas y posibles desventajas de mi empresa en particular. Así mismo, estos estudios me ayudaron a profundizar e interiorizar los conceptos bases de las PM, los cuales son necesarios para distinguirlo de una intervención exclusivamente multimodal. Los estudios dejan observar que las PM se han implementado en otras áreas del currículo, incluyendo inglés. De hecho, Pipa Stein y Denise Newfield, quienes proponen esta perspectiva, han sido profesoras de inglés en el contexto multilingüe de Sudáfrica.

4. Marco Teórico

En este apartado se reseñan los conceptos pertinentes para este estudio. Se define el concepto de multimodalidad, y se hace una transición hacia el concepto de las PM.

4.1. Multimodalidad y Pedagogías Multimodales

Para entender las PM es necesario ubicarnos en la semiótica social la cual a su vez es un desarrollo de los estudios generales de la semiótica. Los orígenes de la semiótica se remontan a principios del siglo XX. Como lo expresa Ostalé García (2010) uno de los pioneros fue el lógico y filósofo Charles Sanders Peirce quien sostenía que los objetos no existen simplemente como

entidades aisladas, sino que tienen significado en la medida en que están relacionados con alguien, en lugar de algo, bajo cierto aspecto. Para expresar esta idea, Peirce acuñó el término "signo" para referirse a estos objetos significativos. Según él, cualquier cosa podría convertirse en un signo si se cumplían las condiciones apropiadas, y este proceso de estudio de los signos lo denominó semiótica. Por otra parte, está el lingüista Ferdinand de Saussure quien veía estos signos dentro de la comunicación humana, los cuales decía que son interpretados en la interacción humana asociándosele un concepto (significado) y una imagen acústica (significante). A pesar de que la primera definición se basa en el estudio de la lógica y el conocimiento, y la segunda está enfocada en la lingüística, los estudiosos decidieron que era tal su cercanía que se comenzó a usar el término semiótica para ambos conceptos.

Hodge y Kress (1988) desarrollan la perspectiva de la semiótica social para buscar darle centralidad a los procesos de construcción de significado en el marco de los procesos sociales. Apuntan hacia la importancia de la semiótica social para entender la creación del significado (meaning making) en contextos sociales, al decir que es la semiótica la que hace posible la práctica analítica para las personas que en sus diversos campos disciplinarios tienen que tratar con problemas de significado social, permitiendo caracterizar y explicar los procesos y estructuras mediante los cuales el significado es creado.

Van Leeuwen (2005) subraya dos puntos importantes a tener en cuenta en relación con la semiótica social: se basa en un enfoque interdisciplinar y su objetivo es proporcionar un medio para plantear preguntas y encontrar respuestas, en lugar de proporcionar respuestas definitivas. Por lo tanto, la semiótica (o más precisamente la semiótica social) da paso a la multimodalidad puesto que se identifica que las nuevas formas de comunicación en las sociedades contemporáneas son cada vez más multimodales. En palabras simples, la multimodalidad es un enfoque que valora

la comunicación en todas sus formas, no solo el lenguaje hablado o escrito. Reconocen una variedad de formas de comunicación, como imágenes, gestos y posturas, y subrayan que todos estos modos pueden contribuir al significado de manera significativa, siendo así un estudio de la comunicación y la representación que atiende los elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos para crear significado, y donde todos los elementos tienen igual potencial de crearlo.

La multimodalidad se ha desarrollado en tres vertientes principales de acuerdo con Jewitt et al. (2016), siendo la primera la lingüística social que busca entender el lenguaje en sus funciones sociales; la segunda la semiótica social que percibe a las personas como actores sociales, y analiza las relaciones de poder existentes entre ellos; y la tercera el análisis de la conversación, que examina la manera en que las personas dan orden tanto a su propio discurso como a la interacción con otros.

En este trabajo se adopta la visión de la semiótica social multimodal (SSM) cuyos principales postulados pueden ser resumidos de la siguiente manera:

- La teoría de la SSM reconoce problemas de poder y agencia en los procesos de creación de significado (meaning-making) de actores sociales.
- La SSM entiende los sistemas de significado como fluido, contingente y cambiante dependiendo del contexto, cultura e historia particular.
- La producción, distribución e interpretación semiótica recurre a varios modos de comunicación los cuales contribuyen de manera conjunta a la creación de significado.
- Cada modo en la comunicación multimodal lleva a cabo una tarea diferente en el proceso de la creación del signo y la creación de significado.

- Todos los actos y productos semióticos son constituidos y formados desde y a través de representación histórica, cultural y social.
- El significado es orquestado por individuos quienes eligen y juntan modos basados en sus historias, motivaciones e intereses particulares
- El significado no es usado; es construido en conjunto, apropiado, personificado y representado a través de material psicológico y recursos semióticos simbólicos.
- Los creadores de significado (meaning-makers) hacen uso de los recursos semióticos que son más aptos para expresar sus significados con relación a las reglas y normas que rigen su ambiente social.
- Las SSM interroga cómo la materialidad funcional de los recursos semióticos elegida para crear significado tiene efectos semióticos y consecuencias.

(Álvarez Valencia, 2022, p. 175).

Algunos autores han seguido la línea de la multimodalidad y la visión de la semiótica social para hacer aplicaciones en la pedagogía (Stein, 2008; Stein y Newfield, 2004; Bezemer y Kress, 2016; Álvarez Valencia, 2021). Es en esta línea que se enmarca este trabajo. Cabe anotar que también la multimodalidad ha sido ampliamente desarrollada desde la perspectiva pedagógica en los estudios de literacidades y multiliteracidades (Courtney, et al., 1996; Cope Y Kalantzis, 2009). Sin embargo, aquí se sigue la visión de la multimodalidad desde la semiótica social. Una autora que ha propuesto un enfoque pedagógico con base en la semiótica social multimodal es Pipa Stein (2008) en Sudáfrica. Respecto a la semiótica social, la autora indica que la semiótica social se centra en la representación que hacen los seres humanos de su mundo,

desafiando a la vez la idea de un sistema de representación inamovible al proponer en cambio que los seres humanos son transformadores de los recursos semióticos.

Junto con otras colegas en Sudáfrica como Archer y Newfield (2014), Stein (2008) en el contexto post Apartheid buscó ampliar los recursos de representación de los estudiantes y de esa manera hacer los salones de clase lengua más justos y democráticos ya que los estudiantes podían traer a sus clases los recursos lingüísticos y culturales propios de un país multicultural y multilingüe. Archer y Newfield (2014) definen las PM como un enfoque que “reconoce que la enseñanza y el aprendizaje se da a través de un rango de modos -imagen, escritura, habla, gesto- e incentivan tareas pedagógicas que requieren múltiples formas de representación (p. 1.). Siendo así, las PM constituyen un enfoque pedagógico que desafía una visión tradicional del aprendizaje, para ampliar el sistema de representación y el papel del ser humano en este mismo. Bezemer y Kress (2016) también hacen hincapié en la importancia de ir más allá de los métodos de enseñanza convencionales y buscan destacar lo que no se ve, lo que se pasa por alto y lo que no se reconoce (p. 48.). Esto último hace referencia a todos los demás elementos que aportan en la creación de significado, es decir en la combinación de recursos semióticos y modos.

Los principios de las PM, con un enfoque en la enseñanza de lenguas extranjeras son resumidos por Álvarez Valencia (2021) de la siguiente manera:

1. Implica un cambio desde la lengua hacia la comunicación y creación de significado como elementos cruciales en la enseñanza de una segunda lengua/ lengua extranjera, producto de una reacción al enfoque verbocentrico y tipográfico que ha tenido este tipo de enseñanza.

2. El registro escrito y el habla son modos importantes de comunicación, aunque también hay otros como los gestos, la mirada, la espacialidad, la imagen, etc., que también contribuyen a la creación de significado.
3. Los hablantes seleccionan los recursos semióticos que consideran más adecuados, una elección que depende de la disponibilidad de estos, la experiencia subjetiva e intersubjetiva del creador de significado y su contexto sociocultural.
4. La historia personal del individuo y sociocultural de su comunidad siempre influyen en las prácticas de creación de significado.
5. La creación de significado es un proceso que sucede y se desarrolla a través de los modos: es un proceso transmodal.
6. El aprendizaje de lenguas es una experiencia encarnada (embodied), donde un cuerpo expresivo se relaciona con otros cuerpos expresivos de manera física, lingüística, emocional y artística.
7. El aprendizaje de lenguas es un acto de apropiación resultante del involucramiento en la creación de significado. La apropiación hace referencia a la voluntad y agenciamiento que tiene el individuo al adoptar y adaptar internamente los significados y prácticas culturales para el desarrollo de la subjetividad y la expresión personal. La apropiación sucede cuando los individuos están involucrados cognitiva, emocional, moral y estéticamente en el acto de apropiación.
8. La apropiación lingüística tiene que ver con el entendimiento y la creación de significado que va más allá de las formas gramaticales y léxicas; aunque estos son recursos primordiales para la apropiación de la lengua, no son los únicos.

9. Más que “usuarios” de la lengua, la apropiación de la lengua posiciona a los estudiantes como potenciales creadores de significado o diseñadores de significado con los recursos semióticos que tienen a la mano.
10. La cultura es un repertorio abierto y dinámico de recursos semióticos producidos, personificados, representados y remodelados en la interacción.
11. La mayoría de las relaciones interpersonales implican negociación intercultural. Las diversas afiliaciones de identidad del individuo dan forma al acto comunicativo en la creación de significado. Lo mismo sucede al interactuar con textos o artefactos culturales.
12. Las pedagogías multimodales son críticas y transformativas. Ven el aula de lengua como un sitio intercultural de lucha, negociación y construcción de las identidades y subjetividades de los estudiantes.

(Álvarez Valencia, 2021, p. 49-51).

Podemos decir que hay ciertos conceptos básicos que rigen a las PM, los cuales son: los recursos semióticos, los modos (con sus “affordances” – posibilidades-y la transmodalidad – paso de un modo a otro modo), y el diseño.

4.1.1 Recursos Semióticos

Los recursos semióticos son recursos materiales (por ejemplo, el color, imagen, escritura, habla) e inmateriales (como la intensidad, coherencia, proximidad) los cuales son usados por las personas para crear significados, es decir, para entender y dar forma a su realidad. Estos recursos son moldeados en el contexto social del sujeto que los usa; es decir, sus “significados” o representaciones cambian dependiendo de quién, cuándo y dónde se usan. De la misma manera, los recursos semióticos son seleccionados y usados dependiendo de la disponibilidad de estos y

de los intereses de los usuarios (van Leeuwen, 2005; Stein, 2008; Jewitt, Bezemer y O'Halloran, 2016; Bezemer y Kress, 2016; Jewitt, 2014; Kress, 2010). De forma sucinta, un recurso semiótico es todo aquello que utilizamos para crear significados.

4.1.2. Modo de Comunicación

Ahora bien, pasemos al concepto del modo. El modo es “un conjunto socialmente organizado de recursos semióticos para la creación de significado. Por ejemplo, imagen, escritura, diseño gráfico y habla son ejemplos de modos” (Jewitt, Bezemer y O'Halloran, 2016, p. 71.). The London Group (1996) distingue entre modo lingüístico, visual (imágenes, colores), auditivo (sonidos), espacial (el manejo del espacio) y gestual.

Una característica importante de los modos es la capacidad de adoptar diferentes significados. Van Leeuwen (2005) explica cómo inicialmente se le llamaba a esta característica “meaning potential” (potencial de significado), pero que se pasó al término “affordance” (posibilidad), ya que el primero hace referencia a los significados ya introducidos en la sociedad (así no hayan sido reconocidos aún), mientras que el segundo hace referencia a los posibles significados que están por ser descubiertos en el objeto: “la percepción es selectiva. Y, sin embargo, otros *affordances* están objetivamente ahí” (Leeuwen, 2005. p. 5). Un ejemplo de estos “affordances” en el modo de escritura es el uso de mayúsculas y marcas de exclamación (Álvarez Valencia, 2021). Estas posibilidades (*affordances* en inglés) que despliega cada modo son importantes, ya que como lo explica Jewitt, Bezemer y O'Halloran, (2016) la semiótica social se centra en las posibilidades que brindan los modos de comunicación, además de buscar entender por qué las personas hacen una selección entre estos, influenciada por su contexto personal y social.

Los modos también son elegidos por la persona creadora de significado dependiendo de qué tan apto le parezca para la situación específica. Por otra parte, esta variedad en los modos es importante, ya que para la creación de significado “los modos siempre aparecen en combinación – en conjuntos: de imagen, escritura y diseño gráfico, por ejemplo; o de gesto, habla, postura y posicionamiento espacial” (Bezemer y Kress, 2016, p.18).

De manera similar, en el proceso de creación de significado existe la particularidad que un modo se resignifique en otro modo, proceso conocido como “transduction” -transducción- (Kress, 2010; Jewitt, Bezemer y O’Halloran, 2016). Un ejemplo de esto es que “algo escrito podría ser rehecho como un diagrama, o algo dicho podría ser rehecho como una acción (Jewitt, Bezemer y O’Halloran, 2016. P. 72). Newfield (2014) llama este proceso un “transmodal moment” – momento transmodal- el cual usa el concepto de “cadena semiótica” (significado enlazado por temas), es decir, cómo cada cambio de modo afecta el significado y la manera en como cada eslabón se conecta o discontinúa el otro. De esta manera, yo decido hacer uso del término “transmodal - transmodalidad”, ya que como lo indica Newfield (2014):

Este parece un término apto, porque si la multimodalidad hace referencia a la existencia e interacción de múltiples modos como recursos para la creación de significado, “transmodalidad” hace referencia al proceso en particular, el cambio de modos o “multi-modos” (Kress, 2000b: 183, citado en Newfield, 2014).

Un aspecto muy importante para resaltar sobre la multimodalidad y las PM con relación a los modos es que, como lo explica Jewitt (2014), la representación y la comunicación siempre han sido multimodales, existiendo una variedad de modos que tienen igual potencial de creación de significado. Además, la autora menciona que la lengua es solo un modo dentro de un conjunto

multimodal de modos, el cual no es tomado como punto de partida para la comunicación, sino como otro modo más que aporta para ella.

Es de esta manera que “las pedagogías multimodales empoderan a los estudiantes para ir más allá de la percepción verbocéntrica y tipográfica del lenguaje y la comunicación” (Álvarez Valencia, 2021, p. 46).

4.1.3 Diseño

En semiótica social, el diseño se refiere a la disposición y manipulación intencionadas de signos y símbolos para comunicar un significado. Puede incluir elementos de diseño visual como la tipografía, el color y las imágenes, así como principios de diseño más abstractos como la maquetación y la composición. El objetivo del diseño en la semiótica social es transmitir eficazmente un mensaje o idea a un público concreto, teniendo en cuenta factores como el contexto cultural y los conocimientos y experiencias previos del público.

Según Kress (2010), el diseño se define como un proceso de dar existencia a algo que antes no existía, en forma de plan o intención, y que se hace para servir a un propósito o función determinados. Kress sostiene que el diseño es un elemento clave de la comunicación humana y que se utiliza para crear significado y transmitir mensajes de diversas formas, como el lenguaje, las imágenes y otros signos visuales y auditivos. En su obra, Kress subraya la importancia de comprender cómo interactúan entre sí los elementos del diseño para crear significado y comunicar eficazmente un mensaje.

En PM, el diseño se refiere a la disposición y manipulación intencionadas de diferentes modos, como elementos visuales, auditivos, gestuales, espaciales y lingüísticos, para crear significado y comunicar mensajes en diversos contextos. Las PM hacen hincapié en el uso de

múltiples modos de representación para crear una experiencia de aprendizaje más inclusiva, justa y atractiva para los estudiantes (Newfield, 2014). Se basa en la idea de que los alumnos pueden comprender y retener mejor la información cuando ésta se presenta de múltiples maneras, como por ejemplo a través de imágenes, vídeos, sonidos y texto.

El diseño en la pedagogía multimodal se utiliza para crear materiales y actividades de aprendizaje que sean visualmente atractivos y se ajusten a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Por ejemplo, un profesor puede utilizar organizadores gráficos, vídeos y juegos interactivos, además de texto, para presentar la información y facilitar su comprensión. Además, el diseño en la pedagogía multimodal también puede aplicarse al diseño general del entorno de aprendizaje, como el uso del color, la iluminación y otros elementos para crear un entorno de aprendizaje positivo y estimulante. En general, el concepto de diseño en las PM se utiliza para crear experiencias de aprendizaje atractivas e integradoras, inclusivas de las identidades culturales y lingüísticas de los estudiantes y que favorezcan la construcción, comprensión y retención de información.

Álvarez Valencia (2021) expresa que los profesores recurren a diferentes modos de comunicación para diseñar experiencias de aprendizajes significativas, en donde la enseñanza se basa en socializar a los estudiantes en diseños ya creados por otros y darles la oportunidad de rediseñar aquellos significados. Es decir, la organización y preparación de una clase con todas las decisiones que se toman constituye un diseño pedagógico. En las PM este diseño gira alrededor de los modos de comunicación como eje central y de conceptos como la transmodalización para generar oportunidades de creación de significados.

4.2 Competencia Comunicativa Intercultural

Este proyecto de investigación adopta el concepto de competencia comunicativa intercultural en la lengua extranjera como lo propone Byram (2021), comprendiendo cinco elementos bases dentro de este concepto: conocimiento (*savoirs*); actitudes, curiosidad y apertura (*savoir être*); habilidades de interpretación y relación (*savoir comprendre*); consciencia crítica cultural /educación política (*savoir s’engager*); y habilidades de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*). Según el autor, estos atributos se desarrollan a través de la experiencia y la reflexión, sin depender necesariamente de la enseñanza formal en instituciones educativas. No obstante, si un maestro interviene en este proceso, existe la oportunidad para que el maestro integre la adquisición de estos elementos dentro de una filosofía educativa más amplia.

Pasaré a explicar brevemente a que se refiere cada elemento de la competencia comunicativa intercultural, desde la perspectiva de Byram (2021).

El conocimiento (*savoirs*) hace referencia a los productos y prácticas que tienen tanto del individuo en su país, en relación con los similares productos y prácticas que tiene interlocutor en su propio país. Este proceso de “*conocimiento*” se da mediante la socialización primaria, que se lleva a cabo principalmente en el ámbito familiar, y en general, a través de la socialización secundaria, donde se obtienen conocimientos, algunos de los cuales son conscientes y otros inconscientes, y se dan por sentado, sobre los grupos sociales a los que pertenecen y con los que interactúan.

Las actitudes, curiosidad y apertura (*savoir être*), hace referencia a la disposición que tienen los individuos con respecto a los nuevos conocimientos con los que entran en contacto, ya que es importante que exista una “disposición a suspender la creencia en los propios significados

y comportamientos, y analizarlos desde el punto de vista de los otros con quienes uno está interactuando.” (Byram, 2021, p. 34-35).

Las habilidades de interpretación y relación (*savoir comprendre*) hace referencia a la capacidad que tienen los individuos de relacionarse con los conocimientos que se encuentran en forma documentada, y de darse cuenta de que “identificar relaciones entre documentos de diferentes países... depende del conocimiento del propio entorno y del entorno del otro.” (Byram, 2021, p. 37).

La consciencia critica cultural /educación política (*savoir s’engager*), hace referencia a la capacidad que tiene el individuo de analizar de una manera critica todos los conocimientos, prácticas y productos “sobre la base de criterios explícitos...(tanto) en la propia cultura y (como) en otras culturas y países.” (Byram, 2021, p. 53).

Finalmente, las habilidades de descubrimiento e interacción (*savoir apprendre/faire*) se refieren a la capacidad de un individuo para adquirir conocimientos y procesar prácticas culturales al reconocer y comprender fenómenos relevantes en un entorno extranjero, así como su relación con otros fenómenos. Esto implica manejar estas situaciones de manera efectiva con personas específicas en circunstancias particulares. Estas habilidades pueden operar tanto en el ámbito personal como en el social.

Estos conceptos de competencia comunicativa intercultural de Byram son la base sobre la cual se trata el aspecto “intercultural” de esta implementación de PM en particular, ya que es la más adecuada al estar basada en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Cabe notar que, aunque se tomen estos conceptos para la investigación presente, no se hace uso explícito de cada termino

específico, sino solamente de la base teórica general del planteamiento, ya que la investigación no tiene como foco principal el estudio de la competencia comunicativa intercultural.

4.3. Desafíos y Estrategias Pedagógicas en la Enseñanza del Inglés Como Lenguas

Extranjera

Cuando un profesor carece de experiencia en una metodología específica o está en proceso de aprender una nueva, como lo es el caso de esta investigación con el uso de las PM, se enfrenta a una serie de desafíos significativos en la enseñanza de lenguas extranjeras. La falta de familiaridad con una metodología puede resultar en problemas como una planificación menos efectiva de la clase, dificultades para mantener la atención de los estudiantes, entre otros pormenores. Además, la falta de experiencia puede llevar a una implementación inconsistente de la metodología, lo que puede causar confusión entre los estudiantes y dificultar su comprensión. La adaptación a un nuevo enfoque también requiere tiempo y esfuerzos adicionales por parte del profesor, lo que puede afectar negativamente su capacidad para impartir eficazmente la enseñanza del idioma extranjero. Es por eso por lo que, como asevera Fajardo y Miranda (2015), la práctica docente se considera uno de los elementos cruciales para la formación de los docentes, ofreciendo una exposición a un entorno real de aula, creando la oportunidad de adquirir habilidades y experiencias de aprendizaje variadas en ella.

Una manera efectiva de abordar las dificultades relacionadas con la falta de experiencia en un método de enseñanza específico es mediante la adopción de una práctica docente reflexiva. Al reflexionar sobre las propias experiencias en el aula, los profesores pueden identificar áreas en las que se sienten menos seguros o competentes. A través de este proceso reflexivo, pueden explorar nuevas estrategias y técnicas que se alineen mejor con el método de enseñanza en cuestión. La práctica docente reflexiva fomenta el pensamiento crítico y el autoaprendizaje,

permitiendo a los profesores adaptarse y crecer continuamente en su práctica pedagógica. Así como lo afirma Mann y Walsh (2017), es importante fomentar la adopción de prácticas reflexivas durante la práctica docente para que los futuros profesores puedan obtener una comprensión completa de lo que ocurre en el aula, ya que este enfoque les permitiría mejorar gradualmente sus estrategias tanto para enseñar como para aprender idiomas.

Por otra parte, al enseñar inglés como lengua extranjera, es crucial tener en cuenta el contexto en el que los estudiantes están inmersos. El contexto abarca no solo factores culturales y sociales, sino también el entorno educativo y las necesidades específicas de los estudiantes. Es por eso por lo que entender qué enseñar, cómo hacerlo y qué métodos emplear implica adaptar las lecciones según las necesidades y capacidades de los estudiantes (Richards & Bohlke, 2011).

Considerar el contexto permite adaptar las estrategias de enseñanza y el contenido del curso para que sean relevantes y significativos para los estudiantes. tanto, tener en cuenta el contexto no solo mejora la efectividad de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, sino que también enriquece la experiencia educativa en su conjunto. Este es un aspecto el cual también puede ser desafiante para el docente, teniendo en cuenta que no todos los alumnos aprenden de la misma manera ni con un mismo ritmo. Es por eso por lo que:

El desarrollo de las competencias docentes lleva implícito el manejo y apropiación de competencias pedagógicas y didácticas específicas desde la perspectiva de que no se trata solo de conocerlas de manera teórica, sino de implementarlas de manera efectiva en el aula de clase. (Osorio de Sarmiento et al., p.67).

Esta práctica reflexiva y concienzuda en la enseñanza del inglés como lengua extranjera debe verse reflejada en la planeación de clase, ya que esta es fundamental para una clase eficaz y

significativa. Sirve como hoja de ruta que guía al docente en la organización y estructuración de los contenidos, actividades y recursos necesarios para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Como lo afirma Richard y Bolhke (2011) el acto de elaborar un plan de lección refleja los estándares profesionales del maestro, así como sus principios, y se enfoca en los resultados del aprendizaje. Es así pues, que esta parte organizacional del proceso es crucial abordarla con atención, más aun teniendo en cuenta el desafío adicional que supone la implementación de un enfoque pedagógico en el cual no se es un experto, como lo es el caso de esta investigación presente. Además, una planificación reflexiva permite la integración de métodos de evaluación apropiados, lo que facilita la retroalimentación y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, cabe resaltar que, en el campo de la educación, mantener una actitud positiva emerge como una estrategia esencial. Como lo expresan acertadamente en su experiencia Dewi et al (2020) los estudiantes argumentan que los docentes de inglés introducen actitudes positivas y estilos de interacción en la enseñanza del idioma, lo que estimula su motivación para aprender. Esta postura se revela efectiva en cualquier contexto docente, adquiriendo mayor relevancia cuando se introduce a los alumnos en metodologías desconocidas para ellos. Al demostrar entusiasmo, empatía y confianza en la metodología propuesta, los educadores facilitan el proceso de aprendizaje y crean un entorno propicio para que los estudiantes se sientan seguros y dispuestos a explorar nuevos enfoques educativos.

En conclusión, al integrar prácticas de enseñanza reflexiva y ajustar las clases al contexto, además de aplicar una planificación meticulosa y una actitud positiva en el aula, los educadores pueden superar los desafíos inherentes a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Es importante tener en cuenta que este proceso puede resultar particularmente

exigente cuando se utilizan metodologías desconocidas tanto para los estudiantes como para el profesor, requiriendo un enfoque cuidadoso y una disposición adaptable para garantizar el éxito del aprendizaje del idioma inglés.

5. Metodología

5.1. Tipo de Estudio

Este proyecto de investigación sigue los principios del estudio de caso cualitativo múltiple, el cual apuntó a establecer el impacto de la implementación de una unidad didáctica y los retos de implementar las PM en la enseñanza de inglés. Un estudio de caso, según Duff (2007) se enfoca en un fenómeno natural; es también contextualizado, holístico y provee cuenta a profundidad del fenómeno estudiado. Generalmente, un estudio de caso examina una unidad dentro de un fenómeno, situación o población más grande. En este proyecto, la unidad didáctica de estudio la constituyen dos clases de inglés de una institución privada. Un caso de estudio múltiple implica varios casos que son considerados como unidades, las cuales son comparadas para proveer un mejor entendimiento acerca del fenómeno. En este estudio, los casos fueron dos cursos de inglés.

5.2. Contexto y Participantes

El contexto fue una institución privada de la ciudad de Cali. Conocida como Centro Cultural Colombo Americano. Este es centro educativo de lenguas que ofrece cursos de inglés a estudiantes de todas las edades Con más de 50 años de experiencia, siendo una de las más renombradas en la ciudad y el país, ya que cuenta con varias sedes en diferentes ciudades. Las clases donde la implementación pedagógica tuvo lugar fueron dos cursos nombrados Fundamental III y Fundamental IV. Estos cursos hicieron parte de la oferta académica la cual está distribuida por ciclos. La institución ofrece cuatro ciclos: Fundamental, Fundamental Plus,

Pre- Independent y Independent. Cada ciclo se divide a su vez en cuatro niveles (I, II, III y IV).

Los cursos que participaron en el estudio pertenecen al primer ciclo.

Cada curso fue enseñado los sábados por cinco horas, y tenían una duración de 6 sábados (6 clases, 30 horas). Aunque los profesores en la institución usan normalmente un libro de texto (para el caso del ciclo Fundamental, es el *Life 1 de National Geographic Learning, Second edition*, (Sayer, et al., 2019), los estudiantes solo trabajaron con la plataforma digital que está ligada al libro, mientras que parte del contenido del libro fue usada para explicaciones en las clases. Los dos cursos que hicieron parte del estudio no fueron enseñados de manera simultánea. La primera implementación (Fundamental IV) tuvo lugar durante el primer semestre del 2022, y la segunda (Fundamental III) tuvo lugar durante el segundo semestre del mismo año. La institución sigue los principios de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua (CLT en inglés) aunque algunos profesores pueden implementar una variedad de metodologías que coincidan con los principios pedagógicos que sigue la institución.

La población estudiantil del primer curso consistió en 9 mujeres estudiantes con un rango de edad que oscila entre 15 a 38 años. El nivel de inglés de los estudiantes para ambos cursos se encontraba entre A1 y A, lo cual es determinado por el sistema de selección de la institución como tal. El objetivo del primer ciclo es desarrollar el nivel A2. En general, los estudiantes pertenecían a un estrato socioeconómico de clase media. La mayoría de los estudiantes de edades entre 15 y 18 asistían al colegio durante la semana y tomaban los cursos como refuerzo los sábados. Algunos otros estudiantes de edades más avanzadas trabajaban en la semana y estudiaban en la universidad.

5.3. Caracterización del Investigador

Estudiante universitario del programa de licenciatura de lenguas extranjeras en la Universidad del Valle. Mi motivación e interés residen en explorar los retos asociados con la implementación de pedagogías multimodales en los cursos básicos de inglés. A pesar de mi limitada experiencia como docente en este enfoque pedagógico y la poca familiaridad de los estudiantes con dichas pedagogías, me embarco en esta investigación con el objetivo de comprender y abordar estos desafíos. Con dos años de experiencia previa como docente de lenguas extranjeras, asumo el rol de investigador participante, liderando las clases donde se implementó la investigación. Además, me comprometo con la ética de la investigación, asegurando el bienestar y la confidencialidad de los participantes y obteniendo su consentimiento informado para llevar a cabo la intervención.

5.4. Instrumentos y Procedimientos de Recolección de Datos

Para la recolección de los datos se utilizaron tres instrumentos: Un diario de campo (ver Anexo 5) y dos grupos focales (ver anexo 1 y 2).

5.4.1. *Diario de Campo*

Elegí este instrumento de recolección de datos, ya que como lo expresa Burns (2010) es altamente útil para registrar reflexiones y eventos continuos, incluyendo ubicación, creencias educativas, percepciones de la práctica y experiencias personales como docente-investigador. También conocido en el proceso docente como 'diario de clase' o 'diario del profesor', es una herramienta de observación como parte de la metodología cualitativa por medio de la cual podemos evaluar, reflexionar e identificar la influencia de las prácticas educativas de enseñanza y aprendizaje, tanto como su mejoramiento y comprensión en los cursos de lenguas extranjeras

(u aprendizaje de una segunda lengua). En el diario plasmamos clase a clase según el cronograma de enseñanza que se haya establecido, la planificación y orden de las actividades, dinámicas grupales de enseñanza, monitoreo, alternativas, perfiles de los estudiantes, observaciones, pero de manera fundamental plasmamos en él nuestras preguntas, emociones, frustraciones, preocupaciones, características de los estudiantes, dificultades en la investigación pedagógica, avances; convirtiéndose así en una herramienta de autoformación y reflexión sobre el aprendizaje de otra lengua para mejorar la calidad educativa o pedagógica que propongo.

Realicé 6 entradas de diario por curso (ver Anexo 5), una por cada clase, quedando con un total de 12 entradas entre los 2 cursos. Estas entradas incluyen información tanto desde el momento previo a la clase (tutorías, planeación de clases -ver Anexo 4-, comprensión de conceptos), pasando por el tiempo de clase (observaciones a estudiantes, auto observación, desarrollo de clase y actividades) hasta llegar a reflexiones posteriores a la clase (dudas, ideas adicionales).

5.4.2. Grupo Focal

Un grupo focal es una técnica de recolección de datos que involucra la obtención de datos mediante preguntas sobre un tema en particular preparadas para un grupo de personas (Freitas et al. (1998). El objetivo del grupo focal (ver Anexos 1 y 2) fue constatar las experiencias y percepciones que ellos tuvieron durante la implementación pedagógica, mediante relatos anecdóticos. Freitas et al. (1998) consideran que:

Las características generales de un grupo focal son el involucramiento de la gente, una serie de encuentros, la homogeneidad de los participantes con respecto a los intereses de la investigación, la generación de los datos cualitativos y la discusión enfocada en un

tema, el cual es determinado por el propósito de la investigación (Freitas et al., 1998, p. 2).

En el grupo focal las preguntas se dirigen hacia la respuesta de los objetivos planteados mediante la elaboración de preguntas que estimulen a los participantes a dar respuestas profundas. Merton Apud (citado en Freitas et al., 1998, p.14) expone que se tienen en cuenta:

cuatro aspectos para ser observados... 1) cubrir el máximo número de temas importantes; 2) proveer datos tan específicos como sean posibles; 3) promover la interacción que explore los sentimientos de los participantes en un grado de profundidad; y 4) tomar en cuenta el contexto personal en el que los participantes generaron sus respuestas al tema (citado por Freitas et al., 1998, p.14).

Realicé el grupo focal teniendo en cuenta los aspectos mencionados anteriormente. De esta manera, llevé a cabo una sesión por grupo, las cuales se dieron en el espacio y tiempo de la clase (al final del proceso). Hice las mismas preguntas en ambos grupos, con el fin de poder comparar los resultados. Creé un número total de 7 preguntas abiertas (ver Anexo 1 y 2), dirigidas a recoger datos que me ayudaran a determinar el impacto de las PM, en el curso de inglés. Las preguntas fueron presentadas previamente al grupo focal y dudas fueron resueltas sobre la misma. Algunas preguntas contenían términos simplificados (ej. “recursos semióticos para la creación de significado” – “recursos para comunicar”) con el fin de facilitar la participación. El grupo focal fue grabado en audio y transcrito.

En el análisis de datos se procedió con algunos de los pasos que proponen Marshall y Rossman (2011) en cuanto a iniciar con una sistematización de la información recogida. En este paso se acopiaron los diarios del profesor por fechas en una carpeta. Con respecto al grupo focal,

se realizó la transcripción de las dos sesiones y anonimizó para proteger la identidad de los participantes. En un estadio posterior se realizó la inmersión en los datos que implicó una lectura detallada de los mismos con escritura de memos que podrían ayudar al análisis posterior. En el siguiente paso, se codificaron los datos estableciendo patrones temáticos que permitieran responder los objetivos de la investigación. Para hacer la codificación, se utilizó la codificación descriptiva que propone Saldaña (2013) la cual implicó leer y establecer códigos de los datos cualitativos (diarios y grupo focales) para luego establecer temas basados en patrones. Posteriormente, siguiendo a Marshall y Rossman (2011), estos temas se agruparon y se establecieron categorías con base en las preguntas de investigación u objetivos.

Diseño Instruccional

Cómo se enunció anteriormente, la perspectiva que se adopta en este estudio sigue los principios de las PM (ver marco teórico). Para desarrollar las sesiones de clase, se creó un formato de planeación de clase (ver anexo 11 con ejemplo) que incluía los siguientes aspectos:

Meaning Making and Functional Objectives: La creación de significados hace referencia a la manera en que las personas crean su percepción del mundo y comunican esta misma percepción, la cual es el producto de la combinación de modos que ellos mismos han considerado más pertinentes para tal fin. Se plantea un objetivo de creación de significados, junto con la función lingüística que se maneja en la clase, con el fin de establecer cuál era el resultado deseado en cada ocasión (los modos que se espera sean utilizados aparece en la sección “Transmodal sequence & Language skills). Un ejemplo fue la actividad “Hotel Review” que tenía los siguientes objetivos “Students will be able to make and respond to complaints related to a hotel service, by pointing at elements that are present or missing in the services provided (Los

estudiantes podrán hacer y responder quejas relacionadas con el servicio de un hotel, señalando elementos que estén presentes o ausentes en los servicios proporcionados)".

Activity and Vocabulary: Nombre de la actividad junto con el vocabulario clave que serviría como base para ser realizada. Por ejemplo: name (nombre): Hotel Review (reseña de hotel); Vocabulary (vocabulario): (to) Complain, Response, Apology, Client, Customer service, Tip.

Transmodal sequence & Language skills: se expone los modos a utilizar y cómo estos (posiblemente) van a transformarse en otros modos de comunicación. Además, se deja en claro qué habilidades lingüísticas son las principales en la actividad. Por ejemplo: Transmodal sequence (secuencia transmodal): Spatial > Visual > linguistic; language skills (habilidades lingüísticas): writing, speaking. Por ejemplo, en la actividad "Hotel Review," se empleó una secuencia transmodal que iba desde lo espacial a lo visual, ya que los estudiantes hicieron un recorrido por las instalaciones físicas del instituto mientras se pensaba como si este fuera un hotel, mientras tomaban evidencia fotográfica sobre los aspectos que se pudiesen opinar/reseñar; y finalmente a lo lingüístico, pasando estas reseñas en forma verbal y escrita, para abordar de esta manera un problema relacionado con el servicio de un hotel.

Principles of MP: Se resalta los principios de las PM aplicables para la actividad. Por ejemplo: principles (principios) 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11.

Intercultural dimension: Se explicaba cuál era la dimensión intercultural en la presente actividad. Por ejemplo: "Students will be invited to reflect about the cultural difference of complaints between Colombia and the USA. (Se invitará a los estudiantes a reflexionar sobre la diferencia cultural en las quejas entre Colombia y los Estados Unidos)."

Assessment & Grammar: Se esclarecía la manera en que se iba a evaluar la actividad, dando prioridad a la creación de significados, pero también incluyendo los elementos gramaticales a tener en cuenta para dicha evaluación. Por ejemplo: “Students will be assessed based on the logical connection found on their complaints or responses to those. How well they can present the case with solid evidence and how pertinent their answers are, facing a complaint” (Los estudiantes serán evaluados según la conexión lógica encontrada en sus quejas o respuestas a las mismas. Se evaluará su capacidad para presentar el caso con evidencia sólida y la pertinencia de sus respuestas ante una queja.) Grammar (gramática): “Students use the expressions ‘there is’ ‘there are’ in negative and question forms (Los estudiantes utilizan las expresiones ‘there is’ y ‘there are’ en formas negativas y preguntas.).

Además de estas secciones de planificación, las actividades multimodales se dividían en tres momentos: “**Pre-activity**” (previo a la actividad), en el cual se introducía el tema a ser desarrollado, se activaba el conocimiento previo del estudiante y finalmente se daban las instrucciones para desarrollar la actividad; “**While-activity**” (durante la actividad), momento en el cual se desarrollaba la actividad con monitoreo del profesor cuando era necesario; y “**Post-activity**” (posterior a la actividad), en el cual se verificaba el grado de comprensión de los alumnos sobre los significados que acababan de crear, así como también la conciencia intercultural que la actividad dejaba.

Se diseñaron ocho planes de clases que se implementaron en ambos grupos de estudiantes. Enseguida se presenta una tabla que resume el cronograma de la implementación del enfoque en los dos grupos de clase de inglés.

Tabla 1

Ejemplo de Planeación de Clase

Fundamental 4		
Fecha	Tema	Tareas multimodales
26/03/22	Historia	Our Route, Our Story: los estudiantes debían seleccionar un lugar de interés en cualquier parte del mundo, tomando en cuenta elementos que les interesaran sobre este lugar para contarlas. Además, debían dibujar un mapa físico para mostrar cada punto de interés y representar el desplazamiento. Por último, la presentación de cada sitio se hacía usando Google Maps con la opción de “vista de calle”, con lo cual podían mostrar una imagen real de cada lugar. This is My Story... or Rather My History: los estudiantes deben realizar un cuestionario de respuesta con opción múltiple en la plataforma Kahoot. Las preguntas tienen que ser con respecto a su vida personal, y deben incluir pistas para la respuesta. Estas pistas deben ser imágenes para la mitad de las preguntas y sonidos para la otra mitad. Al final, se responden en grupo algunos de los cuestionarios que se eligen al azar y el grupo debe dar sus reflexiones en cuales fueron los recursos semióticos que mejor los guiaron a dar la respuesta correcta y porque (si las imágenes o los sonidos), además de dar su opinión sobre si otro recurso semiótico hubiera sido más adecuado para ser utilizado en vez de imágenes o sonidos.

02/04/22	Anécdotas	What? It Is More Than Obvious!: los estudiantes deben crear una pregunta en donde se elimine la palabra interrogativa “Wh question word”. En vez de esta palabra interrogativa, debe usarse un gesto que la remplace y ayude a que el resto del grupo determine cual fue la palabra eliminada. Past Time, Lifetime, My Time!: los estudiantes deben tomar una anécdota de sus vidas, para realizar un video en el cual incluyan efectos visuales, de sonido, imágenes y entre otras opciones que dan plataformas como Tik Tok y Instagram stories. Al final, se presentan las anécdotas y deben explicar porque hicieron la elección de los recursos semióticos que incluyeron en la producción final del video.
09/04/22	Vida en el hogar y en la ciudad	This Sounds Familiar; los estudiantes deben tomar partes de su entorno diario, principalmente el hogar. A cada uno de estos espacios se le debe asignar un sonido, ya sea de una fuente externa (como internet) o creado por ellos mismos (sonidos vocales, sonidos de ambiente creados por ellos mismos). Además, se le debe asignar 2 imagenes por parte (del entorno diario/hogar), 2 sonidos y dos gestos que representen cada parte. Estos recursos semióticos son usados en la siguiente actividad. Let Me Ask You; usando los recursos semióticos de la actividad anterior, los estudiantes deben crear preguntas relacionadas con su

		diario vivir, donde eliminan una parte de la pregunta al remplazarla por los recurso semióticos creados en la actividad anterior. Una vez terminada la actividad, deberán responder a una encuesta virtual donde den sus ideas sobre lo adecuado de cada recurso semiótico elegido para cada pregunta, además de opinar sobre el nivel de desafío que tuvo el asignar cada recurso semiótico a las preguntas. Las preguntas no se presentan al resto del grupo.
23/04/22	continuación de clase anterior y objetos con su ubicación.	Parcheesi Your House, Parcheesi The City! : esta actividad toma como punto de partida el parques convencional, cambiando reglas para que puedan ser utilizadas las preguntas creadas en la actividad anterior (por ejemplo, si una ficha es capturada, el estudiante tiene la posibilidad de salvarse de la captura al responder acertadamente a una de las preguntas que se crearon, donde se remueve una parte de la pregunta con uno de los recursos semióticos mencionados anteriormente). Al final de la actividad, deben brindar en forma de grabación oral sobre los desafíos que implicó el no tener una parte de la pregunta en el modo lingüístico, y también si consideraban que los productos creados en recursos semióticos diferentes a tal modo lingüístico creados por sus compañeros tenían lógica o no para las preguntas que se usaron.

Fundamental 3		
Fecha	Tema	Tareas multimodales
14/05/22	Trabajos y ocupaciones	This is How We Do It: la clase dividida en grupos. Cada grupo crea una representación teatral sobre una escena cotidiana que se de en un determinado ambiente laboral (dentista, abogado, barbería, etc.). la idea es que cada grupo presenta su puesta en escena sin decir de que se trata, el resto de grupo tomando notas. Al final de la representación, cada grupo realiza preguntas al grupo representante con el fin de averiguar cual profesión/situación estaba siendo representada. Una vez termina toda la actividad, se realiza una charla donde los grupos comparten su opinión sobre qué recursos semióticos fueron los que más información les proveyó la mayor cantidad de indicios para darse cuenta el tipo de escena/situación representada.
21/05/22	Frecuencia con que hacemos las cosas; interacciones telefónicas	That's Our Rhythm: haciendo uso de un tour virtual, los estudiantes deben tomar un entorno para demostrar con que frecuencia realizan ciertas acciones en este entorno. Por ejemplo, en un supermercado, se acercan a un estante y expresan con que frecuencia compran/beben leche, compran/comen cereales, etc. Al final de la actividad, se motiva a los estudiantes a dar sus opiniones sobre aspectos como la diferencia que existe entre estar un sitio real o uno virtual para hablar sobre este.

		What Are You Calling Me For?: el grupo se divide en la persona que realiza una llamada y el que la recibe, para después intercambiar este rol y cada uno pasar por ambos roles. La idea es realizar una llamada, en la cual la persona que recibe la llamada no sabe quién le llama ni porque lo hace, pero debe responder de acuerdo con lo que escucha de manera lógica (si es una queja por un servicio; si es un caso legal; si es una situación familiar, etc.). la llamada se realiza de manera real mediante la aplicación de WhatsApp. Al final, se conversa sobre las dificultades que surgieron al no conocer el tema y sobre la diferencia sobre la capacidad de comprensión que se puede tener al tener una persona en frente versus a una persona por medio de una línea telefónica (solo con el modo lingüístico y no el visual).
04/06/22	Expresión en la vestimenta ; Hacer quejas y reclamos	The Coolest Outfit: en grupos, los estudiantes deben crear un guardarropas donde incluyan todas sus prendas favoritas para el cuerpo completo. Este guardarropas es creado mediante el uso de plataformas de venta reales como lo son Amazon y E-Bay. Los guardarropas se presentan a los otros grupos al explicar cada elección que se hizo. Al final, los estudiantes ven dos videos relacionados con la forma de vestir en otros países y discuten sobre las diferencias y similitudes que existen entre sus elecciones y la de personas de otros países en cuanto a la ropa que usan.

		Hotel Review: en grupos, los estudiantes deben recorrer las instalaciones físicas del instituto tomándolo como si fuera un hotel. La idea es tomar evidencia fotográfica sobre cada parte que tenga algo por lo que quejarse o hacer una reseña negativa. Estas reseñas se deben escribir. Después de esto, cada grupo tomara el rol tanto de dueño del hotel como de huésped, al presentar las quejas como también defenderse de ellas.
11/06/22	Las órdenes; peticiones formales; consejos sobre viajes	Local Tour: en grupos, los estudiantes deben realizar un tour físico por las instalaciones de la institución, explicando para que sirve cada ubicación, cosas que son recomendable y no recomendables hacer, y la manera en que se puede llegar a cada parte. Cada estudiante debe tomar un rol activo al explicar cada ubicación, mientras los estudiantes de los otros grupos realizan preguntas sobre estas ubicaciones y las explicaciones que se les están dando. Al final, los estudiantes son invitados a reflexionar sobre las particularidades de tener un tour guiado, y si es común para nosotros tomar tours tanto como en otros lados turísticos del mundo donde se realizan tours.

5.5. Momentos del Proceso de Investigación

Tabla 2

Proceso de investigación

Momento del proceso de investigación	Descripción	Fechas
Identificación del problema de investigación	Determinar los retos de la implementación de las PM en los cursos básicos de inglés Fundamental I y II.	noviembre 2020
Formulación de la hipótesis o pregunta de investigación	¿Cuáles son los retos al implementar las PM en cursos básicos de inglés y qué estrategias pedagógicas se pueden adoptar para superar tales retos?	diciembre 2020
Revisión de la literatura	Multimodalidad, PM, competencia comunicativa Intercultural, retos pedagógicos, estrategias pedagógicas.	febrero – octubre 2021
Diseño de la metodología	Estudio de caso, grupo focal.	noviembre 2021 – febrero 2022
Implementación pedagógica	Clases con principios de PM en dos grupos diferentes.	marzo 2022 - junio 2022
Recopilación de datos	Diarios de campo, grupo focal.	marzo 2022 – agosto 2022
Análisis de datos	Codificación y categorización de respuestas abiertas, identificación de patrones y temas emergentes.	septiembre 2022 – diciembre 2022
Interpretación de resultados	La Familiaridad con las PM Tanto del Profesor Como de los Estudiantes, Retos en la Planeación de una Unidad Didáctica de PM, Retos en la Implementación de una Unidad Didáctica de PM, Restricción del Tiempo, Discusión de Resultados.	enero 2023 – abril 2023
Elaboración del informe final	Redacción del informe final que documenta todo el proceso de investigación y sus resultados.	mayo 2023 – abril 2024

6. Resultados

La implementación de una unidad didáctica para cursos de inglés basada en las PM plantea desafíos significativos. En este sentido, la pregunta de investigación que se abordó en este estudio fue la siguiente: ¿Cuáles son los retos de la implementación de las PM en el desarrollo de una unidad didáctica en los cursos de inglés Fundamental 3 y Fundamental 4 de un Instituto de enseñanza de inglés en Cali? De la misma manera, se examinaron las estrategias pedagógicas adoptadas por el docente para superar estos retos. En estos resultados se presenta cómo se logró identificar y analizar los retos en la implementación de esta metodología en los cursos 'Fundamental 3' y 'Fundamental 4' de dicho Instituto, así como también las estrategias

pedagógicas usadas para superarlos. El objetivo principal fue comparar las perspectivas del profesor a cargo y los estudiantes para comprender los desafíos en la implementación de las PM.

Se abordaron tres categorías principales: 1. Retos en la comprensión de las pedagogías y sus principios; 2. Retos en la planeación; y 3. Retos en la implementación de la unidad didáctica de las PM. Estas categorías son producto de considerar tres momentos claves para una implementación didáctica de PM en este contexto: primero, la comprensión de los modelos pedagógicos de las PM para poder ser aplicados a una clase; segundo, la planeación de las clases el cual es un paso indispensable antes de poner en marcha una aplicación, y cómo esta tiene sus particularidades al usar las PM; tercero, los resultados que se tienen al poner en marcha la clase de PM en el contexto específico como tal. En cuanto a la comprensión, se destaca la importancia de asimilar los principios y particularidades de las PM para lograr un proceso educativo efectivo, es decir, la familiaridad con las pedagogías, tanto de parte del profesor como de los alumnos, resaltando la necesidad de aprovechar sus beneficios, desde la interacción entre diferentes modos de comunicación hasta la accesibilidad a los recursos semióticos. En la etapa de planeación, se identificaron desafíos relacionados con el establecimiento de objetivos multimodales y estrategias que promovieran la interacción y comunicación auténtica de los estudiantes de manera más efectiva, centrados en la comprensión de perspectivas culturales diversas en el contexto de aprendizaje (interculturalidad). En la implementación, se estableció el objetivo de desarrollar criterios y objetivos claros para evaluar la comprensión de los estudiantes sobre la combinación de modos en la comunicación. Surgió una duda constante del profesor sobre si realizar una reflexión explícita o no sobre la importancia de la combinación de modos en la comunicación. En este sentido, se subrayó la necesidad de adaptar herramientas existentes o

desarrollar métodos de evaluación específicos. Además, se evaluaron los desafíos relacionados con la restricción del tiempo en la implementación de las PM.

Estos resultados ofrecen perspectivas interesantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de los cursos de inglés 'Fundamental 3' y 'Fundamental 4' o de procesos con otros cursos.

6.1 La Familiaridad con las PM Tanto del Profesor Como de los Estudiantes

Las PM ofrecen una oportunidad valiosa para enriquecer el proceso educativo. Como profesor, al leer el diario observé que tuve que enfrentarme a la falta de un amplio conocimiento sobre estas pedagogías, tuve dificultades al intentar conectar la clase en su totalidad con enfoque multimodal, ya que mi tendencia fue enfocarme en las actividades sin comprender plenamente los objetivos multimodales. Además, la sistematización repetitiva del planteamiento de objetivos puede reflejar una falta de comprensión sobre qué es un objetivo multimodal, lo que puede impactar la calidad de enseñanza. También, como se puede notar en uno de los participantes durante el proceso, la incertidumbre al reflexionar sobre la combinación de modos de comunicación puede afectar la claridad y comprensión pedagógica (Grupo Focal 2, participante 4; ver Anexo 2).

Al presentarles los enfoques de las PM a los estudiantes, muchos pudieron tener una comprensión inicial limitada, Algo que es natural debido al enfoque verbocentrista del modelo pedagógico actual. Es así como lo demostró uno de los alumnos, al asociar estos enfoques principalmente con el uso de tecnología y recursos visuales, dejando de lado otros modos de comunicación:

en mi colegio me enseñaban era con puras fotocopias (...); las imágenes sí, pero osea no pasaba de las imágenes o de de de lo que se escribía en el tablero.

Entonces aquí ya nos estamos dando cuenta, o ya las imágenes los vídeos los audios, pues nos facilitan y nos ayudan a mejorar en cuanto al reconocimiento pues del inglés. (Grupo Focal 1, participante 5; ver anexo 1)

La diversidad en los estilos de aprendizaje de los estudiantes plantea otro reto en su familiarización cuando se trata de introducir PM. Esto se debe a que algunos estudiantes se sienten más cómodos con un enfoque particular de aprendizaje. Por lo tanto, es esencial encontrar un equilibrio apropiado como estrategia pedagógica para atender sus preferencias individuales. Como mencionó un participante en la entrevista del Grupo Focal 2: "Yo estaba acostumbrada a la otra profe, y yo llegué acá y ¿uy, como así? Ya al final uno se acostumbra y uno ya entiende"(participante 4; ver Anexo 2). Sin embargo, a medida que los estudiantes se involucraron en actividades que demandaban el uso de múltiples modos, mostraron avances significativos en su comprensión y reflexión sobre esta innovadora metodología educativa, haciendo posible llevar a cabo un proceso en el cual el estudiante mismo estuviera más apropiado de este. Un participante del Curso Fundamental 3, expresó su percepción de la siguiente manera:

yo pienso que el impacto a nivel de uno avanzar en el aprendizaje, el uno minimizar tiempos, también ayuda mucho porque digamos cuando el enfoque es muy didáctico durante las clases, pues según las estadísticas generalmente lo que uno aprenda, uno recuerde del del 100 por ciento recuerda solo como el 30 por ciento. Pero cuando un curso es muy dinámico y muy práctico, uno recuerda esas

actividades y hacen que el aprendizaje perdure por mucho más tiempo y se pase ese 30 por ciento. (Grupo Focal 1, participante 1, ver Anexo 1).

También, otro participante del curso Fundamental 4 expresa con respecto a la inclusión de otros recursos semióticos para expresar las ideas: “son útiles porque en ese momento creo que para todos entre más didáctico sea algo como que la retención de información es mucho más más amplia”. (Grupo Focal 2, participante 5, ver Anexo 2).

La evolución positiva en su familiaridad con las PM les permite abordar los contenidos de manera más integral, lo que facilita la retención de información y la comprensión profunda de los conceptos.

Los profesores deben esforzarse por adquirir un conocimiento sólido de estas metodologías y encontrar la mejor manera de presentarlas en el aula, fomentando la reflexión y la comprensión profunda de los principios fundamentales. Por su parte, los estudiantes deben adaptarse a nuevos enfoques educativos que promuevan la combinación de diferentes modos de comunicación para enriquecer su proceso de aprendizaje y crear significados de manera más consciente y completa, logrando de esta manera un proceso más apropiado y, por ende, incrementar su involucramiento en el mismo.

Los retos abordados enfatizan la crucial necesidad de adentrarse en las PM tanto para profesores como para estudiantes, resaltando su potencial como una valiosa oportunidad para enriquecer el proceso educativo. Esta familiaridad con las PM tiene el desafío fundamental de redirigir el enfoque hacia la comunicación y la creación de significado, tal como lo articula el principio 1 de Álvarez Valencia (2021, p. 49). Personalmente, al enfrentarme a este reto, experimenté dificultades al intentar alinear la clase con un enfoque multimodal. Esta experiencia

encuentra eco en el desafío de adquirir un conocimiento sólido de las metodologías multimodales, tal como señala el autor. La respuesta de los estudiantes a las PM, al asociarlas inicialmente con tecnología y recursos visuales, ilustra el desafío de ampliar la comprensión de los diferentes modos de comunicación y su capacidad para la creación de significado. Lo anterior tiene relación directa con los principios 2 y 7 de las PM, que abordan el cambio de enfoque en el lenguaje y el aprendizaje de las lenguas extranjeras hacia la comunicación y la creación de significados, como reacción a los enfoques tradicionales verbocentristas y tipográficos; y también con la apropiación que tiene lugar al estar los individuos comprometidos cognitivamente, emocional, moral y estéticamente que involucra sus capacidades de crear significados al ligarlas a su contexto social y educativo (Álvarez Valencia, 2021).

Inicialmente, los estudiantes pueden haber asociado estas pedagogías con un cambio en las herramientas de enseñanza, alejándose de enfoques tradicionales centrados en la escritura e imágenes. Esta transición pudo generar cierta resistencia, ya que algunos de los estudiantes sintieron que se estaban apartando de lo familiar en favor de un terreno desconocido. En cuanto al principio 2, que aboga por un cambio hacia la comunicación y la creación de significado, la reflexión giró en torno de cómo equilibrar esta transición. Por otro lado, el principio 8, que enfatiza la apropiación cognitiva, emocional, moral y estética, generó la pregunta de cómo lograr esta conexión profunda en un entorno multimodal. A pesar de que los estudiantes pueden emocionarse con la tecnología, (ver Anexo 1) ¿cómo se asegura que esta emoción se traduzca en una comprensión profunda y una reflexión significativa? Es crucial abordar estas inquietudes críticas para garantizar una transición efectiva.

Además, la diversidad en los estilos de aprendizaje y la necesidad de equilibrar las preferencias individuales de los estudiantes son consideraciones cruciales en el proceso de familiarización con las PM, como se refleja en el principio 5: “(...) La mente humana está siempre ocupada creando significados (...). Este proceso continuo (...) es multimodal y transmodal, (en el que se) utilizan varios modos al mismo tiempo o cambian de un modo a otro (...) para diseñar significados” (Álvarez Valencia, 2021, p. 50).

La aplicación de este principio requirió una cuidadosa planificación y adaptación curricular para acomodar las diversas preferencias de los estudiantes, siendo esta una estrategia pedagógica encaminada a superar este reto con la familiaridad de las PM. Esto puede ser complejo, especialmente en aulas con estudiantes con una amplia variedad de estilos de aprendizaje. Además, la atención excesiva a la diversidad de modalidades podría llevar a una falta de profundidad en el aprendizaje, ya que la diversificación de enfoques puede dispersar los esfuerzos en lugar de centrarlos en objetivos de aprendizaje específicos, fenómeno el cual se evita al realizar una selección cuidadosa de modos a utilizar producto de la planeación y el análisis concienzudo sobre el contexto particular de cada grupo estudiantil participante.

La evolución positiva observada en los estudiantes al participar en actividades multimodales resalta la importancia de superar las barreras iniciales y cómo esta transformación en su familiaridad con las PM les permite abordar los contenidos de manera más holística, estableciendo un puente con la conexión entre la apropiación del lenguaje y la comprensión profunda, en línea con los principios 4, el cual expresa que los significados producidos por los individuos está ligado a un espacio- tiempo específico tanto individual como social, que a su vez está ligado con el espacio-tiempo histórico del mismo contexto (Álvarez Valencia, 2021)

Aunque es importante reconocer la relevancia del contexto en el aprendizaje, esto también puede ser un desafío, ya que cada estudiante trae consigo un conjunto único de experiencias y antecedentes culturales. La adaptación curricular para abordar estos diversos contextos puede ser logísticamente compleja y requerir recursos significativos. Además, existe el riesgo de estereotipar a los estudiantes en función de su contexto cultural, lo que puede llevar a prejuicios y simplificaciones.

La afirmación de que el aprendizaje del lenguaje es una experiencia encarnada abre una perspectiva fascinante sobre cómo comprendemos y asimilamos el lenguaje, como bien lo expresa el principio 6 de las PM presentado por Álvarez Valencia (2021):

El aprendizaje del lenguaje es una experiencia encarnada en el sentido de que el aprendizaje depende en gran medida de "la presencia de un cuerpo expresivo y su relación con objetos y otros cuerpos expresivos" (Wachsmuth et al., 2008, p. 3). El acto de aprendizaje del lenguaje se experimenta física, lingüística, emocional y artísticamente. Por lo tanto, el aprendizaje es una experiencia multidimensional y multimodal. (p. 50)

Este principio enfatiza la importancia de la experiencia física, lingüística, emocional y artística en el aprendizaje (ver Anexos 7,8 y 9). Si bien esto es valioso, la implementación efectiva de este principio fue desafiante. No todos los estudiantes pueden tener igualdad de acceso a experiencias físicas o recursos artísticos, lo que puede crear desigualdades en el aprendizaje. Además, la integración de dimensiones emocionales y artísticas en el currículo requiere un enfoque cuidadoso y equilibrado para evitar que el proceso de aprendizaje se vuelva abrumador o difuso.

6.1.1 Los Retos del Profesor

Durante mi experiencia como profesor de los cursos 'Fundamental 3' y 'Fundamental 4', encontré que la implementación de PM implica la necesidad de comprender en profundidad los principios fundamentales y su aplicación en el aula. En el contexto de la enseñanza del inglés como segunda lengua con enfoque en PM, es esencial considerar la familiaridad de los estudiantes con estos enfoques pedagógicos. La comprensión de las particularidades de la pedagogía implementada es crucial para lograr un proceso educativo que alcance sus objetivos, manteniendo los principios fundamentales de la PM sin importar el contexto de aplicación. Así, me enfrenté a diversos retos relacionados con la comprensión de los principios de las PM, la planificación adecuada y la implementación efectiva en un entorno educativo limitado en tiempo.

Esta búsqueda de enfoques pedagógicos apropiados destaca la importancia de que los docentes estén bien informados sobre las PM antes de intentar implementarlas en el aula. Mi familiaridad con las PM jugó un papel fundamental en la efectividad de la enseñanza, pues mi falta de comprensión amplia de estos enfoques educativos dificultó la introducción natural de las reflexiones necesarias para que los estudiantes comprendieran la relevancia de este tema. Por ejemplo, la planeación se me dificultó en muchas ocasiones, ya que terminé invirtiendo “(...) grandes cantidades de tiempo y energía en las actividades, descuidando un poco la conexión global de la clase como tal y enfocándome mucho en la actividad multimodal como único énfasis” (Diario, 02-04-2022). Sentí que, a pesar de tratar acercarme a la implementación de las PM “(...) muchas veces me enfoqué en el momento de las actividades solamente, quizá perdiendo oportunidades de crear la conciencia sobre la combinación de modos en otros momentos que no fueran necesariamente las actividades focales” (Diario, 02-04-2022). Esto me llevó a concentrarme únicamente en las actividades como una solución práctica; sin embargo, no

permitió una conexión adecuada entre todas las partes de la clase en el enfoque multimodal, lo cual es esencial para lograr una enseñanza coherente y efectiva en las PM.

Otros retos que enfrenté fueron la sistematización repetitiva del planteamiento de objetivos PM en cada clase, ya que inicialmente me enfoqué en resaltar de manera general el principio de importancia de combinación de modos, como se puede ver reflejado en los primeros planes de clase: "Los estudiantes serán capaces de transmitir un mensaje usando otros modos de comunicación aparte de la escritura y el lenguaje escrito. Se les proveerá con sugerencias de otros recursos semióticos, tales como gestos, sonido e imágenes" (Plan de Clase, 02-04-2022). Sin una comprensión adecuada de los objetivos multimodales, estos se volvieron repetitivos y carecían de claridad en cuanto a su verdadero propósito de fomentar la creación de significado y su impacto/resultado en la vida real en lugar de simplemente enfocarse en repetir sistemáticamente la teoría de las PM sobre la combinación de recursos semióticos. El proceso de ajustarse a una pedagogía mientras se busca comprenderla por completo, me llevó a enfocarme excesivamente en las actividades como punto de partida para la planeación de clases. Si bien esta estrategia pedagógica me ayudó a implementar las PM y a comprender gradualmente sus principios, también tuve que lidiar con restricciones de tiempo debido a otras responsabilidades (trabajo, estudio, familia, etc.).

Para abordar estos desafíos, busqué la guía de mi tutor, quien me brindó valiosos consejos para mejorar mi comprensión de los objetivos multimodales y cómo presentarlos de manera clara y conectada con acciones de la vida real. Siguiendo sus recomendaciones, comencé a crear objetivos más claros y significativos: "Los estudiantes serán capaces de expresar la frecuencia con que realizan ciertas acciones en sus vidas" (Plan de Clase, 11-05-2022); "Los estudiantes serán capaces de reconocer y usar expresiones telefónicas, dependiendo de la

naturaleza de la llamada" (Plan de Clase, 11-05-2022); "Los estudiantes serán capaces de presentar quejas sobre servicios, particularmente en un hotel" (Plan de Clase, 04-06-2022); "Los estudiantes serán capaces de expresar la presencia de elementos de un atuendo en el guardarropas" (Plan de Clase, 04-06-2022); "Los estudiantes serán capaces de hacer un tour guiado, presentando cualidades de lugares y dando recomendaciones" (Plan de Clase, 11-06-2022).

Los desafíos enfrentados resaltan la importancia de que se hace necesario seguir profundizando en el tema y desarrollar estrategias pedagógicas más efectivas para abordar la enseñanza multimodal. La capacitación continua y el apoyo adecuado para los profesores en este ámbito serán fundamentales para mejorar la competencia pedagógica y promover un aprendizaje significativo y enriquecedor para los estudiantes en el aula. Al hacerlo, estaremos en mejores condiciones de enfrentar los retos de la pedagogía multimodal y aprovechar al máximo sus beneficios en el proceso educativo.

6.1.2 Los Retos de los Estudiantes

Durante la ejecución de la unidad didáctica, los estudiantes se encontraron con diversos desafíos al adaptarse a las PM. Uno de los obstáculos principales fue la falta de experiencia previa en este enfoque metodológico y el esfuerzo requerido para integrar diferentes modos de comunicación durante las clases e interacciones. Esta falta de familiaridad con las PM generó incomodidad en algunos estudiantes al tener que implementar combinaciones de modos que no habían abordado previamente en sus experiencias de aprendizaje en inglés. Además, un reto adicional que los alumnos destacaron fue la aparición de aspectos emocionales, como la timidez y la vergüenza, al tener que emplear o incluir combinaciones de modos que quizá no habían explorado profundamente en sus procesos de aprendizaje en inglés. Como mencionó un

participante en la entrevista, "de pronto la hora de hacer los vídeos de nosotras que nos daba como un poquito de pena, porque no sabía cómo expresarlo ni nada" (Grupo Focal 2, participante 3; ver Anexo 2).

También se enfrentaron a desafíos vinculados con la limitación de tiempo, un aspecto que fue de vital importancia a lo largo de todo el proceso. El tiempo restringido para planificar, crear e implementar la unidad didáctica se erigió como un obstáculo de considerable magnitud para el progreso:

(...) muchas veces termino por invertir grandes cantidades de tiempo y energía en las actividades, descuidando un poco la conexión global de la clase como tal y enfocándome mucho en la actividad multimodal como único énfasis. Esto último no me parece adecuado, pero siento que es un poco titánico el esfuerzo de tratar de implementar una pedagogía que apenas estoy tratando de entender, mientras la conecto con los estándares que la institución pide para cada curso, la distribución en el tiempo que este tiene y las demás implicaciones afectivas provenientes de otras cargas anímicas de la investigación, del trabajo y la vida en general (Diario, 02-04-2022)

Las restricciones de tiempo en sus rutinas personales añadieron una presión adicional, impulsándolos a esforzarse por adquirir conocimiento y cumplir con los requisitos del curso en un lapso breve; según lo expresado en una de las entrevistas a los estudiantes:

(...) el reto para mí porque a veces no tengo tiempo pues (...) para poner en práctica lo que sé y yo diría que es eso, que a veces no tenemos tiempo así y pues nos estamos auto obligando a aprender más vocabulario etc." (Grupo Focal 1, participante 5, ver Anexo 1).

Aunque los estudiantes se mostraron receptivos, el tiempo limitado del curso de solo cuatro clases dificultó la transmisión completa de este conocimiento y la creación de un impacto significativo sobre el uso de los recursos semióticos y la combinación de modos (Ver con más amplitud en la subcategoría 3.2).

Otro de los principales desafíos para los estudiantes fue el contraste entre las clases tradicionales de inglés, que hacen gran énfasis en el uso del modo lingüístico sin dar igual importancia a el resto de recursos semióticos, y el desafío de afrontar las nuevas dinámicas multimodales:

(...) desde desde mi punto de vista (...) en mi colegio me enseñaban era con puras fotocopias era como fotocopias (...) osea, no pasaba de las imágenes o de lo que se escribía en el tablero. Entonces aquí ya nos estamos dando cuenta, ya que las imágenes, los vídeos, los audios, pues nos facilitan y nos ayudan a mejorar en cuanto al reconocimiento pues del inglés (Grupo Focal 1, participante 5; ver Anexo 1).

Otra estudiante manifestó que al principio no se sintió bien con el cambio, ya que, “(...) estaba acostumbrada a la otra profe, y yo llegué acá y ¿uy, como así?. Ya al final uno se acostumbra y uno ya entiende” (Grupo Focal 2, participante 4; ver Anexo 2). Pero los estudiantes se fueron adaptando y familiarizando con la variedad de modos y recursos disponibles, poco a poco percibieron las clases más dinámicas y variadas, lo que se alinea con sus preferencias y necesidades como estudiantes. Esto fue lo que también expresaron frente a este desafío: “(...) por lo menos yo nunca los había utilizado como método de estudio... el método (...) que empleaba era el básico de leer, escuchar el texto las letras” (Grupo Focal 2, participante 6; ver Anexo 2). Otro estudiante indica que, “(...) casi siempre que enseñaban inglés lo hacían de una manera muy aburrida y (...) como era pues lo básico que era el tablero y no ponían imágenes, ni sonidos, ni

utilizaban la mímica, ni el lenguaje corporal, era todo de forma muy muy tradicional” (Grupo Focal 1, participante 4; ver Anexo 1).

La implementación efectiva de las PM implicaba encontrar el equilibrio adecuado y permitir que cada estudiante se involucrara activamente en el proceso. Así, los estudiantes se encontraron inmersos en un ambiente que reflejaba los principios de las PM. El principio multimodal 2, que reconoce la importancia de utilizar diferentes modos de comunicación para crear significado, fue evidente. Los estudiantes no solo se enfrentaron al lenguaje escrito y hablado, sino que también exploraron modos como el gesto, la imagen y el movimiento corporal para expresar conceptos y desarrollar sus ideas, ampliando de esta manera su visión de comunicación. De acuerdo con este principio, “la lengua escrita y el hablada son modos importantes de comunicación, aunque también existen otros modos que (...) como el gesto, la mirada, la espacialidad, la imagen, el color y el movimiento corporal, que cuando se combinan contribuyen a crear significados” (Álvarez, 2021, p. 49). El principio multimodal 6 también se aplicó en el proceso, ya que este reconoce que el aprendizaje de la lengua es una experiencia encarnada, dependiente de la relación con objetos y otros cuerpos expresivos, lo cual se vio reflejado en la interacción de las actividades grupales y socializadoras que se implementaron a lo largo del proceso. Durante la implementación de las PM, los estudiantes experimentaron la conexión entre el aprendizaje y su expresión física, lingüística, emocional y artística. Este enfoque multidimensional reforzó la idea de que “el aprendizaje depende en gran medida de 'la presencia de un cuerpo expresivo y su relación con objetos y otros cuerpos expresivos'” (Álvarez, 2021, p. 49).

Adicionalmente, cabe resaltar la manera en que el rango de recursos semióticos a utilizar se ve fortalecido por el contexto y los avances tecnológicos, lo cual fortalece mucho las

pedagogías: “(...) antes no habían tantos tutoriales, ni vídeos, ni tantos recursos como ahora los hoy (...) hay muchísima diversidad de temas que a uno le pueden ayudar a complementar el conocimiento que uno adquiere durante la clase para realizar otros estudios desde la casa” (Entrevista, participante 6, Curso Fundamental 3, 11-06-2022). Es así, como los estudiantes debieron enfrentarse al cambio de dinámicas en una clase de inglés, al integrar la combinación de diversos modos y los indujo a ir más allá de los tradicionales: escrito y verbal; y a descubrir cómo esta expansión de conocimientos y visión de comunicación, a pesar de representar un reto inicial, brinda la posibilidad de tener una comprensión más concienzuda en la manera en que creamos significados cada momento de nuestras vidas.

Uno de los principales apoyos que los estudiantes experimentan es la abundancia de recursos educativos disponibles en línea. Esta disponibilidad ha dado lugar a una amplia diversidad de temas, lo que les permite complementar el conocimiento adquirido en clase con estudios adicionales realizados desde sus hogares. Uno de los estudiantes compartió que estos recursos pueden ser utilizados para reforzar lo aprendido en clase, permitiendo un aprendizaje más completo y autónomo. Subrayó el papel fundamental de la tecnología y la accesibilidad a la información en la educación actual:

(...) antes no habían tantos tutoriales, ni tantos vídeos, ni tantos recursos como ahora los hay, entonces hay muchísima diversidad de temas que a uno le pueden ayudar a complementar el conocimiento que uno adquiere durante la clase, para realizar otros estudios desde la casa “(Grupo Focal 1, participante 6; ver Anexo 1).

Esta disponibilidad de recursos empodera a los estudiantes para que tomen un papel activo en su educación y realicen investigaciones independientes para complementar lo que se enseña en clase.

A medida que avanzó el curso, pude observar una evolución positiva en la familiaridad de los estudiantes con las PM. En conclusión, los estudiantes enfrentaron desafíos significativos al adaptarse a las PM, incluida la falta de familiaridad con la metodología, la dificultad para encontrar tiempo suficiente y la necesidad de reflexionar sobre la conexión de los modos para la creación de significados, dejando como resultado la expansión de su visión de comunicación. Aunque el tiempo limitado del curso presentó obstáculos, se apreció el progreso en las reflexiones de los estudiantes, lo que sugiere el potencial de un mayor desarrollo en un proceso más prolongado de aprendizaje como estrategia pedagógica a implementar. Es fundamental tener en cuenta estos desafíos y buscar estrategias para facilitar la adaptación exitosa de los estudiantes a las PM.

6.2. Retos en la Planeación de una Unidad Didáctica de PM

En la planeación de la unidad didáctica, surgieron diversos retos y desafíos, especialmente con respecto a la formulación de objetivos multimodales y la incorporación de la dimensión intercultural. En este contexto, es esencial comprender que los principios de las PM adoptan elementos de la propuesta de la obra de Byram (2021), los cuales buscan promover una competencia comunicativa intercultural integral que abarca actitudes, conocimientos, habilidades tanto de interpretación y relación, como de descubrimiento e interacción, y una conciencia cultural crítica. A continuación, describiré en detalle cómo vivencié y abordé este reto.

6.2.1 Planteamiento de Objetivos Multimodales e Interculturales

En el planteamiento inicial de los objetivos multimodales, se observó una situación en la que los planes de clase se centraban en la creación de significado de manera repetitiva y rígida. Como se menciona en el plan de clase del 26 de marzo de 2022, los objetivos se limitaban a mencionar el uso de recursos semióticos, tales como "(...) imágenes, sonido y habla; tanto

digitales como físicos (como dibujos); gestos, tono de voz y movimiento”; con los cuales los estudiantes pudieran “(...) transmitir un mensaje utilizando modos de comunicación diferentes a la escritura y el lenguaje verbal” (Plan de clase, 02-04-2022). Sin embargo, no se proporcionaba una definición clara del significado que se buscaba crear. Esto generaba ambigüedad en cuanto a los propósitos educativos y planteaba preguntas tales como ¿Qué se pretendía lograr? ¿Qué problema se buscaba resolver? ¿Cómo se esperaba que los estudiantes conectaran sus experiencias pasadas de manera anecdótica o reflexionaran sobre las similitudes y diferencias en sus estilos de vida? La falta de claridad en los objetivos se traducía en una ausencia de enfoque en la creación de significados, que constituye la base fundamental de las PM.

Con la orientación de mi tutor, se produjo una evolución en la formulación de objetivos multimodales. Se puede observar esta transición en el plan de clase del 23 de abril de 2022, en el cual se plantea un objetivo de creación de significado que se relaciona directamente con la realidad y los significados deseados. En la actividad "Parcheesi Your House, Parcheesi The City!", se planteó el objetivo de conectar imágenes, sonidos, gestos, escritura y expresión verbal para representar mensajes. Estos recursos ayudarían a los estudiantes a explorar preguntas relacionadas con espacios familiares locales y su entorno urbano. Así lo describí en la Plan de clase:

Del mismo modo, las preguntas están relacionadas con actividades que el estudiante formuló para estos lugares, dirigidas por una pregunta como "piensa en actividades típicas que haces en estos lugares". Con todo esto, los estudiantes podrán dar sentido a cómo se conectan con estos lugares, vinculando sus historias personales con las de sus compañeros de clase. Al mismo tiempo, percibirán la relación entre el espacio

interior donde viven (la casa) y el espacio exterior (la ciudad), siendo complementarios en lugar de exclusivos. (23-04-2022).

Este enfoque claro comenzó a permitir que los estudiantes conectaran sus experiencias personales con las de sus compañeros de clase, lo que refleja los principios de las PM. Además, en el plan de clase del 7 de mayo de 2022, se enfatizó la importancia de expresar intereses personales y comprender cómo las personas construyen percepciones a través de diferentes modos de comunicación, marcando un avance significativo hacia una comprensión más profunda de la creación de significado. En la actividad "Think Fast!", se buscaba que los estudiantes fueran capaces de recordar y conectar situaciones que ocurren en algunos lugares utilizando diferentes modos de comunicación. En la actividad "I know it's you, Isn't It?", el objetivo de creación de significado era que los estudiantes expresaran sus intereses personales, especialmente en su tiempo libre, utilizando diferentes modos de comunicación. Además, se darían cuenta de cómo construyen la percepción de los demás al conocer sus motivaciones e intereses propios:

Los estudiantes podrán expresar sus intereses personales, especialmente en su tiempo libre (hobbies), utilizando diferentes modos de comunicación. Además, se darán cuenta de cómo construyen la percepción de los demás al conocer sus motivaciones e intereses propios. (Plan de clase, 07-05-2022)

A medida que avanzaba la planificación, los objetivos de creación de significado se volvieron más precisos y apropiados, aunque a veces aún me costaba distinguir el objetivo real de creación de significado con los objetivos típicos de tipo estructural o simplemente funcional tales como "El estudiante será capaz de utilizar los auxiliares do y does" o "El estudiante describe su rutina diaria". En la actividad "*Think Fast!*" se buscó que los estudiantes fueran

capaces de recordar y conectar situaciones que ocurren en algunos lugares utilizando diferentes modos de comunicación: “Los estudiantes serán capaces de recordar y conectar de manera lógica situaciones que ocurren en algunos lugares, generalmente en la ciudad. Con ese propósito, utilizarán diferentes modos de comunicación, como lo visual, auditivo y escrito” (Plan de clase, 07-05-2022). También pude observar una evolución en la formulación de los objetivos de creación de significado, como se evidenció en la actividad "This is How We Do It." En esta actividad, los estudiantes fueron desafiados a adquirir la capacidad de describir las actividades y acciones típicas que las personas llevan a cabo en un ambiente laboral profesional: "Los estudiantes serán capaces de describir las actividades y acciones típicas que las personas realizan en ciertas profesiones (médicos, maestros, bomberos)" (Plan de clase, 14-05-2022). Esta evolución representó un compromiso más sólido con los principios de las PM y promovió una comprensión más profunda de las prácticas culturales y profesionales, contribuyendo así a una planificación de actividades más efectiva y significativa en la búsqueda de una competencia comunicativa intercultural integral.

Además de la claridad en los objetivos, se destacó la importancia de la secuencia transmodal, que explicaba cómo interactuaban los modos de comunicación y cómo se pasaba de uno a otro (Newfield, 2004). Por ejemplo, en la actividad "Hotel Review," se empleó una secuencia transmodal que iba desde lo espacial a lo visual y finalmente a lo lingüístico para abordar un problema relacionado con el servicio de un hotel: “Los estudiantes serán capaces de realizar quejas y responder a ellas en relación con el servicio de un hotel, señalando elementos que estén presentes o que falten en los servicios proporcionados” (Plan de clase, 04-06-2022). Se pretendió que el espacio físico del instituto de lenguas fuera el hotel. La instrucción que les di y que registré en el plan de clase se describe así:

The idea is you create evidence for things you want to complain about in the hotel. So, you have to take pictures around the institute like if this were the hotel itself, pointing at possible problems in the services and the infrastructure. Point at those problems by using There is / there are in negative and question. (Plan de clase, 04-06-2022)

Se llevó a los estudiantes a hacer un recorrido para identificar visualmente los problemas o aspectos destacados de la infraestructura o servicio del ‘hotel’. Durante el recorrido los estudiantes tomaron fotografías. Finalmente se hizo una actividad de presentación en la cual los estudiantes asumieron dos roles. Uno fue el de clientes mientras que los otros actuaron como dueños del hotel. Cada grupo hizo la presentación de quejas con evidencia visual de las fallas del hotel mientras que los dueños presentaron disculpas y soluciones que iban a implementar. En esta actividad que es rica en una combinación de modos de comunicación se puede observar claramente un proceso de cambio de modos. En esta actividad que es rica en una combinación de modos de comunicación se puede observar claramente un proceso de transmodalización, llamado “transmodal moment” por Newfield (2014) “es el instante de cambio modal entre textos realizados en diferentes modos en una cadena de semiosis (...) la realización de una idea en un modo nuevo o diferente al que originalmente se encontró la idea” (p. 103-104). En este caso, se inicia con un modo accional, es decir, que involucra el movimiento y contacto con el espacio y los artefactos del lugar, lo cual sucedió mediante el recorrido del ‘hotel’. Al mismo tiempo se involucra el modo visual, en el sentido de que los estudiantes tenían que tomar fotografías. Finalmente, en la socialización hay un énfasis en el modo lingüístico ya que los estudiantes tenían que desplegar los recursos lingüísticos para crear significados que les permitían hacer descripciones, dar quejas y expresar disculpas para finalmente hacer una presentación. Esta

integración de modos diferentes enfatiza la interacción y complementariedad de los recursos semióticos, lo que refleja un enfoque más integral de la enseñanza de lenguas.

6.2.2 El Reto de Integrar Objetivos Interculturales

La ausencia de objetivos interculturales en los planes de clase también fue un inconveniente al comienzo del proceso; sin embargo, esto no se realizó debido a la falta de claridad sobre cómo hacerlo. Como ejemplo ilustrativo, consideraré un primer caso que involucra dos actividades: "This Sounds Familiar" y "Let Me Ask You" (Diario, 02-04-2022). La primera actividad se centraba en la creación de sonidos, gestos e imágenes relacionados con partes de la casa y las posibles acciones asociadas, como el sonido de una licuadora "blending". La segunda actividad consistía en hacer preguntas sobre acciones cotidianas en diferentes áreas de la casa, en conexión con la actividad anterior. A pesar de que yo no había encontrado una relación con lo cultural e intercultural, mi tutor proporcionó valiosas recomendaciones como lo registró en una entrada del diario:

Para la 1ra y 2da actividad yo tenía pensado tener en cuenta actividades cotidianas, y mi tutor me resaltó la importancia que debía haber entre estas actividades diarias y como las personas conectan con ellas emocional y culturalmente (importancia que le dan, intensidad y frecuencia) para así encontrar una relación cultural dentro de las actividades diarias. (Diario, 09-04-2022).

Con relación a la primera actividad, es importante destacar la oportunidad de fomentar una reflexión intercultural al reconocer el concepto de "conocimiento" cultural propio, tal como lo establece Byram (2021). Además, se planteó la posibilidad de relacionar estas actividades con la manera en que una cultura extranjera podría abordar situaciones similares o diferentes y cómo varía

la frecuencia de uso en diferentes contextos culturales. En la lección en mención, se buscaba estudiar las partes de la casa y para darle más sentido se amplió para mirar cuáles son las actividades y los significados que las personas le dan a esos lugares y las actividades propias de esos lugares. Además, se partió del precepto de las PM que los artefactos, los lugares y sus funciones son culturales y por lo tanto diferentes grupos sociales y culturales tienen variados significados y funciones para, por ejemplo, las partes de la casa. Las casas de un país como Colombia son diferentes a las de los países angloparlantes, lo que es más, dentro de Colombia hay variedad de significados asociados a las partes de las casas y sus funciones.

6.2.3 Reflexionar Sobre Cómo Estas Diferencias dan Lugar a la Dimensión Intercultural

En una exploración intercultural se examinan las diferencias y similitudes en las perspectivas culturales y las prácticas relacionadas con las actividades cotidianas (Byram, 2021). En este contexto, los conceptos de "Actitudes" (curiosidad y apertura, disposición para suspender la incredulidad hacia otras culturas y creencias sobre la propia - *savoir être*) y "Habilidades de interpretación y relación" (capacidad para interpretar un documento o evento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con documentos propios - *savoir comprendre*) de la competencia comunicativa intercultural de Byram son relevantes. El reconocimiento de la importancia de comprender la conexión emocional, funcional y cultural con las actividades diarias se alinea con la competencia de interpretar y relacionar eventos de otra cultura. Además, la consideración de cómo otra cultura podría dar un uso diferente a estos espacios se relaciona con la capacidad de interpretar y relacionar los documentos o eventos de otra cultura, tal como lo define Byram (2021).

De esta manera, comencé a emprender en la tarea de incluir el aspecto intercultural con sus objetivos, lo que se ve reflejado en la última clase del primer curso, con la actividad "Where the Heck are Those?" donde se plantearon objetivos interculturales. Esta sección incluyó una serie de preguntas destinadas a conectar los antecedentes culturales personales de los estudiantes con el contexto presentado en el juego:

1. ¿Has visitado alguna vez una tienda de antigüedades?
2. ¿Es la tienda de antigüedades representada en el juego similar a las que encuentras localmente?
3. ¿Existen tiendas similares en Cali? En ese caso, ¿cómo se llaman? ¿Y en otras partes de Colombia o en diferentes países? (Plan de clase, 23-03-2022)

Las preguntas invitaban a los alumnos a reflexionar sobre su experiencia con tiendas de antigüedades y a compararlas con las representadas en el juego, identificando similitudes y diferencias. Sus respuestas revelaron que, desde una perspectiva intercultural “(...) no era común para ellos ver tiendas de antigüedades, y qué más que nada primaban las tiendas de segunda mano o “pulgueros” (donde se venden objetos de segunda mano, principalmente prendas de vestir)” (Diario, 23-04-2022). Esta revelación señaló el inicio de la reflexión intercultural, aunque de manera rudimentaria. Sin embargo, fue una oportunidad de reflexión sobre la relación que podía establecerse con la noción de "conciencia cultural crítica" de Byram (2021), planteando preguntas que exploraran las razones detrás de estas diferencias culturales. ¿Se debía a diferencias en la capacidad adquisitiva? ¿O tal vez reflejaba diferencias en la valoración cultural de objetos antiguos en comparación con la moda y la renovación? (Byram, 2021).

A través de la actividad "This is How We Do It", se planteó un objetivo intercultural que invitaba a los estudiantes a reflexionar sobre la forma en que las personas interactúan en un contexto laboral y compararla con la de otros países (Plan de clase, 14-05-2022). En esta actividad, se propuso a los alumnos seleccionar un trabajo y crear un diálogo que simulara una conversación típica en ese entorno laboral, brindando un ejemplo relacionado con una visita al dentista y los posibles diálogos que podrían surgir en dicha situación (Diario, 14-05-2022). En este contexto, "(...) mi tutor me recomendó que, para destacar la reflexión intercultural, resaltara las diferencias culturales en prácticas comunes, como la visita al dentista" (Diario, 05-14-2022). En respuesta a esta orientación, "(...) encontré un video que mostraba cómo algunos ciudadanos estadounidenses optaban por cruzar la frontera hacia México para reducir los costos de los tratamientos dentales" (Diario, 05-14-2022). Esta elección como herramienta pedagógica ayudó a abordar los objetivos interculturales planteados. Durante la reflexión intercultural en clase, presenté el caso de algunos estadounidenses que viajaban a la frontera de México para reducir los costos de atención dental. Los alumnos reaccionaron con sorpresa ante la monetización de prácticas básicas de salud y la percepción de que estas se volvían privilegios en lugar de derechos (Diario, 05-14-2022). Esta reacción evidenció una reflexión crítica e intercultural por parte de los alumnos, quienes demostraron su conocimiento y percepción de su propia cultura y su capacidad para analizar críticamente las diferencias culturales observadas. A través de la actividad "This is How We Do It" y la reflexión posterior, los alumnos exhibieron aspectos de la competencia comunicativa intercultural según el modelo de Byram (2021), demostrando su conocimiento cultural y su conciencia crítica de las diferencias culturales presentadas en el contexto de la atención médica y los costos asociados.

6.2.4. Retos en las Actividades Multimodales

Durante el desarrollo de las clases, uno de los aspectos cruciales residió en la implementación de actividades multimodales. Estas actividades debían cumplir con los principios de las PM y contribuir a la creación de significado a la vez ampliando la visión de comunicación de los estudiantes, lo que planteó ciertos desafíos. La inexperiencia que enfrenté al adaptarme a las PM y asimilar su funcionamiento y características me llevó a descuidar ciertos aspectos que, en ese momento, parecían menos relevantes, pero con el tiempo, se revelaron como retos significativos. Entre ellos se destacan la necesidad de mejorar la claridad de las instrucciones de las actividades y ajustar el nivel de dificultad para que se adecuara a la población estudiantil involucrada en el proceso.

6.2.5 Instrucciones Poco Claras

Durante las clases, esta falta de claridad se hizo evidente en diversas ocasiones, y al poner en marcha la secuencia de instrucciones, los estudiantes con frecuencia demostraban confusión. Una de las maneras en que esto se manifestó fue en la actividad "Our Route, Our Story", como lo registré en mi diario:

Inicialmente los estudiantes mostraban no entender a qué me refería con realizar la mitad de las preguntas con imágenes y la otra con sonidos. Tuve que explicar varias veces que la idea era que las imágenes y sonidos guardaran relación con las preguntas y que así mismo dieran pistas sobre cómo responderlas (26-03-2022).

Del mismo modo, otra actividad "What? It Is More Than Obvious" generó confusión; me llevó a darme cuenta de la necesidad de proporcionar un ejemplo claro del producto final que esperaba obtener, con el fin de que pudieran guiarse adecuadamente:

Un problema que encontré en esta etapa fue que nuevamente parecían no entender las instrucciones, por lo que me percaté de la necesidad de hacer un video muestra donde ellos pudieran ver el producto que yo deseaba obtener. (Diario, 02-04-2022)

También, me di cuenta de que mis instrucciones no eran lo suficientemente precisas en cuanto a los recursos semióticos que podrían utilizar:

De manera similar, generalicé las posibilidades de recursos semióticos a ser utilizados: me di cuenta de que faltó ser más preciso en cuanto al rango de recursos semióticos que quería que usaran, pues me limité a decirles 'sean lo más creativos posibles' sin yo darles a entender que mi percepción de creatividad en esta instancia era la de utilizar combinación de modos y recursos semióticos. (Diario, 02-04-2022).

Otro de los desafíos que enfrenté fue la dificultad de encontrar un equilibrio adecuado entre la complejidad de las actividades y el nivel de competencia lingüística de los estudiantes:

Esta costumbre de leer para presentar siento que está arraigada en los comportamientos que he experimentado en los alumnos en este y otros cursos anteriores, lo que me lleva a pensar si deba reevaluar el nivel de lengua requerido en esta actividad, para de esta manera lograr una participación más natural. (Diario, 26-03-2022).

Una particularidad que surgió en esta actividad fue que "(...) los temas propuestos por mí para las llamadas resultaron ser muy complejos para los estudiantes, por lo cual sería favorable simplificarlos" (Diario, 21-05-2022). Sin embargo, a pesar de las dificultades iniciales, fui

observando cómo los estudiantes comenzaron a comprender mejor a medida que avanzaba el proceso, siguiendo como estrategia pedagógica la exposición y aplicación de los principios de las PM. También noté mejoras significativas en la claridad y adecuación de las actividades a lo largo del tiempo, lo que me permitió comunicar de manera más efectiva y concisa las instrucciones de las actividades:

Cuando yo recién empecé con usted me sentía como perdida, como que salpicaba una cosa acá, luego hacía otra, entonces como que explicaba algo y luego se iba a explicar otra cosa y se salía del enfoque. Pero eso fue al principio. (Entrevista, participante 3, Curso Fundamental 4, 23-04-2022). Durante la actividad, los estudiantes entendieron fácilmente las instrucciones: (...) tomaron diferentes fotos proponiendo de manera creativa situaciones que iban desde quejas por daños en la estructura, como daños en el techo y lámparas, hasta preocupaciones sobre la seguridad y la prevención de riesgos, como escaleras resbalosas por la lluvia. (Diario, 04-06-2022)

Es así, pues, que se puede percibir una considerable mejora en la claridad de las actividades, lo que representa un gran avance de mi parte como profesor. Esta evolución se tradujo en un efecto positivo en el desempeño de los estudiantes, quienes, a lo largo del proceso, demostraron una comprensión más sólida y una ejecución más efectiva de las tareas asignadas. Inicialmente, enfrenté desafíos relacionados con la falta de claridad en las instrucciones, la necesidad de proporcionar ejemplos concretos y la falta de precisión sobre qué recursos semióticos podían emplear para realizar las tareas. A pesar de estos obstáculos iniciales, noté una mejora significativa a lo largo del tiempo. Un punto clave fue la adaptación gradual a las PM, lo que me permitió comprender mejor su funcionamiento y aplicar de manera más efectiva sus

principios en el diseño de actividades. Como profesor, este proceso me ha brindado valiosas lecciones sobre la importancia de la comunicación efectiva y la adaptación continua en la enseñanza, aspectos que seguiré desarrollando en futuras experiencias pedagógicas.

6.3. Retos en la Implementación de una Unidad Didáctica de PM

Durante la implementación de una unidad didáctica, se utilizaron recursos semióticos y modos de comunicación adecuados para evaluar la comprensión de los estudiantes, quienes expresaron satisfacción con la elección de recursos pertinentes y se exploró el impacto positivo de incluir diversos modos de comunicación en el proceso educativo, como recorridos en el espacio del salón de clase (modo espacial), que implicaban movimientos corporales con elementos de ejercicios teatrales tales como la representación de personajes, los desplazamientos con cambio de dirección, el juego de foco de mirada, entre otros (modo gestual). También se enfatizó la necesidad de la reflexión auténtica y se examinaron las percepciones de los estudiantes sobre la combinación de modos y el uso de recursos semióticos según el contexto. Estos aspectos ilustran la importancia de abordar la comunicación en el aula de manera inclusiva y culturalmente consciente.

6.3.1 Evaluación de la Comprensión de los Estudiantes Sobre la Importancia de la Combinación de Modos en la Comunicación: Reflexión Explícita o No

Cuando se miran los datos recogidos en el diario del profesor en la práctica docente, se encuentra que un desafío importante fue la falta de comprensión de las pedagogías implementadas, como se discutió arriba. Esta limitación dificultó la naturalidad de la reflexión sobre la importancia de la combinación de modos para la creación de significados, que es fundamental en estos enfoques pedagógicos. Entonces, fue necesario un proceso de aprendizaje y

adaptación para poder transmitir de manera efectiva conceptos clave de la pedagogía multimodal y guiar a los estudiantes hacia una reflexión más profunda. Como profesor a cargo, tuve ciertas dudas y consideraciones sobre cómo encontrar un balance adecuado al presentar las reflexiones a mis estudiantes: “¿Debería enfatizar explícitamente la importancia de la combinación de modos o permitirles que lo descubrieran por sí mismos?” (Diario, 02-04-2022). También me preocupaba si las preguntas que planteaba los guiaban hacia respuestas específicas o si era más adecuado permitirles adquirir conciencia gradualmente. Estas inquietudes reflejaron mi preocupación por guiar el proceso de reflexión de manera efectiva y facilitar el desarrollo de habilidades críticas en los alumnos.

Establecí como estrategia pedagógica encontrar la mejor forma de presentar las reflexiones a los estudiantes y consideré la posibilidad de realizarlas de manera multimodal, por ejemplo, utilizando recursos como la encuesta (ver Anexo 5), pero sentí la necesidad de que el enfoque fuera agradable para los estudiantes, como lo expresé en el diario:

(...) he pensado que al igual que pretendo hacerlo con las actividades, las reflexiones podrían hacerse de una manera multimodal, (lo que he experimentado hacer con encuestas virtuales), aunque siento que hace falta encontrar o ingeniarse una forma agradable de hacerlo. (Diario, 04-06-2022).

Observé que, en general, los estudiantes mostraban comprensión sobre la importancia de la combinación de modos para la creación de significado (Diario, 09-04-2022). Sin embargo, todavía tenía dudas sobre si sus respuestas eran influenciadas por las preguntas que formulaba o si realmente habían interiorizado la importancia de esta relación:

(...) los alumnos parecen mostrar (...) que están viendo la importancia de esta combinación de modos para la creación de significado (...) [pero] sigo sintiendo cierta duda sobre si las preguntas quizá los guían a dar este tipo de respuestas, si con otro tipo de preguntas menos directas responderían también mostrando que esta relación es importante, o si es mi trabajo hacer las preguntas directamente y esperar que se cree esta consciencia como un proceso acumulativo más que un resultado de una sola clase. (Diario, 09-04-2022).

Estas reflexiones personales consignadas en el diario de campo reflejaron mi constante búsqueda por encontrar la mejor manera de involucrar a mis estudiantes en el proceso de reflexión y asegurarme de que realmente comprendieran y aplicaran los conceptos clave de la pedagogía multimodal para lograr de esta manera ampliar su visión de comunicación. Pude observar cómo los estudiantes fueron reconociendo y resaltando la relevancia de ciertos recursos semióticos en la comunicación, como el lenguaje corporal, el habla clara y las imágenes; al hacerles preguntas como

“¿Qué tan útiles te parecieron las imágenes o los sonidos?; ¿Cuál fue te pareció más útil?; ¿hay algún otro recurso que pudiese ayudar a hacerlo mejor?” (Diario, 02-04-2022), respondieron que “(...) estas ayudan a dar más claridad y ser más específicos, haciendo que se conecten todos los sentidos” (Diario, 04-06-2022), también que “(...) estos recursos les habían ayudado a transmitir mejor la idea que querían transmitir” (Diario, 09-04-2022),

y

“(…) en cuanto a la valía que tienen las imágenes para la comunicación, respondieron que estas son de gran valor, ya que estas ayudan a dar más claridad y ser más específicos, haciendo que se conecten todos los sentidos (Diario, 04-06-2022).

Juntos, exploramos el uso de gestos corporales durante una actividad sobre las llamadas telefónicas y descubrimos que para ellos era natural utilizar gestos incluso cuando no tenían contacto visual con la otra persona, “(…) les preguntaba (…) por qué hacemos gestos corporales al hablar aun cuando la persona no está presente [y] (…) Respondieron que ‘así estamos acostumbrados a hablar’ (Diario, 23-04-2022). También,

(…) les pregunté sobre qué otros elementos usaban aparte de la voz en las llamadas telefónicas, y dijeron que más o menos los mismos que se usan en una discusión en persona (…) y luego les pregunté si esto no les parecía extraño, ya que no tenían a la persona en frente, y respondieron que para ellos era natural usar gestos mientras hablaban, entonces les parecía natural también hacerlos (...). (Diario, 21-05-2022).

Al final de la actividad “(…) los estudiantes estuvieron de acuerdo en que el uso de gestos corporales fue el de mayor relevancia” (Diario, 23-04-2022), pues “(…) los elementos más importantes para ellos a utilizar fueron el lenguaje corporal y hablar claramente” (Diario, 14-05-2022). En cuanto a la reflexión, esta experiencia permitió comprender cómo la combinación de modos, como el gestual y el modo espacial, les proporcionaba una experiencia más vívida y realista. Reconocieron cómo el lenguaje corporal y la proximidad podían transmitir emociones y enfatizar el mensaje, enriqueciendo la experiencia comunicativa, logrando de esta manera que los estudiantes se apropiasen más del proceso y logaran un mayor involucramiento. Sin embargo, todavía me seguían surgiendo dudas sobre cómo constatar si los estudiantes estaban realmente

creando significado de manera consciente y si las preguntas que formulaba influían en las respuestas esperadas:

De hecho, quizá sí lo hagan, pero no me queda claro cómo saber si lo hacen de manera consciente, pues, aunque pareciera que es así quizá las preguntas que estoy formulando para confirmarlo apunten mucho a dar las respuestas que yo busco, pero no puedo saber con toda certeza si son naturales. (Diario, 23-04-2022).

Estas inquietudes me llevaron a reflexionar sobre cómo adaptar mis enfoques y preguntas para fomentar una reflexión más auténtica y profunda en mis estudiantes. Como parte de las estrategias pedagógicas implementadas, reconocí la importancia de formular preguntas abiertas que promovieran la autoexploración y el análisis crítico, en lugar de buscar respuestas predefinidas. Además, me di cuenta de la necesidad de brindar un entorno seguro y de confianza donde los estudiantes se sintieran cómodos expresando sus opiniones y reflexiones sin temor a ser juzgados. Esto implicaba establecer una comunicación bidireccional, donde los estudiantes se convirtieran en participantes activos en el proceso de reflexión y se les animara a plantear sus propias preguntas y desafiar sus propias suposiciones.

Durante el proceso, busqué orientación de mi tutor y comprendí que la creación de significado está relacionada con acciones del mundo real más que con la teorización de reglas multimodales. Él

(...) me aclaró que la creación de significado tenía que ver con el objetivo real, palpable y realizable que los estudiantes debían estar en capacidad de lograr, y

que conectaba con una acción o grupo de acciones del mundo real, más que la teorización de reglas multimodales. (Diario, 14-05-2022).

A pesar de esto, seguían surgiendo dudas sobre cómo constatar la existencia e intensidad de la reflexión. Identifiqué dos aspectos que dificultaban la reflexión de forma natural. En primer lugar, la naturaleza explícita de las preguntas sobre la combinación de modos y la forma directa en que se apuntaba a esta reflexión; sentía que las preguntas podían limitar la espontaneidad y la autenticidad de las respuestas de los estudiantes. En segundo lugar, me di cuenta de que el momento repetitivo en que se presentaba la pregunta al final de cada actividad podía generar una sensación de rutina y desgaste en los estudiantes:

(...) no sé qué tan provechoso sea el hacer una reflexión cada que una actividad termine, si esto no lleva a la automatización de las respuestas también. Esta forma de hacer las reflexiones la estoy utilizando porque quizá he sentido la necesidad de sistematizar el trabajo para bajar la carga de esfuerzo que me requiere. No obstante, considero que debe haber una manera más natural de hacer las reflexiones (Diario, 04-06-2022)

Esta reflexión me llevó a replantear mi enfoque y a explorar alternativas para abordar la reflexión de manera más orgánica y entendí que lo que yo llamé en diversas ocasiones como no dar la reflexión de forma natural, se debía al modo de introducir la reflexión: basado en preguntas directas en el momento de la reflexión que se realizaba siempre al final de las actividades. Como parte de las estrategias pedagógicas para abordar esta situación, comencé a incorporar momentos de reflexión más integrados dentro de las actividades, en lugar de abordarlas como preguntas aisladas al final. Por ejemplo, en lugar de formular preguntas directas sobre la combinación de modos, creé situaciones de aprendizaje que requerían el uso natural de

diferentes modos de comunicación. Esto permitió a los estudiantes reflexionar de manera más fluida y espontánea sobre la importancia de combinar modos para lograr de esta manera ampliar su visión de comunicación. También experimenté con enfoques más indirectos para abordar la reflexión. En lugar de plantear preguntas explícitas, fomenté la discusión abierta y el intercambio de ideas entre los estudiantes; esto les dio la libertad de expresar sus pensamientos y reflexiones de manera más auténtica, sin sentirse presionados por encontrar respuestas "correctas". Además, busqué oportunidades para vincular las reflexiones a situaciones de la vida real, promoviendo así una conexión más significativa y práctica entre los conceptos y su aplicación en el mundo cotidiano.

En ciertos momentos, experimenté cómo mis estudiantes mostraban resistencia al enfrentarse a situaciones de aprendizaje que requerían una reflexión profunda. Sin embargo, a medida que avanzaba el proceso de enseñanza y los estudiantes se familiarizaban con las PM, pude observar una progresiva interiorización de la reflexión. Las actividades prácticas que combinaban elementos visuales, auditivos y kinestésicos permitieron a los estudiantes explorar diferentes perspectivas y cuestionar sus propias creencias y prejuicios, su percepción tradicional de la comunicación verbocentrista. Durante este proceso, también surgieron reflexiones significativas que evidenciaron la conexión entre la cultura y la comunicación en inglés. Algunos estudiantes manifestaron, a través de las actividades, cómo su propia cultura influye en la forma de comunicarse en inglés. Por ejemplo en la actividad “That’s Our Rhythm” se vieron influenciados por sus costumbres culturales de consumo de productos tanto alimenticios como productos de supermercado en general, lo que hizo que conectaran su historia personal con el tour virtual que debían hacer, dejando reflexionar sobre las similitudes y diferencias que existen tanto en la elección de productos como en su frecuencia de consumo al compararlas con lo que

sus compañeros expresaban, así como también con la disponibilidad de productos que esta tienda virtual tenía, siendo de australiana (Diario, 21-05-2022). Otro claro ejemplo fue la reflexión que tuvieron acerca de la forma en que el cliente es tratado según sus experiencias propias, con relación a lo que pudieron percatarse del servicio al cliente estadounidense, mencionando cómo algunas empresas que operan en Colombia, como lo es Mercadolibre, han adoptado sistemas compensatorios por fallas en el servicio, pero que en general el consumidor en Colombia debería tener mejores garantías en sus derechos (Diario, 04-06-2022). Lo anteriormente mencionado refuerza la importancia de las PM para promover una comprensión más profunda de cómo la cultura influye en nuestra comunicación y cómo podemos superar las barreras culturales en el aprendizaje de una nueva lengua.

En conclusión, me di cuenta de que la reflexión se puede hacer explícita o irse desarrollando de manera natural en un proceso de aprendizaje más largo, pero que lo más importante es tener la capacidad como docente de poder reconocer este proceso de interiorización de cambio de visión de la comunicación que se ve reflejado en la producción de los estudiantes, así como también en su agenciamiento durante cada parte del proceso de creación de significados.

6.4 Restricción del Tiempo

La implementación de las PM se vio enfrentada a un desafío importante: la restricción del tiempo. Dentro de este contexto, surgieron inquietudes y retos que requerían estrategias para optimizar el uso del tiempo y encontrar un equilibrio adecuado en el enfoque pedagógico. Como profesor, me encontré con la situación de que el desarrollo de las actividades excedía lo planificado, lo que me llevó a realizar ajustes en mi planificación y en el cálculo del tiempo invertido en cada una de ellas. En uno de mis diarios quedó evidenciada esta preocupación:

El producto de esta actividad tampoco se alcanzó a mostrar debido a restricciones de tiempo, por lo cual debe hacerse la próxima clase (...). aún tengo que mejorar mucho el cálculo de tiempo a invertir en las actividades generales del libro y también en las actividades multimodales. (Diario, ED 2, 02-04-2022).

Este desafío también afectó a los estudiantes, quienes sintieron la presión de aprender e investigar más, especialmente en relación con el vocabulario. No obstante, esta percepción no fue vista necesariamente de manera negativa, como ellos mismos lo expresaron en la entrevista:

(...) nosotros nos obligamos a investigar mucho más a fondo, entonces, yo creo que sería eso porque a veces no tenemos tiempo. Así pues, sabemos que tenemos esa obligación de aprender mucho más (...); ese es el reto para mí porque a veces no tengo tiempo pues para (...) poner en práctica lo que sé (...) pues nos estamos auto obligando a aprender más vocabulario etc. (Grupo Focal 1, participante 5, ver Anexo 1).

Reconocí que implementar este enfoque en un período corto, como el de un curso de un mes, presentaba complejidades, pues limitaba el impacto de la comprensión de los recursos semióticos y la combinación de modos: “(...) 4 clases es muy poco tiempo para lograr transmitir este conocimiento y crear un impacto más significativo (...)” (Diario, ED 811-06-2022). Aunque me esforcé por transmitir consciencia sobre la interrelación de los modos en la creación de significados en dicho tiempo, también fui consciente de que este lapso resultaba insuficiente para lograr una comprensión más profunda en los estudiantes. En este sentido, consideré que una implementación más extensa permitiría lograr un impacto más significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A pesar de estas limitaciones, me alegró ver que los estudiantes mostraron receptividad hacia las PM, demostrando comprensión y reflexión sobre la existencia

de los modos: “(...) siento que es parte de la labor de las PM conseguir crear (...) consciencia, aunque muchas veces (...) es difícil poderlo lograr en un tiempo tan limitado como un curso que tiene 1 mes de duración como este” (Diario, ED 5, 14-05-2022). Aun así, estaba contento con el resultado, me alegró ver que los estudiantes mostraron receptividad hacia las PM, demostrando comprensión y reflexión sobre la existencia de los diversos modos.

Por otro lado, el desarrollo de las actividades se extendió más de lo esperado, lo que requirió ajustes en el programa y me llevó a reflexionar sobre la necesidad de mejorar la planificación y el cálculo del tiempo invertido en cada actividad. En mi diario, expresé esta preocupación al darme cuenta de que el tiempo restante para la clase no fue suficiente debido a la prolongación de una actividad específica, lo que me llevó a concluir el programa de ese día de manera anticipada: “No obstante, el tiempo que había restante para la clase no fue suficiente. En consecuencia, en este punto terminó el programa de este día puesto que la ejecución de la actividad me tomó mucho más de lo que había planeado” (Diario, ED 1, 26-03-2022). En otra ocasión, debido a la limitación del tiempo, solo fue posible llevar a cabo las dos primeras actividades planificadas, dejando la actividad del parques para la siguiente clase: “(...) desde la 1ra hasta la 3ra, cabe resaltar que por falta de tiempo se llevaron a cabo las 2 primeras actividades, dejando la actividad del parques para la siguiente y última clase” (Diario, ED 3, 09-04-2022).

En conclusión, la restricción del tiempo representa un desafío en la implementación de la unidad didáctica de PM para los docentes, quienes debemos encontrar estrategias pedagógicas para aprovechar al máximo el tiempo disponible y equilibrar el énfasis en las actividades multimodales con una visión global de la clase. Aunque el tiempo es limitado, resulta crucial instaurar en los estudiantes la noción de la integración y combinación de diversos modos en una

visión más amplia de la comunicación. No obstante, para afrontar este reto de manera efectiva, se deben considerar aspectos como la formación constante del profesorado, así como la búsqueda y diseño de métodos de evaluación apropiados. Sin embargo, lo más importante es reflexionar sobre el tiempo que les lleva a los estudiantes realizar alguna actividad. Cuando se involucran recursos tecnológicos, es muy posible que se presenten problemas con el manejo de la tecnología. Es muy normal que a algunos estudiantes una aplicación no les funcione, también se debe tener en cuenta que todos cuenten con los dispositivos que se necesitan para realizar las actividades. Por ejemplo, que todos tengan un celular con conexión a internet; por otro lado, si se trabaja en una sala de sistemas, que todos los computadores se encuentren funcionando adecuadamente. Durante los momentos de socialización se debe cuidar los tiempos. No siempre se puede permitir que todos los estudiantes socialicen sus trabajos frente a los demás miembros de la clase, particularmente en actividades individuales, ya que esto demandaría más tiempo del que está disponible para esa parte, por lo que es más recomendable hacer una rotación de una actividad a otra para que los estudiantes socialicen sus trabajos. Ya que estas cuestiones presentan retos para el manejo del tiempo, se deben buscar estrategias que permitan a los estudiantes presentar sus productos multimodales. Ahí se debe partir de uno de los elementos de las PM que enfatizan que el profesor no es el centro de la clase y por lo tanto las producciones de los estudiantes no deben ser legitimadas el docente en sí, sino por la comunidad en general, aun cuando sus ideas particulares sean opuestas a las de sus pares, igualmente se socializan y comunican entre ellos. los estudiantes quienes hacen parte de esta comunidad, como parte de un proceso apropiado por los estudiantes. Por esto, socializaciones de los productos multimodales en un blog u otra plataforma permite mejor manejo del tiempo y no necesariamente debe hacerse en clase. Con respecto al tiempo y al espacio, las PM nos dicen:

La creación de significado está situada cronotópicamente. El significado que los individuos producen está vinculado a un tiempo y espacio específicos, pero también está informado por resonancias espacio-temporales del pasado de los individuos y de su comunidad; es decir, las historias personales así como las historias socioculturales y las prácticas sociales de su comunidad siempre están presentes en las prácticas de creación de significado de los individuos. (Álvarez Valencia, 2021, p. 50).

Este principio se manifiesta también en la preocupación compartida (profesor – estudiantes) sobre la gestión del tiempo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El desafío de optimizar el tiempo disponible para comprender y reflexionar sobre los modos se vincula con la noción de que el proceso de creación de significado no solo es influenciado por el tiempo presente, sino también por las experiencias pasadas y las prácticas sociales de los estudiantes. Por lo tanto, el principio 4 subraya la importancia de tener en cuenta la dimensión temporal al implementar PM, ya que influye en cómo los estudiantes construyen significados en un contexto limitado por los horarios de clase y cómo los docentes adaptan sus estrategias para abordar este desafío temporal.

El tiempo restringido en un curso de duración limitada de un mes, y sesiones de dos horas afecta la profundidad de la comprensión que los estudiantes pueden lograr en la comprensión de sus formas de producción de significado y las relaciones de esos significados con sus vidas. Esta restricción temporal impide que tengan el espacio necesario para explorar y reflexionar completamente sobre cómo los diversos recursos semióticos permiten la ampliación de las formas de creación de significados a través de la combinación de modos y los recursos semióticos de los estudiantes como sus experiencias y sus formas de ver el mundo y la

comunicación, las cuales se van viendo expandidas a medida que pasan por un proceso de formación con PM. Esta relación enfatiza la importancia de considerar tanto el aspecto temporal como el contextual al abordar los desafíos de enseñanza-aprendizaje en un entorno con limitaciones de tiempo.

7. Discusión de Resultados

En esta sección, se analizarán y discutirán los resultados obtenidos en la investigación con relación a los retos de la implementación de PM en los cursos de inglés Fundamental 3 y Fundamental 4 en un instituto de enseñanza de inglés en Cali. El propósito principal de esta discusión es explorar las implicaciones de los hallazgos y proporcionar una comprensión detallada de los obstáculos y oportunidades identificados en relación con la adopción de enfoques pedagógicos multimodales en este contexto específico. Después de analizar detalladamente los resultados y encontrar los puntos en común que resaltan en estos, he decidido abordar los siguientes aspectos con base en la importancia que revierten para mí como docente y también posiblemente para aquellos interesados en las PM: la consideración de las PM y su naturaleza plural; de lo lingüístico y funcional a la creación de significados en una clase de inglés; la multidisciplinariedad involucrada en la implementación de las PM y el papel de la tecnología en estas pedagogías. Estos temas permitirán una reflexión profunda sobre los desafíos y oportunidades emergentes en el contexto educativo específico analizado.

7.1. El Significado de las PM en Plural .

La "s" en las PM implica la creación de una perspectiva personal, donde cada profesor debe desarrollar su versión con base en la apropiación, las condiciones de posibilidad: familiaridad del docente y los alumnos con las PM, la institución, el currículo, los estudiantes y

el tiempo. Esto significa que no existe una única forma de implementar estas pedagogías, ya que deben adaptarse a contextos específicos, considerando las particularidades de cada entorno educativo (Álvarez Valencia, 2021). En este sentido, es fundamental explorar en detalle qué implica este enfoque, sus beneficios y desafíos, así como su impacto en la formación de las nuevas generaciones.

7.2 Cómo las PM se Moldean al Contexto Particular de Cada Situación en Que se Aplican

Las PM redimensionan la tradición de los métodos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras ya que más que ofrecer una lista o receta de actividades, estrategias y técnicas tal como se puede observar en el libro clásico de Richards y Rodgers (2001) “*Approaches and Methods in Language Teaching*”, por el contrario, ofrecen unos principios generales que permiten a los profesores más flexibilidad. Es decir, la posibilidad de diseñar una versión más personal de la pedagogía siguiendo unas pautas generales pero que le dan una identidad a las PM. Es por esto, que no es necesario materializar cada uno de los principios de las PM ya que depende de las condiciones de posibilidad, las condiciones materiales e institucionales del profesor y los estudiantes que determinan qué elementos de las PM el docente quiere adoptar. En el caso de esta investigación, como profesor a cargo intenté apropiarme de varios de los principios como, por ejemplo, la importancia de diseñar tareas que le permitieran a los estudiantes ampliar su visión de la comunicación. Este fue un principio en el que enfatiqué, aunque es relevante mencionar que algunos de ellos, como la integración de la dimensión crítica, tuvieron menos protagonismo debido a las restricciones del tiempo y la necesidad de una mayor comprensión para integrarlo. Sin embargo, es importante destacar que existen ejemplos previos en el ámbito de las PM que han logrado integrar con éxito este principio crítico. Es el caso de

Archer y Newfield (2014) quienes se centraron en permitir que los estudiantes utilizaran sus recursos lingüísticos y culturales en un entorno multicultural y multilingüe para hacer de su salón de clase un lugar de inclusión y de promoción de la justicia social en el contexto post Apartheid en Sudáfrica.

Lo anterior muestra cómo las PM pueden promover la inclusión y la equidad al reconocer y valorar las diversas voces y perspectivas de los estudiantes, impulsando la equidad y la justicia social en la educación. De igual manera lo hizo Stein (2008), quien promovió la diversidad cultural y estimuló el cuestionamiento crítico de los contenidos curriculares, subrayando la importancia de que los estudiantes adquieran la capacidad de utilizar diversos sistemas de signos en su educación, lo que les permite analizar información desde múltiples perspectivas, desarrollar habilidades de pensamiento crítico al evaluar diferentes representaciones, fomentar su creatividad al expresar ideas de maneras variadas y prepararse para interactuar efectivamente en una sociedad diversa y global. Estos aspectos se relacionan con los principios generales de las PM que permiten mayor flexibilidad y personalización en la pedagogía.

Al respecto Gil Copete (2023) reflexiona:

La adopción de las Pedagogías Multimodales (PM) como enfoque de enseñanza requiere una planificación cuidadosa, ya que implica pasar de una planificación basada en habilidades y, en cambio, basarse en modos de comunicación y secuencias transmodales que brinden las mejores oportunidades para la exposición al idioma y para la creación de significado.

Gil Copete (2023) adiciona que en su experiencia no todos los principios propuestos por Álvarez Valencia (2021) deben ser incluidos en una clase puesto que la comprensión de cada uno de estos principios requiere tiempo. Por lo tanto, es

recomendable integrarlos en la medida en que haya mejor comprensión de los mismos y que se den las condiciones materiales, institucionales y de aula para su mejor implementación. Es por esta razón que múltiples que se pueden desarrollar versiones de las PM con base en las condiciones de posibilidad de los docentes.

De esta forma, cada profesor puede crear su propia versión de las PM determinado por varios aspectos como el contexto, al tomar los principios de las PM que más correspondan para ese contexto específico tanto social como espacio-temporal, adaptándolos a las necesidades particulares de la población que hace parte del proceso y de la clase como tal (contenido curricular, nivel de dificultad, objetivos de la institución, etc.). Por ejemplo, Benjumea (2019), trabajando con estudiantes de 5to de primaria, se concentró en principios como el de la diversidad de modos de comunicación, la interculturalidad, la diversidad y la transmodalización, enfatizando especialmente los elementos interculturales. En el contexto de mi investigación, por ejemplo, el objetivo principal fue comprender el papel de los modos de comunicación y sus procesos de transmodalización como eje fundamental en la ampliación de las formas de expresión de los estudiantes. En este sentido, podemos encontrar una amplia incorporación de los diferentes principios de las PM en el trabajo de Álvarez Valencia (2021), que en el contexto universitario intentó involucrar todos los principios de las PM en una clase de inglés de 4to semestre. Experiencias pedagógicas que demuestran que dadas las condiciones es posible articular los principios de las PM pero debe haberse llegado a una comprensión amplia de sus principios y además tener condiciones institucionales que permitan su implementación. Ahora bien, debemos tener en cuenta que en los contextos universitarios los docentes tienen más libertad, como es el caso de las universidades públicas en donde Álvarez Valencia desarrolla su experiencia pedagógica. Mientras que los colegios o institutos como es el caso de Benjumea y mi

propio trabajo ofrecen más limitaciones en cuanto a los contenidos y las metodologías que los docentes pueden implementar.

La inclusión de reflexiones explícitas en el contexto de las PM me planteó un dilema fundamental en su implementación. Tuve dudas debido a diversas razones, entre las que se destaca mi falta de familiaridad con las PM, lo que generó incertidumbre sobre cómo abordar la reflexión de manera efectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, existía mi preocupación de que la reflexión explícita pudiera sentirse forzada y, por ende, no ser bien recibida por los estudiantes. Buscaba encontrar enfoques agradables y no impositivos para presentar estas reflexiones, considerando el contexto y las limitaciones de tiempo. A pesar de estas dudas iniciales, los resultados muestran que abordé la reflexión de las PM de manera explícita en varias instancias, utilizando estrategias como preguntas directas, momentos específicos de reflexión al final de las actividades y cuestionamientos relacionados con la adaptación a nuevas dinámicas. Este proceso de incorporación de la reflexión teórica generó un cambio significativo tanto en mi dinámica como en la de los estudiantes, quienes se adaptaron a una combinación de modos, lo que inicialmente representó un desafío, pero se reveló como una oportunidad para una comprensión más profunda de cómo se construyen significados en la vida cotidiana a través de las PM, expandiendo su perspectiva de la comunicación.

Por otro lado, la restricción del tiempo en el contexto de la implementación de las PM se manifestó en la necesidad de realizar ajustes en mi planificación, la presión percibida por los estudiantes para profundizar en su aprendizaje en un período limitado y la dificultad de transmitir conocimientos de manera efectiva en un lapso corto. Estos aspectos subrayan la urgente necesidad de desarrollar estrategias que optimicen la gestión del tiempo y equilibren el enfoque pedagógico, considerando tanto el factor temporal como el contexto en el proceso de enseñanza-

aprendizaje (Álvarez Valencia, 2021). En conjunto, estas reflexiones y desafíos proporcionan una comprensión más profunda de cómo la reflexión explícita y la restricción del tiempo impactan significativamente en el enfoque pedagógico multimodal.

En conclusión, las PM son diversas y flexibles, se acomodan al contexto y no al contrario. Basándome en mi propia comprensión de las PM y sus principios, pude acercarme a ellos a mi ritmo, en el proceso fui teniendo claridad de lo que implica cada uno y en esa medida decidí ir implementando algunos de manera progresiva. De esta manera, es el mismo docente, las condiciones del contexto y la reacción de sus estudiantes, los que definen la manera en que las PM se pueden implementar.

7.3 De lo Lingüístico a la Creación de Significados en la Enseñanza del Inglés

Al analizar los resultados obtenidos durante la aplicación de la unidad didáctica de PM, sé que, a pesar de la falta de familiaridad de los estudiantes con este enfoque pedagógico, lograron incorporar de manera efectiva una variedad de modos de comunicación para crear significados y llevar a cabo las actividades. Este hallazgo revela una capacidad de adaptación y aprendizaje sorprendente por parte de los alumnos, quienes demostraron una notable flexibilidad en la utilización de diferentes formas de expresión. Cabe destacar que estos modos de comunicación no solo coexistieron con el modo lingüístico convencional, sino que también desempeñaron roles protagónicos en la creación de significados y en la consecución de los objetivos educativos propuestos, mientras se ampliaba la visión de comunicación de los estudiantes. Este fenómeno plantea cuestiones fundamentales sobre el impacto de las PM en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una serie de preguntas fundamentales sobre la eficacia de las PM en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Cómo influyen estos enfoques en la adquisición de habilidades lingüísticas? ¿De qué manera impactan en la

comprensión y producción de textos en inglés por parte de los estudiantes? ¿Qué implicaciones pedagógicas y metodológicas se desprenden de este descubrimiento?

Las PM enfatizan la inclusión y la equidad en el proceso educativo al promover el uso de múltiples modos de representación (Newfield, 2014), pensémoslo como una respuesta a la necesidad de una educación más justa y equitativa, donde se reconoce la diversidad de los estudiantes y se busca hacer que el proceso de aprendizaje sea más atractivo e inclusivo. Por ejemplo, David Areiza (2020) expresan cómo la comprensión teórica de las PM puede guiar su aplicación en contextos universitarios, destacando la adaptabilidad de esta pedagogía, la cual se refleja en la notable flexibilidad que los estudiantes demuestran al utilizar diferentes formas de expresión, y cómo esto desempeñó un papel esencial en la creación de significados y en la consecución de los objetivos educativos. La teoría, en este caso, se convierte en una brújula para guiar la práctica y, en otras palabras, nos dice que no debemos limitarnos a la enseñanza tradicional centrada únicamente en la lengua. En mi experiencia docente, los estudiantes notaron una diferencia significativa entre las clases tradicionales de inglés y las nuevas dinámicas multimodales. Sin embargo, algunos encontraron esta transición incómoda, lo que resalta el contraste entre los enfoques pedagógicos tradicionales y multimodales. Pero la disponibilidad de recursos educativos en línea y avances tecnológicos facilitó la integración de una variedad de modos de comunicación y recursos semánticos en las clases, proporcionando apoyo a los estudiantes en su adaptación a las PM. A pesar de estos retos, los estudiantes mostraron avances en su proceso de aprendizaje de la lengua y en las formas de comunicación de la cultura extranjera.

Quiero compartir un ejemplo sobre cómo empleé estos enfoques multimodales. En una de las actividades establecí como objetivo que los estudiantes logaran expresar insatisfacción

acerca de servicios en un entorno hotelero (Plan de Clase, 04-06-2022). En esta experiencia, los estudiantes se involucraron en múltiples modalidades de comunicación, comenzaron desplazándose por el instituto, observando posibles aspectos que podrían dar lugar a las quejas (espacial) y luego, tomaron evidencia fotográfica de los espacios con el fin de respaldar sus quejas (visual); posteriormente, redactaron las quejas por escrito, preparándolas para ser utilizadas en el discurso oral al expresar sus quejas (lingüístico). Lo que hace que este ejemplo sea particularmente valioso es que la combinación de estas modalidades va más allá de lo meramente lingüístico, no se limita a un único enfoque, sino que los modos se complementan entre sí para crear significados de manera efectiva. Además, en el proceso de enseñanza, también incluí aspectos gramaticales. Establecí objetivos que llevaron a los estudiantes a utilizar las expresiones 'there is' y 'there are' en formas negativas e interrogativas, con el propósito de expresar la presencia o ausencia de elementos (Plan de Clase, 04-06-2022). Estos objetivos gramaticales no dominaron el proceso, pero se integraron de manera equitativa, contribuyendo al éxito general de este enfoque pedagógico. La inclusión de la gramática en un contexto más amplio de enfoques multimodales enriquece la experiencia de aprendizaje y amplía la comprensión de los estudiantes en la creación de significados.

De esta manera, los ejercicios propuestos se centraron en la creación de significados y la incorporación de múltiples modos de representación, influyendo de manera significativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En dos instancias de clase diferentes, implementé actividades innovadoras para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En una de ellas, les pedí que expresaran la frecuencia de ciertas acciones en sus vidas, utilizando elementos visuales, auditivos y lingüísticos, como se detalla en el Plan de Clase del 04-06-2022. En otra ocasión, me enfoqué en que los estudiantes reconocieran y usaran expresiones telefónicas según

la naturaleza de la llamada, incorporando elementos visuales y auditivos en la actividad (Plan de Clase, 11-05-2022). Estos enfoques marcaron un cambio significativo al alejarse de los métodos y clases de estudio tradicionales de inglés, al incorporar diferentes recursos semióticos.

Las entrevistas que realicé a los estudiantes revelaron una transformación en su enfoque de aprendizaje gracias a las PM, mejorando el reconocimiento y comprensión del inglés. Mis experiencias ilustran cómo las PM, respaldadas por la investigación de Rincón y Clavijo Olarte (2016) que promueven la exploración de aspectos socioculturales a través de la multimodalidad, influyeron positivamente en el aprendizaje de los cursos Fundamental 1 y 2. Los resultados revelan cómo los principios de las PM se reflejan en la práctica docente, generando una transformación en la forma en que los estudiantes aprenden y participan en el proceso educativo. La transición desde enfoques tradicionales hacia prácticas más inclusivas y multimodales sugiere una adaptación positiva a las pedagogías contemporáneas. Este cambio plantea cuestiones pertinentes, como la formación de docentes para utilizar eficazmente estas pedagogías en el aula y cómo fomentar la apropiación de significados en el proceso de aprendizaje. En este contexto, la teoría actúa como una sólida guía que inspira a repensar la educación y adaptarla a las necesidades de los estudiantes en un mundo diverso y multimodal. La transición desde enfoques tradicionales hacia prácticas más multimodales resultó en una adaptación positiva, mostrando la eficacia de las PM en la enseñanza del inglés.

7.4. Multi/Interdisciplinariedad De Las PM

Las PM se distinguen por su enfoque multi/interdisciplinario, abarcando diversas disciplinas como la pedagogía en general, pero con elementos de pedagogías críticas, las pedagogías situadas en contextos culturales, enfoques interculturales, estudios de comunicación, semiótica y lingüística (Jewitt et al., 2016; Kress y van Leeuwen, 2001). Aunque los estudiantes

inicialmente no estaban familiarizados con este enfoque, lograron integrar de manera eficaz múltiples modos de comunicación en la creación de significados y en las actividades propuestas, consiguiendo que los estudiantes se apropiaran de su propio proceso mientras que a la vez se expandía su visión de comunicación más allá de lo propuesto por las pedagogías tradicionalmente verbocentristas. Esto destaca un aspecto fundamental de las PM: su enfoque multidisciplinario, donde los estudiantes se vieron desafiados a desarrollar habilidades más allá de la competencia lingüística, como el dibujo, la narración, la producción audiovisual (ver anexos 4,6,7 y 9) y la utilización de diversos modos de comunicación. Los estudiantes respondieron a este enfoque multidisciplinario, incorporando elementos de interculturalidad, creación de textos y sensibilidad artística en sus producciones multimodales lo que hizo posible que fueran agentes activos en los procesos de creación de significados. Asimismo, estas experiencias ampliaron su comprensión de la competencia comunicativa intercultural y enriquecieron su proceso de aprendizaje en el contexto de las PM. La multidisciplinariedad exige que los estudiantes se acerquen a la creación de significados de manera diferente a la tradicional, representando un gran reto para los docentes.

Van Leeuwen (2005) enfatiza dos puntos importantes con respecto a la semiótica social: en primer lugar, se basa en un enfoque interdisciplinario; y, en segundo lugar, su objetivo principal es proporcionar un medio para plantear preguntas y encontrar respuestas, en lugar de proporcionar respuestas definitivas. Esto es esencial para comprender la naturaleza multidisciplinaria de la PM y cómo se relaciona con la exploración de diversas formas de comunicación y representación en el contexto educativo. Ejemplos de esta interdisciplinariedad incluyen la experiencia pedagógica de Archer y Newfield (2014) en dónde incorporaron la exposición "Vida de hueso: Arte se encuentra con la ciencia" en el Origins Centre en Wits, donde

profesionales de diversas áreas contribuyeron a explorar la relación entre disciplinas y prácticas artísticas, y científicas. La inclusión de esta exposición en una clase que articulaba las PM enriqueció la comprensión y participación de los estudiantes.

Si bien no menciona explícitamente la pedagogía o la educación, este tipo de enfoque multidisciplinario y la colaboración entre diferentes campos pueden tener implicaciones educativas. La interdisciplinariedad puede inspirar a educadores a adoptar un enfoque más amplio y diverso en la enseñanza, alentando la inclusión de múltiples modos de representación, como imágenes, sonidos y gestos, en las estrategias de enseñanza. La presencia de poetas, artistas visuales y escritores en la exposición muestra cómo diferentes modos de expresión pueden enriquecer la comunicación de ideas complejas. Los educadores pueden tomar inspiración de esto para fomentar la creatividad y la expresión en el aula, permitiendo a los estudiantes explorar diferentes medios para representar y comunicar sus conocimientos. Al explorar la relación entre arte y ciencia, la exposición puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades de pensamiento crítico y reflexión sobre cómo se comunican y representan conceptos. Esta conciencia crítica es esencial en las PM, donde se anima a los estudiantes a cuestionar y analizar la información presentada en diversos modos. La exposición es un ejemplo tangible de cómo la integración de imágenes, sonidos, textos y otras formas de representación puede enriquecer la comprensión de un tema. Los educadores pueden utilizar la exposición como un modelo para enseñar a los estudiantes a integrar y utilizar eficazmente diferentes modos de representación en sus proyectos y presentaciones.

Las experiencias previas proporcionan un contexto importante para comprender cómo las PM se han aplicado en diferentes contextos educativos e ilustran diversidad de enfoques. En una experiencia significativa, Stein (2008) exploró la aplicación de las PM en contextos educativos

mediante el uso de "Photo-romans" (fotonovela) como herramienta para construir narrativas visuales. Esta experiencia se dividió en tres fases progresivas, donde los estudiantes avanzaron desde la construcción de narrativas visuales sin efectos de sonido o diálogo hasta la incorporación gradual de estos elementos. Se preparó a los estudiantes mediante actividades como el análisis de películas para apreciar técnicas fotográficas y filmicas. En otra experiencia, Stein (2008) llevó a cabo un proyecto a lo largo de un mes, resultando en un libro de ejercicios que abarcaba desde historias sobre casas en asentamientos informales hasta temas de debate y discusión, junto con expresiones creativas como poemas, ensayos fotográficos y representaciones visuales de los mismos. Stein (2008) narra también otra experiencia que destaca la importancia de la investigación en la multimodalidad como base para la transformación pedagógica y curricular. Liderada por una etnomusicóloga y profesora de música en Sudáfrica, la experiencia se centró en la investigación de los juegos musicales de niños en un área urbana reservada para personas negras. El enfoque se basó en el concepto de "musicking", que abarca una variedad de actividades musicales, desde el canto y la vocalización hasta bailes y juegos en círculo, parejas y filas.

La revisión de las actividades realizadas en el marco de la implementación de las PM en dos cursos de inglés revela la presencia de diversas habilidades y competencias interdisciplinarias en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es importante destacar que la interdisciplinariedad no siempre es evidente en todas las actividades, y en algunos casos, es necesario evaluar si se pueden incluir elementos interdisciplinarios más sólidos.

Una de las actividades relacionadas con la experiencia de Stein, previamente discutida, consistió en observar y presentar quejas sobre los servicios de un hotel (Plan de Clase, 04-06-

2022). En esta instancia, los estudiantes fueron guiados para expresar quejas sobre servicios, fomentando así la diversidad en la aplicación de las PM. En este contexto, los objetivos gramaticales se incorporan de manera equitativa, como se evidencia en los "Grammar objectives", sin predominar sobre otros aspectos. La similitud entre esta práctica y las acciones de Stein resalta la importancia de integrar modos diversos, tales como lo visual, espacial y lingüístico, en la enseñanza. La actividad específica de presentar quejas sobre servicios en el plan de clase ilustra cómo la combinación de formas de comunicación enriquece la comprensión estudiantil, al alinearse con los principios fundamentales de las PM. La conexión entre ambas experiencias subraya la necesidad de adoptar un enfoque pedagógico que aproveche la diversidad de modos de comunicación, reconociendo la multidimensionalidad de la verdadera comprensión y expresión. Este enfoque no solo facilita la adquisición de conocimientos, sino que también desarrolla habilidades cruciales para la vida en un mundo cada vez más multimodal. Otras de las actividades también promovieron habilidades claramente interdisciplinarias. Por ejemplo, la actividad "Our Route, Our Story" fomenta la habilidad artística de dibujo y al mismo tiempo requiere que los estudiantes cuenten anécdotas relacionadas con lugares, lo que implica aspectos de narrativa y comunicación. Asimismo, la actividad "Past Time, Lifetime, My Time!" incentiva la edición de video, lo que combina elementos visuales y auditivos para ambientar relatos, lo que puede considerarse interdisciplinario en términos de comunicación y producción multimedia. En contraste, algunas actividades como "Where the Heck are Those?" parecen carecer de una lógica interdisciplinaria clara, ya que este juego se centra en encontrar objetos relacionados con palabras escritas, sin incorporar elementos de otras disciplinas o habilidades más allá de la identificación visual. Es importante tener en cuenta que la interdisciplinariedad no siempre debe ser forzada, sino que debe surgir de manera natural en función de los objetivos de aprendizaje.

Algunas actividades, como "This is How We Do It," que implica la representación teatral de escenas laborales, o "Local Tour," que requiere presentar lugares con información precisa y detallada como guías turísticos, pueden ser percibidas como interdisciplinarias debido a la combinación de habilidades comunicativas, actitudinales y de presentación.

Es importante destacar que la interdisciplinariedad efectiva en el contexto de las PM puede enriquecer la experiencia educativa al ofrecer a los estudiantes una amplia gama de habilidades y perspectivas para abordar tareas y desafíos. Sin embargo, otras actividades realizadas a los estudiantes no presentan una interdisciplinariedad evidente, ya que se enfocan principalmente en habilidades específicas, como la comunicación, la actuación o la edición de video. Según mi experiencia como profesor, para mejorar este aspecto, es esencial ampliar la base teórica al incorporar conceptos de diversas disciplinas; contextualizar culturalmente las tareas para comprender cómo las prácticas varían según el contexto cultural, abordar la intersección de múltiples disciplinas y perspectivas, fomentar un enfoque crítico, promover la colaboración interdisciplinaria entre docentes y utilizar ejemplos del mundo real que ilustren la relevancia de diferentes disciplinas. Estos enfoques y conexión de disciplinas no solo mejoran la comprensión de temas específicos, sino que también estimula un pensamiento más amplio y creativo. La capacidad de los estudiantes para incorporar interculturalidad, creación de textos y sensibilidad artística en sus producciones multimodales subraya el papel de las PM en fomentar la comprensión de la comunicación intercultural. De esta manera, las PM no solo fortalecen las habilidades comunicativas, sino que también cultivan estudiantes con herramientas para enfrentar desafíos en un mundo interconectado y multicultural.

7.5. PM Más Allá de la Tecnología

En el contexto de las PM, desarrollé una serie de actividades que combinaron de manera

equilibrada elementos tecnológicos y no tecnológicos. Las actividades abarcaron desde el uso de aplicaciones móviles y edición de video hasta representaciones gestuales e interacciones físicas. Este enfoque híbrido permitió a los estudiantes adquirir una variedad de habilidades mientras se van incorporando diferentes recursos pedagógicos. Pero, como estas actividades logran este equilibrio entre lo tecnológico y lo no tecnológico, y como esta combinación enriquece el proceso de aprendizaje en el contexto de las PM, que no se limita a la interacción con elementos digitales, ya que, aunque estos tengan gran riqueza de combinación de modos, las situaciones comunicativas tienen una naturaleza inherentemente multimodal.

En los trabajos de algunos autores, (Stein, 2008; Álvarez Valencia 2017, 2019, 2021; Benjumea 2019) se observa que las PM van más allá de la tecnología digital y abarcan una variedad de recursos semióticos y modos de representación. Un ejemplo, es Stein (2008) quien destaca la creación de un libro de ejercicios que incluyó elementos como historias sobre asentamientos informales, mapas, postales, poemas, ensayos fotográficos y debates, demostrando la multiplicidad de modos empleados en un proyecto multidisciplinario. Los trabajos de Álvarez Valencia comparten un enfoque enriquecedor y diverso de las PM, destacando la combinación de recursos digitales y no digitales para potenciar la representación y el significado. En su investigación de 2017, examina el uso de páginas web para el aprendizaje de idiomas, incorporando elementos como video clips, películas, blogs, fotografías y entrevistas. Y en el 2019 amplía esta perspectiva al incorporar tareas multimodales que incluyen video clips, películas, blogs, fotografías, tiras cómicas y entrevistas, centrándose en el impacto de la pedagogía multimodal en las actitudes hacia la diversidad. Álvarez Valencia (2021) va un paso más allá al introducir actividades adicionales como lecturas, análisis de canciones, visitas a museos y la creación de blogs y collages con explicaciones en video. En este contexto, el estudio

de Benjumea Grajales (2019) se suma al enfoque interdisciplinario y multimodal al incorporar una variedad de recursos productos multimodales, como video clips, películas, blogs, fotografías, tiras cómicas y entrevistas, para explorar el impacto de la pedagogía multimodal en las actitudes hacia la diversidad.

Estos antecedentes destacan la riqueza y pluralidad de enfoques dentro de las PM, donde la tecnología es solo un componente de un abanico más amplio de recursos y estrategias pedagógicas. A pesar de que se encuentran muchos ejemplos de la utilización de la multimodalidad en relación con tecnologías digitales, se debe tener en cuenta que las PM no requieren la inclusión de dispositivos tecnológicos para su desarrollo. Por ejemplo, Álvarez Valencia (2021) expresa que, a pesar de que los entornos virtuales ofrecen ventajas para la enseñanza de la lengua, las PM no deben limitarse a estos.

De esta manera, nos podemos percatar de que en las clases de inglés se pueden incorporar actividades que no requieren tecnología como juegos de roles, trabajo en creación de afiches con recortes de revistas, creación de modelos con plastilina, exploración de espacios físicos con toma de notas y dibujo, cantos, bailes, juegos, entre otros.

En el caso de este proyecto, las actividades realizadas durante el período mencionado se pueden dividir en dos categorías: aquellas que incorporan elementos tecnológicos y las que se basan principalmente en elementos no tecnológicos. En el primer grupo, destacan actividades como "Our Route, Our Story," que emplea tecnología como Google Maps e Internet para crear tours virtuales, y "Past Time, Lifetime, My Time!," que se centra en la edición de videos al estilo de IG o TikTok, "This Sounds Familiar" involucra la grabación y uso de sonidos digitales, mientras que "That's Our Rhythm" utiliza un tour virtual de una tienda. Además, "What Are You Calling Me For?" involucra el uso de una aplicación de llamadas telefónicas. En contraste, las

actividades no tecnológicas se basan en la interacción y representación sin depender de dispositivos digitales. Ejemplos de esto incluyen "What? It is more than obvious!," que utiliza gestos para representar palabras de pregunta; "Let Me Ask You," donde se crean preguntas a partir de sonidos, imágenes y gestos; y "Parcheesi Your House, Parcheesi The City!," que combina elementos de juegos de mesa con gestos creados por los estudiantes.

Sin embargo, algunas actividades presentan un solapamiento entre lo tecnológico y no tecnológico, como "The Coolest Outfit," donde se utilizan páginas web para seleccionar prendas de ropa, pero la presentación se realiza principalmente mediante voz, y "Local Tour," que implica apuntes escritos y desplazamiento por un espacio físico, junto con gestos y entonación adecuados durante la presentación de los datos recolectados. En resumen, estas actividades muestran una diversidad de enfoques en cuanto al uso de la tecnología y elementos no tecnológicos en el proceso de aprendizaje, lo que enriquece la experiencia de los estudiantes y les permite desarrollar una variedad de habilidades para ampliar su visión de comunicación mediante la creación de significados con recursos semióticos tanto digitales como no digitales.

La discusión radica en la necesidad de diseñar actividades que aprovechen al máximo tanto los recursos tecnológicos como los no tecnológicos, proporcionando a los estudiantes una comprensión más profunda y enriquecedora de los conceptos. Además, se debe considerar cómo estas actividades pueden fomentar un aprendizaje significativo y promover la exploración, y aplicación de conocimientos de diferentes campos. En última instancia, el desafío radica en encontrar un equilibrio efectivo que permita a los estudiantes desarrollar habilidades mientras se benefician de una variedad de recursos pedagógicos.

7.6. El Papel del Tiempo en las PM

La restricción del tiempo fue uno de los principales desafíos y tuvo un impacto directo en

la realización de las actividades planeadas que diseñé como parte de los enfoques multimodales. En varias ocasiones, estas se extendieron más allá del tiempo previsto, lo que llevaba a la interrupción del programa de clase teniendo como resultado la imposibilidad de completar algunas de las actividades propuestas, y en ocasiones, y me veía impedido de mostrar el producto final. Algunas actividades planeadas no se completaron, lo que resultó en la irrupción del programa de clase en específico, lo que llevó a la decisión de concluir la clase en ese punto, afectando la realización de lo planificado par ese día, tal como lo relato en el diario (ED 1, 26-03-2022). Sin embargo, a pesar de los estudiantes no estar familiarizados con este tipo de pedagogías, lograron incorporar de manera efectiva diversos modos de comunicación para crear significados y llevar a cabo las actividades. Esto revela que estos modos no fueron simplemente complementarios, sino que desempeñaron un papel protagonista junto con el modo lingüístico tradicional que predomina en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Los cursos tenían una duración de un mes, con sesiones de cuatro horas, lo que limitó la profundidad de la comprensión que los estudiantes pudieron alcanzar en relación con los recursos semióticos y la combinación de modos. Las primeras clases, tuve que posponer la realización de ciertas actividades, solo pude llevar a cabo solo las dos primeras actividades planeadas, y una actividad de parques se pospuso para la siguiente y última clase, afectando la realización de actividades programadas para esas sesiones específico (Diario, ED 3, 09-04-2022). Esto fue determinante, ya que me enfoqué en actividades específicas de los enfoques multimodales en lugar de mantener una visión global de la clase, lo cual llevó a un énfasis excesivo en las actividades como el único punto focal de la enseñanza (Diario, ED 8, 02-04-2022). Pero a pesar de la presión temporal y la falta de experiencia de los estudiantes con las PM, se adaptaron de manera efectiva y participaron activamente en la creación de significados a

través de diferentes modos de comunicación, mostrando interés en aprender más y reconociendo la importancia de este enfoque para mejorar sus habilidades comunicativas; al involucrarse activamente en el proceso y colaborar con sus compañeros, ampliaron su comprensión de la comunicación, contribuyendo así a la creación conjunta de significado. La falta de tiempo para la implementación completa de las PM llevó a reconocer la importancia de una duración más extensa para lograr un impacto significativo (Diario, ED 5, 14-05-2022), equilibrar la atención en las actividades multimodales y promover una comprensión más profunda de los estudiantes.

¿Cómo pueden los docentes aprovechar la teoría de la semiótica social y la multimodalidad para superar los desafíos de la restricción del tiempo en la implementación de las PM ? ¿En qué medida la familiaridad de los estudiantes con los diferentes modos de comunicación influye en su capacidad para crear significados de manera efectiva en un entorno de PM ?

A pesar de la limitación de tiempo en un curso de cuatro semanas, mis estudiantes lograron utilizar varios modos de comunicación además del lenguaje tradicional, ampliando de esta manera su visión de comunicación. En las entrevistas, los estudiantes destacaron el impacto significativo que tiene un enfoque dinámico y práctico, que utiliza diversas herramientas ayudando a maximizar el aprendizaje y a extender la retención del conocimiento en comparación con enfoques más tradicionales. Reconocieron que la finalidad de las PM es ofrecer múltiples formas de aprender un tema, enriqueciendo la experiencia de aprendizaje y permitiendo una comprensión más profunda y duradera. Uno de los participantes destacó que un enfoque educativo dinámico y práctico no solo agiliza el aprendizaje, sino que también mejora la retención del conocimiento en comparación con métodos más didácticos. Mientras que en estos últimos se retiene aproximadamente el 30 por ciento de la información , un enfoque dinámico permite recordar más actividades y contenido, favoreciendo una retención más efectiva y

duradera (Grupo Focal 1, participante 1; ver Anexo 1). Otro participante destacó que la finalidad de las PM, específicamente el enfoque aplicado en la clase radica en aprender de manera más amplia y efectiva. Señaló la importancia de utilizar diversas herramientas, como imágenes y sonidos, para comprender el tema de formas distintas a los métodos tradicionales, ampliando así las posibilidades de aprendizaje. Es así pues, que los participantes demuestran percibir que las PM ofrecen múltiples formas de aprendizaje, enriqueciendo la experiencia educativa. (Grupo Focal 2, participante 2, 3, 4; ver Anexo 2).

Sin embargo, esta restricción me hace cuestionar cómo habría aplicado de manera más efectiva la teoría de la semiótica social y la multimodalidad si hubiera tenido más tiempo para implementar las PM, ya que la limitación de tiempo sigue siendo un factor crítico que debe abordarse para una implementación más completa de las PM en la enseñanza de lenguas extranjeras. ¿Cómo podemos adaptar las PM para ser más efectivas en contextos con plazos limitados?, ¿Qué estrategias y recursos podrían maximizar el impacto de las PM en un tiempo reducido? En cuanto a la falta de familiaridad de mis estudiantes con las PM, a pesar de su inexperiencia previa, demostraron una notable capacidad de adaptación y participación activa en la creación de significados a través de diferentes modos de comunicación. Sin embargo, esta falta de familiaridad inicial generó cierta presión, especialmente en términos de tiempo y vocabulario, llevándolos a enfrentar desafíos adicionales. Esta falta de familiaridad plantea cuestiones pedagógicas: ¿Cómo podemos facilitar una transición más suave para los estudiantes que enfrentan un enfoque pedagógico nuevo y menos convencional?, ¿Qué otras estrategias y recursos pueden ayudar a los estudiantes a superar la barrera de la falta de familiaridad y sentirse más seguros en la creación de significados a través de diferentes modos de comunicación? Aunque la falta de familiaridad inicial puede ser un obstáculo, los estudiantes tienen el potencial

para adaptarse y prosperar en un entorno de PM una vez que se sienten más cómodos y seguros con el enfoque.

8. Conclusiones

Este trabajo tuvo como finalidad explorar los retos que plantea la implementación de la pedagogía multimodal en el aprendizaje de la lengua inglés, tanto para mí como para los estudiantes en un contexto particular de aula de clase. De igual manera, el segundo objetivo de la investigación se preguntó sobre las estrategias pedagógicas utilizadas para superar las limitaciones de la implementación de las PM. En este apartado se abordan ambos objetivos a manera de conclusión:

1. La metodología de trabajo se basó en la comprensión, planeación e implementación de las PM, partiendo de la base de la perspectiva multimodal que busca la creación de significado a partir de diversos estímulos semióticos que abren el espectro de aprendizaje haciéndolo dinámico. La idea es que los estudiantes direccionados bajo esta pedagogía se apropien de ella, elijan los recursos que mejor se adaptan a cada uno y cada situación, y puedan comprender que la combinación de modos (auditivo, visual, kinestésico, lingüístico, espacial) crean dicho significado. En este sentido, las PM pueden mostrarnos cómo los estudiantes progresivamente se pueden adaptar de manera más natural a la inmersión del aprendizaje del inglés desarrollando habilidades cognitivas, y competencias participativas, mientras construyen significados mediante la combinación de modos, aun cuando estos estudiantes no tengan familiaridad con tales enfoques pedagógicos.

2. A partir de los resultados alcanzados en esta investigación, se puede observar que las PM, en primer lugar, plantean varios retos en el ejercicio de docente, que, a su vez, son el resultado de mi búsqueda individual por una pedagogía (multimodal) que se adaptara a mis

necesidades, propuestas e ideas. Este proceso contribuye a mi crecimiento profesional con la posibilidad de investigar y brindar mejores oportunidades de aprendizaje a los estudiantes, haciendo mis clases divertidas para despertar sus intereses. Sin embargo, teóricamente al no existir un direccionamiento claro de la ejecución de la pedagogía en el aula de clase, por ser relativamente nueva, experimental y evolutiva, genera en el proceso cierta vulnerabilidad y miedos en torno a adaptar sus principios al estilo que iba construyendo en cuanto a mi enseñanza y en cómo crear reflexiones de manera natural. Lo anterior me generó preguntas y me planteó grandes retos pedagógicos en el proceso de investigación con respecto a ¿Qué parámetros me dicen si una pedagogía es multimodal o no, o se está yendo al límite de lo experimental?, ¿Cómo crear una reflexión sobre la comunicación multimodal y adaptarla al estilo propio?, ¿Cómo percatarse de que el estudiante se está dando cuenta de esta combinación de modos sin que se haga consciente de eso?, ¿Es necesario hacer conciencia de eso? Todas estas dudas se suman, de manera lógica, a mi falta de familiaridad con las PM y el proceso de apropiación que tuve a lo largo de la investigación, siendo así pues un desafío constante en el que iba despejando dudas para que otras más ocupasen su lugar.

Con el tiempo, mediante la reflexión y el trabajo con mi tutor estas dudas se despejaron y encontré una medida para abordar de manera más natural los principios de las PM. Aclaré que dado que esta propuesta busca ampliar la conciencia sobre la manera en que nos comunicamos y construimos significados hoy en día, era necesario hacerle consciente a los estudiantes sobre cómo se crean y decodifican los textos y eso implicaba reflexionar sobre cómo los modos de comunicación actúan en la creación de significado. También entendí que a pesar de no tener comprensión al 100 % de la forma de aplicar cada uno de los postulados de las PM, era mi tarea empezar a implementarlos de manera inicial y empezar a construir una versión de las PM más

personal. Esto lo logré gracias a la comprensión de la naturaleza plural de las MP. En ese mismo sentido, entendí que no era necesario implementar cada uno de los principios sino acercarme a cada uno en la medida en que mi comprensión me lo permitieran y las condiciones de mis clases e institucionales me lo permitieran.

3. El segundo reto que me presentó la pedagogía multimodal fue la planeación de las actividades para los estudiantes, pues era importante diseñar creativamente las clases y adaptar el contenido de enseñanza a sus contextos, necesidades, realidades e intereses, para ayudar a desarrollar de manera más integrada la estrategia pedagógica. Tratar de tener en cuenta todas estas aristas no fue algo fácil, pues al ser temporalmente corto el 'trabajo de campo' comprendí que para implementar una pedagogía multimodal y que los estudiantes logren producir e interpretar a través de ella combinando los modos se requiere algo más que un proceso largo de investigación con la clase. Como es algo tan experimental estuvo presente todo el tiempo el “ensayo – error” que permitió fortalecer mi propia apuesta pedagógica, por lo cual hubo dificultades con el tiempo de planeación de las actividades y el énfasis excesivo de estas pues al principio hacía actividades muy elaboradas (adaptar y crear el material) cuando podía implementar cosas más simples que funcionaran metodológicamente e igual de significativas. Esto generó a su vez que tuviera dificultades para planear una clase entera o planear cosas que no funcionaban por no entender el contexto de los estudiantes o los conocimientos previos que ellos tenían sobre la combinación de modos; pues finalmente no solo se trataba de un estilo, de la creación y diversidad de propuestas de actividades o lo divertida que pudiera ser la clase. En resumen, el segundo objetivo resalta la necesidad de flexibilidad y adaptación en la enseñanza multimodal. Esto implica que, a medida que el profesor se enfrenta a desafíos y obstáculos en la implementación de PM, su capacidad para ajustar sus enfoques y métodos se vuelve

fundamental. La experiencia se enriquece a medida que desarrolla la flexibilidad y la habilidad para diseñar actividades y contenidos más efectivos, teniendo en cuenta las necesidades específicas de los estudiantes. Además, esta adaptabilidad es clave para el éxito a largo plazo en la enseñanza multimodal, permitiendo al profesor evolucionar y mejorar continuamente su práctica pedagógica en beneficio de sus alumnos.

4. Uno de los elementos que me costó más trabajo entender e incluir en las clases fue la interculturalidad. Aunque los aspectos interculturales juegan un papel esencial en la implementación didáctica de las PM, fue una dura tarea el incorporar tales elementos mientras que entendía cómo y cuándo hacerlo. Poco a poco, a través de ejercicios de elaboración de objetivos, la lectura sobre los componentes de la competencia comunicativa intercultural y las discusiones con mi tutor fui aclarando la manera en que lo intercultural podría tener cabida en mis clases. Dado que las PM se centran en el significado de los contextos y eventos comunicativos, la reflexión intercultural puede manifestarse de manera natural ya que en general todas las acciones, rituales o artefactos humanos son culturales.

5. Un aspecto clave que dejé de lado en mi implementación de las PM fue el elemento crítico estas. Su falta de inclusión en mi clase se debió en parte a la falta de comprensión y la dificultad de encontrar una manera adecuada de adaptarlo a mi contexto particular, dado que no encontré contrastes muy fuertes que apuntasen hacia una crítica que no fuese artificial; a esto se adicionó la presión que causaba el hacer funcionar el conjunto de los demás elementos de las PM. Al final, opté por omitir la implementación de este elemento de las PM y tal como lo expresé arriba, cada docente tiene la licencia de construir su propia versión de las PM con base en sus posibilidades. Por el momento, mi decisión fue la de dejar este componente ausente y explorar su implementación en el momento que me sienta más cómodo con los otros

componentes de las PM.

6. Otros retos enfrentados tuvieron que ver con la organización del tiempo y las instrucciones. Como lo describí antes, en muchas ocasiones las actividades planeadas duraban más de lo estipulado y esto me generó mucha tensión dado que al trabajar para un instituto se espera que se avance rápido en los contenidos. Este desajuste en los tiempos tiene que ver con la naturaleza de las tareas multimodales, dado que se generan transmodalizaciones, es decir, secuencias de actividades que exploran diferentes modos de comunicación que trascienden o se trasladan a otros modos y que crean significados de esta manera, lo que requiere la necesidad una mayor asignación de tiempo para lograr que este proceso sea significativo. De igual manera, dado que esta dinámica era nueva para los estudiantes, en muchas ocasiones la presentación de las instrucciones requería más preparación. Con el tiempo, fui generando instrucciones más claras, así como distribuir el tiempo de manera más eficiente en las clases. En general, las PM exigen unas formas de organización del tiempo diferentes dado que las tareas pueden incluir tecnología o utilización de diferentes materiales que requieren de espacios de tiempo amplios para que se cumplan los objetivos de construcción de significado e *involucramiento* (engagement) que pueden llevar a la *apropiación* que según Álvarez Valencia (2016) va más allá del concepto tradicional de aprendizaje.

7. Los resultados de este trabajo de investigación también mostraron que en mi labor de docente abrí una puerta o posibilidad sobre la importancia de ampliar la visión de la comunicación en la que la combinación de modos juega un papel importante, pero, además, la conciencia del papel que juega cada modo o recurso semiótico en la construcción de significados y lograr ampliar la visión de comunicación que tienen los estudiantes. La enseñanza de ‘lenguas’ como tradicionalmente se enuncia debería pensarse más como la enseñanza o socialización en las

formas de producir significado en otra comunidad humana, que tradicionalmente se le ha llamado la cultura extranjera. Las clases de inglés deben servir como un puente para formar a nuestros estudiantes en la comprensión de las maneras en que se produce significado hoy en día, marcado por la comunicación multimodal y la abundancia de recurso semióticos. Entendiendo que tal reflexión se forma por medio de un proceso de sentirlo, vivirlo, hacer parte de él: uno como profesor tiene que mostrarse en su labor como un ejemplo viviente de esto que se quiere transmitir, y eso requiere tiempo, dedicación y constante reflexión. Como docente, asumo la responsabilidad de ser un guía activo en el viaje del aprendizaje, modelando el enfoque multimodal y promoviendo la comprensión profunda de cómo se construyen significados en un mundo saturado de modos de comunicación. Lo anterior con el fin de ampliar la visión que se tiene en general de la comunicación y la forma en que logramos comunicarnos. A través de mi propia dedicación y reflexión continua, estoy comprometido a empoderar a mis estudiantes para que no solo comprendan los conceptos teóricos, sino que los internalicen y los apliquen de manera efectiva en su propia comunicación multimodal. Este compromiso es un proceso en constante evolución y es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes en la era de la comunicación multimodal.

9. Limitaciones e Investigaciones Futuras

Este trabajo enfrentó varias limitaciones. En primera medida, los cursos en los que se realizó el trabajo tuvieron una duración muy corta, un mes, por lo que la implementación de las tareas multimodales se redujo debido a esta situación. A esto se suma la falta de continuidad de las clases puesto que se realizaban los sábados y en muchas ocasiones se presenta una desconexión por parte de los estudiantes por la distancia entre clase y clase. En general, las PM requieren trabajo en las tareas y proyectos multimodales por fuera del aula, sin embargo, con la población con la que se realizó la implementación, esta dinámica no se pudo realizar dado que

debido a sus ocupaciones sólo podían comprometer el tiempo de la clase para las tareas multimodales. Una segunda limitación para la comprensión de los principios de las PM es la ausencia de un número más amplio de estudios y la limitada explicación de los principios. Este último aspecto de la limitada comprensión de las PM, junto con la falta de tiempo da lugar a situaciones como la mencionada en el título 7 de este trabajo de investigación, donde destaco cómo en este contexto particular de aplicación de PM a pesar de enfatizar en principios importantes de estas pedagogías, dejé de lado otro igualmente importante como lo es la dimensión social crítica. Aunque se encuentran los principios trabajos de Stein y Newfield, en los que se pueden derivar los principios, es Álvarez Valencia (2016) quien consolida los principios en una publicación y describe un ejemplo. Sin embargo, aún hace falta mayor presentación en detalle de cada principio que pueda contribuir a quienes desean adoptar las PM.

Queda mucho por investigarse en PM. En el caso particular de este trabajo, se podría pensar que hacen falta más descripciones sobre cómo apropian los docentes los principios de las PM. También es necesario observar los resultados de la implementación de esta propuesta en varios contextos, a nivel universitario, en institutos de inglés y en educación primaria y secundaria. Una categoría que hace falta explorar es la de educación pública o privada. Algunas investigaciones realizadas hasta el momento se concentran en instituciones de corte privado, es importante explorar la aplicabilidad de las PM en contextos que presentan diferentes retos como los de las instituciones públicas especialmente a nivel de primaria y secundaria. Al ser una perspectiva, muy reciente que involucra visiones que son disruptivas de las concepciones de enseñanza y aprendizaje de lenguas y comunicación, las PM tienen aún un camino largo por recorrer.

Referencias Bibliográficas

Aldana Gutiérrez, Y. et al. (2012). Applying connectivist principles and the task-based approach to the design of a multimodal didactic unit. *HOW, A Colombian Journal for Teachers of English*, (19), 93-122.

<https://www.howjournalcolombia.org/index.php/how/article/view/40/40>

Álvarez Valencia, J.A. (2021). *Interculturality in language teacher*

education: Theoretical and practical considerations. Universidad del Valle.

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.

<http://dx.doi.org/10.14483/calj.v18n1.8403>

Álvarez Valencia, J.A. (2016a) Redes sociales para el aprendizaje de idiomas: Un examen a las teorías de aprendizaje en espacios semióticos anidados. *Signo Y Pensamiento*, 35(68),

66–84. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp35-68.sns1>

Álvarez Valencia, J.A (2017) Examen de las páginas web sobre aprendizaje de idiomas.

Discursos sobre lengua, aprendizaje y aprendices. *Folios*, (45), 127.143.

<https://doi.org/10.17227/01234870.45folios127.143>

Álvarez Valencia, J.A. y Fernandez Benavides, A. (2019). Using social networking sites for language learning to develop intercultural competence in language education programs.

Journal of International and Intercultural Communication, 12(1), 23-42, DOI:

10.1080/17513057.2018.1503318

Álvarez Valencia, J.A. (2022). A multimodal social semiotic perspective in intercultural communication: Bi/multilingualism and transemiotizing as semiotic resources in language education. In N. Miranda, A.M. Mejía & S. Valencia (Eds.), *Language*

- education in multilingual Colombia: Critical perspectives and voices from the field (pp. 175). Routledge.
- Archer, A., y Newfield, D. (2014). *Multimodal approaches to research and pedagogy recognition, resources and access*. Routledge Taylor & Francis Group.
- Benjumea Grajales, D.V. (2019). *The role of multimodal pedagogy in developing 5th grade students' attitudes of tolerance towards diversity in the English language classroom*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/16836>
- Bezemer, J., y Kress, G. (2014). *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. Routledge.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters (Series).
- Cariaga, R. (2016). Developing digital l2 literacy during compulsory schooling. *Enletawa Journal*, 8(2). <https://doi.org/10.19053/2011835X.5437>
- Bill Cope y Mary Kalantzis (2009). Multiliteracies: New literacies, new learning, pedagogies. *An International Journal*, 4(3), 164-195, DOI:10.1080/15544800903076044
- Courtney, C. et al. (1996). A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. The New London group. *Harvard Educational Review*, 66 (1). Research Library.
- David Areiza, S.L. (2020). *Undergraduate students' meaning making process in the creation and analysis of multimodal texts after receiving training on multimodality*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia]. <https://hdl.handle.net/10495/16837>

- Dewi, N. K. P. N., Dewi, N. L. P. E. S., y Suptrianti, G. A. P. (2020). The students' perceptions on English teachers' teaching style and how it affects on learning motivation. *Journal Ilmiah. Pendidikan Dan Pembelajaran*, 4(3), 546–554.
- Duff, P.A. (2007). *Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues*. *Language Teaching*, 40, 309-319. <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444807004508>
- Fajardo, J. A., & Miranda, I. R. (2015). The paradox of the practicum: Affinity to and resistance towards teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 20(3), 329-341.
- Farías, M., y Abraham, P. (2017). Reading with eyes wide open: Reflections on the impact of multimodal texts in second language reading. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 22(1), 57–70. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a04t>
- Farías, M. y Véliz, L. (2019). *Multimodal texts in chilean english teaching education: Experiences from educators and pre-service teachers*. *Profile: Issues Teach. Prof. Dev.* 21 (02). <https://doi.org/10.15446/profile.v21n2.75172>
- Fernández Benavides, A. (2019). *Intercultural components in the multimodal structure of a language learning website*. *Profile: Issues Teach. Prof. Dev.* 21 (01). <https://doi.org/10.15446/profile.v21n1.69951>
- Freitas et al. (1998.). *The focus group, a qualitative research method: Reviewing the theory, and providing guidelines to its planning*. ISRC, Merrick School of Business, University of Baltimore (MD, EUA), pp.2.
- Galvis Pinzón, D P, & Callejas, L L. (2017). Creating multimodal texts online to improve young adults' English skills at two state institutions. *Enletawa Journal*, 9(2). <https://doi.org/10.19053/2011835X.7545>

- Gil Copete, F.G. (2023) *Multimodal pedagogy tasks and projects to foster intercultural communicative competence in an EFL intermediate English. skills course*. [Tesis de Maestría, Universidad de Antioquia], (pp.75-76).
- Hodge, R. y Kress, G. (1988). *Social semiotics*. Cornell University Press.
- Jewitt, C. (2014). *The Routledge handbook of multimodal analysis second edition*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Jewitt, C et al., (2016). *Introducing multimodality*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Kress, G. y Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Hodder Headline Group.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Mann, S., y Walsh, S. (2017). *Reflective practice in English language teaching: Research-based principles and practices*. ESL & Applied Linguistics Professional Series. Routledge.
- Marshall, C. y Rossman, G. (2011). *Designing qualitative research*. Sage.
- Mein, E. (2011). Multimodal literacies, pedagogy, and the construction of identity-based social movements: The case of Espina y jugo in Mexico. *Equity & Excellence in Education; Amherst*, 44 (3), 296. <https://bd.univalle.edu.co/scholarly-journals/multimodal-literacies-pedagogy-construction/docview/884892570/se-2?accountid=174776>
- Newfield, D. (2014). *Transformation, transduction and the transmodal moment*. En T. & F. Group. *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis Second Edition*. Routledge.
- Lantolf, J. & Thorne, S. L. (2007). Sociocultural theory and second language learning. En B. van Patten & J. Williams (eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 201-224). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Osorio de Sarmiento, M., Cely, B. L., Ortiz, M., Benito, J. A., Herrera, C., Bernal, A. A., & Zuluaga, N. A. (2020). *Tendencias en la formación de docentes de lenguas extranjeras y necesidades: De los contextos educativos de educación básica y media en Colombia*. Editorial Jotamar S.A.S.
- Ostale García, J. (2010). *¿Semiótica o semiología? Algo más que una cuestión terminológica*. <https://www.calameo.com/read/004772935a379fef97911>
- Parodi Sweis, G., Moreno-de-León, T., y Julio, C. (2020). *Comprehension of written texts: Reconceptualizing 21st century challenges*. *Íkala, Revista De Lenguaje Y Cultura*, 25(3), 775–795. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10>
- Richards, J. C., y Bohlke, D. (2011). *Creating effective language lessons*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching: Second edition*. Cambridge University Press.
- Rincón, J., y Clavijo-Olarte, A. (2016). *Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience*. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 67–82. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.10610>
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE.
- Sayer, M. et al. (2019). *Life 1 second edition: Teacher's guide*. National Geographic Learning.
- Stein, P. (2008). *Multimodal pedagogies in diverse classrooms: Representation, rights and resources*. Routledge Taylor and Francis Group.
- Stein, P. y Newfield, D. (2004). *Shifting the gaze in south African classrooms: New pedagogies, new publics, new democracies*. *Thinking Classroom*, 5(1), 28–36.
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge Taylor and Francis Group.

Anexos

Anexo 1. Grupo Focal 1

Fundamental 3, sábados mayo - junio 2022

Formato de la Entrevista

Retos de la implementación de las pedagogías multimodales en el desarrollo de unidad didáctica en los cursos de inglés Fundamental 3 y Fundamental 4 de un instituto de enseñanza de inglés en Cali.

Objetivo: indagar acerca de tus percepciones durante el proceso de enseñanza y tu participación en las clases de inglés.

Muchas gracias por hacer parte de esta investigación. Te agradezco responder las siguientes preguntas con respecto a las clases de inglés durante este periodo.

1. ¿Encontraste alguna diferencia entre estas clases y las clases que has tenido anteriormente?
2. ¿Cuál crees que es la finalidad de las pedagogías multimodales (el enfoque que se realizó durante las clases)?
3. ¿Antes de la clase eras consciente de la existencia y relación entre diferentes recursos que se usan para comunicar un mensaje? (como imágenes, sonidos, gestos, movimiento, videos, desplazamiento, etc.) ¿sí? ¿no? ¿en qué medida?
4. ¿Qué tan útiles o inadecuados te pareció la inclusión de otros recursos para comunicar tus ideas (como imágenes, sonidos, gestos, movimiento, videos, desplazamiento, etc.) en las clases?
5. ¿Qué impacto tuvo el enfoque que tuvieron las clases?
6. ¿Qué retos representó el incluir otros recursos de la comunicación en la clase?
7. ¿en que facilitó el incluir otros recursos de la comunicación en la clase?
8. ¿Crees que tuvo algún impacto la clase en tu motivación para aprenderte a comunicar en el inglés?
9. ¿Qué aspectos de la metodología empleada podrían mejorarse?

Grabación de Entrevista

Fundamental 3 <https://drive.google.com/file/d/1NBrNPnv0A1J-7xkyWSQv4rvLwLK9IrOQ/view?usp=sharing>

Transcripción de Entrevista

Fundamental 3, sábados mayo - junio 2022

Fabian: Número 1 encontraste alguna diferencia entre estas clases y las clases que has tenido anteriormente

Participante 1: sí he encontrado diferencias entre esta clase y las demás porque la pedagogía de antes ha cambiado muchísimo la de ahora, ahora se emplean muchos recursos didácticos técnicas de ramificación y herramientas colaborativas que ayudan que uno como estudiante pueda interiorizar mucho mejor el conocimiento y que tenga una mayor recordación

Participante 2: también hemos encontrado que la competencia en equipo hace que nosotros nos esforcemos por aprender y por sacar lo mejor de nosotros en cada clase entonces es muy importante porque nos obliga a expresarnos y a tratar de intuir entre nosotros mismos el conocimiento

Fabian: ¿alguien tiene otra opinión, por ahora? Bueno. La otra parte la pregunta es ¿cuál crees que la finalidad de las pedagogías multimodales en enfoques que se realizó durante las clases?

Participante 3: bueno consideró que la diversidad de metodologías multimodales nos ayuda a que no siempre tengamos la misma didáctica en todas las clases sino que se diversifica en cada clase, ósea que en cada clase vamos a tener una actividad diferente y eso ayuda a que sea más dinámica y que seamos más más activos y más a gusto con la clase.

Fabian: ¿alguien más la finalidad que que era?

Participante 4: Pues yo digo que la, esta pedagogía multimodal que se utilizó en las clases sirven o sea vuelven las clases más interactivas, no es aburrida como le parece a muchos estudiantes que la es y pues ayuda para facilita el el aprender el querer aprender.

Fabian: bueno alguien más de, de la finalidad. Entonces, número dos: ¿antes de las clases que eras consciente de la existencia y relación entre diferentes recursos que se usan para comunicar un mensaje como lo son las imágenes sonidos gestos movimientos vídeos desplazamiento? ¿sí, no y en qué medida?

Participante 4: porque casi siempre que enseñaban inglés lo hacían de una manera muy aburrida y casi siempre como era pues lo básico que era el tablero y no ponían imágenes ni sonidos ni utilizaban la mímica ni el lenguaje corporal era todo de forma muy muy tradicional.

Participante 5: desde desde mi punto de vista por ejemplo y personal eh por ejemplo en mi colegio me enseñaban era con puras fotocopias era como fotocopias fotocopias las imágenes sí pero osea no pasaba de las imágenes o de de de lo que se escribía en el tablero entonces aquí ya nos estamos dando cuenta o ya las imágenes los vídeos los audios pues nos facilitan y nos ayudan a mejorar en cuanto al reconocimiento pues del inglés

Participante 6: y también apoyado mucho es que antes no habían tantos tutoriales ni tantos vídeos ni tantos recursos como ahora los hoy, los hay entonces hay muchísima diversidad de temas que a uno le pueden ayudar a complementar el conocimiento que uno adquiere durante la clase para realizar otros estudios desde la casa.

Fabian: bueno ahí vamos pero seguimos aquí ¿qué tan útiles o inadecuados te pareció la inclusión de otros recursos para comunicar tus ideas como imágenes sonidos gestos movimientos vídeos desplazamiento? ¿qué tan útiles o inadecuados te parecieron incluir estos elementos en la clase?

Participante 3: bueno yo considero que es de pronto el realizar ciertos dibujos utilizar pintura, utilizar colores, utilizar mímica para para expresarnos y para adquirir conocimiento en algunos juegos didácticos que se hacen durante la clase ayuda a que desarrollemos más el aprendizaje

Participante 7: pues yo creo que los movimientos de este movimiento son muy útiles para ubicar y tener una idea del tema que se habla en un contrario los los de movimiento sí me parece un poco inadecuado ya que suelen desorientar un poco al expresar las ideas

Participante 5: la la implementación de los nuevos recursos para mí para mí es bastante importante yo creo que esto es es estos recursos ayudan y facilitan la dinamización de las clases es, osea no se compara el utilizar estos recursos esos instrumentos digitales y cómo lo podemos ver con una clase tradicional.

Fabian: bueno muy bien entonces la que sigue es ¿ qué impacto tuvo el enfoque que tuvieron las clases? De eso ya hemos hablado un poco, pero igual podemos que otro impacto hubo.

Participante 1: yo pienso que el impacto a nivel de de uno avanzar en el aprendizaje el uno minimizar tiempos también ayuda mucho porque digamos cuando el enfoque es muy didáctico durante las clases pues según las estadísticas generalmente lo que uno aprenda, uno recuerde del del 100 por ciento recuerda solo como el 30 por ciento. Pero cuando un curso es muy dinámico y muy práctico uno recuerda esas actividades y hacen que el aprendizaje perdure por mucho más tiempo y se pase ese 30 por ciento.

Fabian: bueno está muy bien, que el número 5 ¿qué reto representó el incluir otros recursos de la comunicación en la clase? qué dificultades se representa o qué retos

Participante 5: yo creo que, en el sentido de que a veces no tenemos algo y esto nos ayuda como o sea cómo mantener mucho más entonces nosotros obligamos a investigar mucho más a fondo entonces yo creo que sería eso porque a veces no tenemos tiempo Así pues sabemos que tenemos esa obligación de aprender mucho más, entonces ese es el reto para mí porque a veces no tengo tiempo pues para para para poner en práctica lo que sé y yo diría que es eso, que a veces no tenemos tiempo así y pues nos estamos auto obligando a aprender más vocabulario etc.,

Fabian: ¿que otros retos de representó? como incluir estos recursos, ese cambio de modalidad

Participante 2: pues yo creo que uno como estudiante a veces le falta mucho el vocabulario extender más el vocabulario y tenerlo pues fresco con las ayudas y con la las los ejercicios dinámicos que se hicieron en la clase se obliga a uno como a recordar ese ese vocabulario y sacarlo a flote entonces eso me ayuda a recordar los temas anteriores y a tenerlos vigentes

Participante 5: lo otro es que por ejemplo la utilización del Classroom que es una plataforma pues que uno la encuentra así en línea entonces esto también ayuda a que digamos el profesor va presenta lo que planeo para su clase en el salón pero uno digamos si quiere estudiar

independiente hacer como un trabajo independiente uno tiene acceso a ese material que el profesor pues dejó para su clase y que planeó entonces eso es muy bueno porque no no se va o sea no se va a dificultar como en “ay no me acuerdo de tal cosa no me acuerdo de tal cosa” o no escribí lo que no escribe completo entonces uno se dirige a las digamos si fueron diapositivas a las diapositivas o al material que el profe planeó pues para su clase.

Fabian: bueno y en esta ¿crees que tuvo algún impacto la clase en tu motivación? en esta parte hablamos de la de la motivación para aprender a comunicarse en inglés en la motivación

Participante 4: para mí sí porque digamos dentro de la labor que yo realizó en mi empresa y los planes que tengo a futuro de de irme del país esto me ha dado una motivación para poder aprender de una manera mucho más rápida y me ha y ha sido un reto para mí usted profesor porque todo lo habla en inglés entonces me obligó a poner muy bien cuidado en las expresiones cuando habla en inglés se exprese más para poder cómo saber qué es lo que está diciendo y comprenderlo entonces hace que me obligue a a que mi nivel de comprensión sea un poco más alto.

Fabian: Algótro impacto en la motivación que haya tenido

Participante 3: sí yo creo que la la de o sea la dinámica que lleva la clase digamos un un sábado es lo motiva o sea los digamos el la actividad de un juegos entonces la actividad juegos hace que uno se piense y se esfuerce para sé si para buscar digamos que como el vocabulario que uno tiene y no acceder por ejemplo al traductor sino de pensar en lo que yo conozco en lo que tengo escrito para aprender y así de la misma forma pues se va extendiendo el el vocabulario entonces las mismas clases que han sido planeación como eso como a motivarte como lo lo que sea mi compañera hace rato de de o sea uno se vuelve como más competitivo y ya no es porque me toca sino porque quiero aprender inglés porque me sirve para mi futuro porque tengo un planes a futuro

Participante 8: pues que lo ayuda a tomar a tomar más más conciencia en el aprendizaje porque ya no es tanto como no sé, tanta teoría sino más más bien más práctica de hacer una manera más práctica más ágil y con las herramientas con todo y esforzarse a uno para querer aprender este gran idioma

Fabian: bueno y finalmente ¿qué aspecto de la metodología empleada podría mejorarse?

Participante 5: ¿pues mejorarse?

Fabian: ideas, cualquier cosa que que se siente que pueda mejorar

Participante 5: para mi a mi opinión o sea él la metodología que se está empleando es me parece completa, porque estamos digamos con juegos utilizando recursos digitales, plataformas digitales, entonces como que ahí incluye todo y la clase siempre que se integren esos recursos van va a ser como imperativa y nunca va a ser aburrida entonces no sé yo creo que si es de mejorar es algo muy mínimo.

Participante 4: de pronto implementar más videos, más videos dentro de la clase y más también el tema de escritura porque digamos el enfoque bastante alto digamos en la en la manera de

hablarlo porque De hecho es muy importante, pero también pienso que también la escritura nos va a ayudar también muchísimo y la comprensión de lectura cuando uno lo escribe y cuando uno lo lee aparte de la pronunciación

Participante 8: y aparte eso y diría yo también incluir OO dar o darle más importancia a una de ellas sería a los clubes de conversación para que sea aún más generalizado más dentro de las clases también y también en general se hacen en semana pero deberían aplicarlo constante para que se vuelva un hábito un hábito y del lenguaje o de práctica en cuanto a practicar el idioma y y comenzar a trabajar pues por eso, para que haya esa mejora y poder hablar bien este lenguaje. hacerlo como más real como si estuviese en dicho país o en otros lenguajes como es el idioma inglés entonces eso.

Fabian: bueno chicos muchísimas gracias por sus aportes, y hasta ahí va.

Anexo 2. Grupo Focal 2

Fundamental 4, sábados marzo – abril 2022

Formato de la Entrevista

Retos de la implementación de las pedagogías multimodales en el desarrollo de unidad didáctica en los cursos de inglés Fundamental 3 y Fundamental 4 de un instituto de enseñanza de inglés en Cali.

Objetivo: indagar acerca de tus percepciones durante el proceso de enseñanza y tu participación en las clases de inglés.

Muchas gracias por hacer parte de esta investigación. Te agradezco responder las siguientes preguntas con respecto a las clases de inglés durante este periodo.

10. ¿Encontraste alguna diferencia entre estas clases y las clases que has tenido anteriormente?
11. ¿Cuál crees que es la finalidad de las pedagogías multimodales (el enfoque que se realizó durante las clases)?
12. ¿Antes de la clase eras consciente de la existencia y relación entre diferentes recursos que se usan para comunicar un mensaje? (como imágenes, sonidos, gestos, movimiento, videos, desplazamiento, etc.) ¿sí? ¿no? ¿en qué medida?
13. ¿Qué tan útiles o inadecuados te pareció la inclusión de otros recursos para comunicar tus ideas (como imágenes, sonidos, gestos, movimiento, videos, desplazamiento, etc.) en las clases?
14. ¿Qué impacto tuvo el enfoque que tuvieron las clases?
15. ¿Qué retos representó el incluir otros recursos de la comunicación en la clase?
16. ¿en que facilitó el incluir otros recursos de la comunicación en la clase?
17. ¿Crees que tuvo algún impacto la clase en tu motivación para aprenderte a comunicar en el inglés?
18. ¿Qué aspectos de la metodología empleada podrían mejorarse?

Grabación de Entrevista

Fundamental 4

<https://drive.google.com/file/d/18b1iYARNDUII8cILCrozTpc03YjOO1XA/view?usp=sharing>

Transcripción de Entrevista

Fundamental 4, sábados marzo – abril 2022

Fabian: la primer pregunta es ¿encontraste alguna diferencia entre estas clases y las clases que has tenido anteriormente?

Participante 1,2 & 3: estas clases han sido más dinámicas, más como interactivas,

Participante 2: las actividades diferentes, no solo es como que hablar y ahí uno poniendo cuidado

Participante 3: no es tan teórico sino que más práctico, más dinámico

Participante 1: todos participan en todo

Fabian: ¿cuál crees que es la finalidad de las pedagogías multimodales, el enfoque que se realizó durante esta clase cuál es su finalidad?

Participante 2: ayudar a entender para por otros medios lo que está como en un guión o algo así entonces para que se nos exprese de una manera y nosotros podemos entender muchísimo más

Participante 4: cómo aprender algo al mediante las diferentes herramientas que hay no solamente lo clásico sino que aprender que se puede aprender mediante imágenes, sonidos, ayudas como

Participante 3: otras maneras de aprender el tema que estamos viendo.

Fabian: ¿antes de las clases eras consciente de la existencia y relación entre diferentes recursos que se usan para comunicar un mensaje? es decir como las imágenes los sonidos los gestos videos desplazamientos. ¿sí, no, y en qué medida?

Participante 5: Si los conocía, más no los utilizaba

Participante 3: eran utilizados poco, en cambio aca lo hacíamos constantemente

Participante 6: por lo menos yo nunca los había utilizado como método de estudio

Fabian: como así que no los habías utilizado, entonces ¿cómo los utilizabas?

Participante 6: ósea, ósea el método de estudio que empleaba era el básico e leer escuchar el texto las letras

Participante 3: osea era la diapositive, pero no

Participante 6: sí, pero pero o de pronto sí más que todo la imagen que pronto veía una diapositiva con el texto pero el enfoque que hemos visto como con los sonidos como con los gestos o sea ese método fue como como nuevo el el aprendizaje porque la verdad uno en el colegio no casi no lo utiliza, uno ve es como algo más, más escrito

Fabian: bueno. ¿Más ideas, no? Bueno ¿qué tan útiles o inadecuados te pareció la inclusión de otros recursos para comunicar tus ideas, como las imágenes sonidos gestos los que ya hemos mencionado videos desplazamientos en las clases? Ósea ¿Qué tan que tan útiles hoy o inadecuados fue la inclusión de de esos otros recursos?

Participante 7: fueron utiles pero dificiles de usar, ya que no los hubiéramos usado antes y no sabíamos exactamente como utilizarlos.

Participante 5: son útiles porque en ese momento creo que para todos entre más didáctico sea algo como que la retención de información es mucho más más amplia.

Fabian: ¿qué impacto tuvo el enfoque que tuvieron las clases?

Participante 2: pues fue bueno porque era más dinámico y pues como que nos salimos un poco de lo que ya estábamos acostumbradas y pues eso hizo como que el aprendizaje fuera mucho más fácil

Participante 1: no fue como rutinario sino que todas las clases era algo diferente entonces no era como que “aah, siempre lo mismo”. Fueron divertidas.

Fabian: ¿qué retos representó el incluir otros recursos de la comunicación en la clase? osea que fue lo que que se dificultó que reto subo al incluir estos otros recursos

Participante 3: de pronto la hora de hacer los vídeos de nosotras que nos daba como un poquito de pena por oh no sabía cómo expresarlo ni nada, entonces

Participante 6: fue como lo más como poner a prueba la imaginación que uno tiene como eso, como que imaginar más allá para caudar como las imágenes con los sonidos

Participante 3: utilizar las herramientas

Participante 6: exacto

Fabian: y, ¿en que facilitó el incluir otros recursos de la comunicación en la clase?

Participante 2: que nos obliga de alguna manera a hablar más, entonces al hablar más ayuda a que que así no sepamos mucho, que empezamos a tener una manera más fluida de expresarnos

Fabian: y, ¿crees que tuvo algún impacto la clase en tu motivación para aprenderte a comunicar en inglés?

Participante 4: sí porque pues para muchas personas es al hablar inglés nos da pena y entonces sacando como ese lado de la dinámica, se nos quita un poquito la pena entonces lo hacemos con muchísimo más fluidez.

Participante 5: y haciéndolo con juegos también nos avanza mucho más en lo que estamos haciendo

Participante 6: y en un aprendizaje como más divertidos como que no te aburre o de pronto te da sueño o en las clases porque es una clase muy activa

Fabian: y por último, ¿qué aspectos de la metodología empleada podría mejorarse? sí y lo que digamos piensen que podría mejorarse, lo que sea

Participante 3: de pronto como un orden, porque a veces a veces, por ejemplo cuando yo recién empecé con usted me sentía como perdida, como que salpicaba una cosa acá, luego hacía otra entonces como que, explicaba algo y luego se iba a explicar otra cosa y se salía del enfoque. Pero eso fue al, al principio.

Participante 4: Yo estaba acostumbrada a la otra profe, y yo llegué acá y ¿uy, como así?. Ya al final uno se acostumbra y uno ya entiende.

Fabian: Ok entonces como un mejor orden, como una secuencia digamos. ¿qué más, podría mejorarse

Participante 3: más más premios, (risas), menos baile más chocolate; menos penitencias, más chocolate.

Participante 4: no pero de verdad creo que la metodología está bien, con todo lo que usamos está bien.

Participante 2: si, si, para que, eso si.

Fabian: bueno muchísimas gracias por sus comentarios y por todo lo que dijeron.

Anexo 3. Consentimiento Informado

Consentimiento Informado

UNIVERSIDAD DEL VALLE

LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS - FRANCÉS

CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigador: José Fabian Orozco Escobar

Usted ha sido invitado(a) a participar en este estudio porque como actor educativo nos puede proveer de información valiosa. Durante lo que resta del curso (4 clases) , se llevará a cabo un proyecto de investigación para mi trabajo de grado en el programa académico LICENCIATURA

EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS – FRANCÉS de la Universidad del Valle, sede de Cali.

El proyecto de investigación lleva como título: “Retos de la implementación de las pedagogías multimodales en el desarrollo de unidad didáctica en los cursos de inglés Fundamental 3 y Fundamental 4 de un instituto de enseñanza de inglés en Cali.”.

El proyecto busca entender y describir el impacto que las pedagogías multimodales tienen para fomentar la inversión en la clase de inglés. La inversión se refiere a cuanto el estudiante invierte en términos de tiempo, esfuerzo y motivación, conectándolo con su vida personal y colectiva en el proceso de aprendizaje.

Sólo el investigador y su tutor tendrán acceso a la información que usted brinde. Si usted decide participar se le pedirá le pedirá desarrollar tareas multimodales. Además, participará en una corta entrevista grupal al final de este proceso investigativo. La entrevista será grabada con su autorización. También, serán se harán observaciones durante las clases.

Los hallazgos de la investigación se recopilarán en un informe final y serán plasmados en la tesis del estudiante investigador la cual se presentará al comité de evaluadores designados por la LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS – FRANCÉS. Por otra parte, es posible que se haga una publicación del trabajo.

Su participación es voluntaria y aunque ella no representa ningún beneficio económico, su participación le permitirá expandir su conocimiento sobre la comunicación multimodal. Las tareas multimodales que se llevarán a cabo en clases harán parte de sus obligaciones para esta clase (Fundamental 4) y por lo tanto serán evaluadas incluso si usted decide no participar en la investigación. Esto quiere decir que, si decide no participar en la investigación, las actividades que usted realice en clases no serán utilizados como datos para la misma.

A todos los participantes se les garantizará:

1. El uso de nombres ficticios para mantener su identidad en el anonimato.
2. Estricta confidencialidad con la información recolectada.
3. El acceso y la verificación de la información recolectada sobre usted.
4. La información recolectada será usada únicamente con propósitos académicos.

Agradecemos su gentil atención y su autorización para incluirlo en el desarrollo de este proyecto. En caso afirmativo, favor completar la información que se encuentra a continuación.

Nombre del estudiante

Nombre que sugiere se emplee en el reporte final _____

Fecha: _____

Teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Firma: _____

Sí durante el proceso usted tiene alguna preocupación acerca de sus derechos como participante de esta investigación, puede contactar al director de la tesis, profesor José Aldemar Álvarez Valencia al correo: jose.aldemar.alvarezcorreounivalle.edu.co

Anexo 4. Videos de estudiantes

Fundamental 3

Video 1

<https://drive.google.com/file/d/13BjVb0m9X3jX3GJryQe31sZKSCYlZZRF/view?usp=sharing>

Video 2 https://drive.google.com/file/d/1Lh02mlVXYU0AUaAoI_YREsY0-9u0ZAwX/view?usp=sharing

Video 3

<https://drive.google.com/file/d/1XKyDAE9zm90dJmiWHsTBx8cjx044fuaR/view?usp=sharing>

Video 4

https://drive.google.com/file/d/1wvGbYzBvs5I6XGGY49qLeD5dFOpFYtW_/view?usp=sharing

Video 5

https://drive.google.com/file/d/1acMoJ2bMc_gC7VZMMUciCvoHouKp7RU_/view?usp=sharing

Fundamental 4

Video 1 <https://drive.google.com/file/d/1Ja5NDF298a4ALpoECyE1IVGW4Y-WxE4a/view?usp=sharing>

Video 2

https://drive.google.com/file/d/1nPkvxue_ryZBcMaX4cTxANn3sZhLQF1f/view?usp=sharing

Video 3 <https://drive.google.com/file/d/1r3BDgJ2v4IuH3OuH6pr79-sgtUPk4mj6/view?usp=sharing>

Video 4 <https://drive.google.com/file/d/1G36tH3WcvkMk2auHvUbu3SrS1lT-8Y8-/view?usp=sharing>

Anexo 5. Encuesta Actividad Multimodal

That's Our Rhythm

1. Page 1

Your name here				
Answer Choices			Response Percent	Response Total
1	Open-Ended Question		100.00%	11
1	21/05/2022 22:43 PM ID: 191844957	Jhon Alexander Piedrahita		
2	21/05/2022 22:44 PM ID: 191844961	Yorladis ballesteros		
3	21/05/2022 22:44 PM ID: 191844962	Yorladis ballesteros		
4	21/05/2022 22:45 PM ID: 191844991	Héctor Hernando		
5	21/05/2022 22:46 PM ID: 191845003	Marlen Jineth Acosta Ruiz		
6	21/05/2022 22:46 PM ID: 191845008	Nicolle Daniela Carpio Copete		
7	21/05/2022 22:47 PM ID: 191845024	Luna salomé		
8	21/05/2022 22:47 PM ID: 191845025	Angie Iizeth		
9	21/05/2022 22:48 PM ID: 191845038	Juan Felipe Moreno		
10	21/05/2022 22:48 PM ID: 191845044	Valery Jiménez		
11	21/05/2022 22:52 PM ID: 191845090	Andrea Victoria Escobar		
			answered	11
			skipped	0

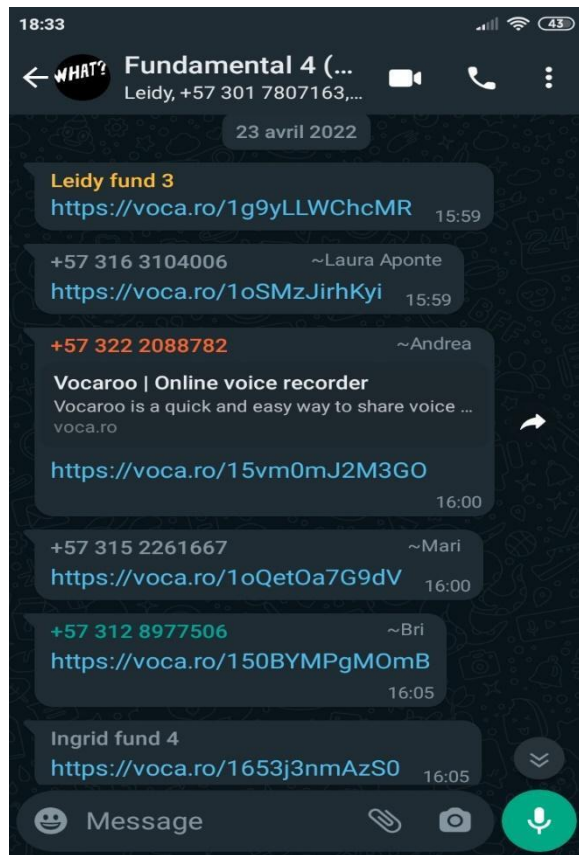
What city or town was the place of the internet from?

Answer Choices			Response Percent	Response Total
1	Open-Ended Question		100.00%	11
	1	21/05/2022 22:43 PM ID: 191844957	Austria	
	2	21/05/2022 22:44 PM ID: 191844961	in the city is the internet place	
	3	21/05/2022 22:44 PM ID: 191844962	in the city is the internet place	
	4	21/05/2022 22:45 PM ID: 191844991	Austria	
	5	21/05/2022 22:46 PM ID: 191845003	Austria	
	6	21/05/2022 22:46 PM ID: 191845008	Austria	
	7	21/05/2022 22:47 PM ID: 191845024	Austria	
	8	21/05/2022 22:47 PM ID: 191845025	it is located in austria.	
	9	21/05/2022 22:48 PM ID: 191845038	the super market is in Austria	
	10	21/05/2022 22:48 PM ID: 191845044	Australia	
	11	21/05/2022 22:52 PM ID: 191845090	The place Was visit a supermarket of Austria and the city of Frohnleiten	
			answered	11
			skipped	0

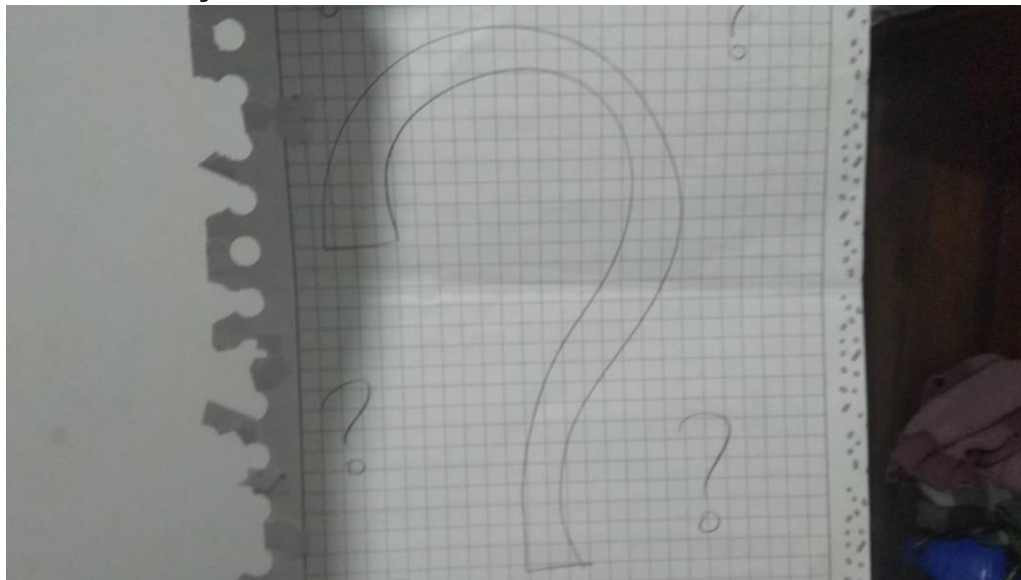
What differences and similarities did you find between the store on the internet and a same kind of store that you know in your city? (Different products, product's organization, product styles, store decoration, store size, etc.)

Answer Choices			Response Percent	Response Total
1	Open-Ended Question		100.00%	11
1	21/05/2022 22:43 PM ID: 191844957	Súper marketplace store éxito. because it has products similar to successful stores such as coke drinks among others.		
2	21/05/2022 22:44 PM ID: 191844961	the differences is that it is a large supermarket with a wide variety of products. It is similar to large supermarkets like El Exito or Carulla in the way they organize their shelves and products.		
3	21/05/2022 22:44 PM ID: 191844962	the differences is that it is a large supermarket with a wide variety of products. It is similar to large supermarkets like El Exito or Carulla in the way they organize their shelves and products.		
4	21/05/2022 22:45 PM ID: 191844991	Something similar what I find is the supermarket car, the form of organizations of products for example the milk and more. Something different is de sell of alcohol y wine, the sector for bread etc. Other difference thing is the roses what they sell.		
5	21/05/2022 22:46 PM ID: 191845003	This supermarket is similar to a supermarket in Colombia because it also contains indications and has similar products.		
6	21/05/2022 22:46 PM ID: 191845008	The truth is that I don't see many differences, there is a variety of products and something that is different is that it has an internet page where you can browse and know where everything is.		
7	21/05/2022 22:47 PM ID: 191845024	Products that need cold or energy are all around the store		
8	21/05/2022 22:47 PM ID: 191845025	Like any other supermarket, it is divided into sections. has products regularly known internationally or worldwide.		
9	21/05/2022 22:48 PM ID: 191845038	It is very similar to the Exito from here in Colombia, there are different products due to the variety of each country		
10	21/05/2022 22:48 PM ID: 191845044	Ara are both large supermarkets and their products are organized in a similar way. They differ in that they do not have the same products and the Ara is cheaper.The Ara has orange windows and the Australia white		
11	21/05/2022 22:52 PM ID: 191845090	The difference the store whit my town is the product's, organización, decoración and size , becouse consider is small, and haven't product's nacionales		
			answered	11
			skipped	0

Anexo 6. Grabaciones de Voz



Anexo 7. Dibujos



Anexo 8. Imágenes Digitales

Fundamental 3

That's Our Rhythm

You will be divided into **2 groups**. In your group, **think about a commercial store** you like to visit in your city. Select one of these locations and **look for a virtual tour of a similar place** on the internet. Then, walk around for a while to check the spaces inside this virtual tour. With those spaces in mind, **create a description** for each of them with activities that you normally do there and with the regularity you do those activities, all by using the Frequency adverbs (*you can take places in the examples if you want*)



Before you watch



1 Look at the photo on page 114. What are the animals? 1 2 3



Where the Heck are Those?

You will play a hidden objects game online, projected on the TV screen. The idea is to find the objects that will appear on signs at the bottom of the screen. The objects will be placed among many other objects, what makes them difficult to find.

Grammar prepositions of place

Once you find an object, you have to show its position by using the prepositions of place (prepositions of place will be written on the board) and naming the object itself and the other objects that are helping you to locate it:

E.g.

the lion is behind the jar; the spoon is next to the fan, etc.

You can also support your finding by using movements, gestures, pointing, and any other form that you may find useful to locate the objects.

You can ask me for vocabulary in case of not knowing what the object is.



This Sounds Familiar

Jump

When you have your places with their sounds, find 2 images per place, and create 2 gestures per place as well.



Save these recordings because we will use them for something later!!!

Anexo 9. Actividad Página Web Interactiva: Kahoot



What is my life

1 play - 7 players

A public kahoot

Briana, vale
Updated 5 months ago

New to Kahoot!?

Log in to play this kahoot and discover millions more you'll love!

[Log in](#)
[Sign up](#)

Questions (6) [Show answers](#)

1 - Quiz
I did practice basketball  20 sec

2 - Quiz
I did live here  90 sec

3 - Quiz
Did you written?  20 sec

4 - Quiz
I was born in ____  20 sec

5 - True or false
I didn't study at High School 



What is my life

1 play - 7 players

A public kahoot

Briana, vale
Updated 5 months ago

Questions (6) [Hide answers](#)

1 - Quiz
I did practice basketball  20 sec

☐ Yes, I did ✗
☒ No, I didn't ✓

2 - Quiz
I did live here  90 sec

☐ Medellín ✓
☐ Bogotá ✗
☐ Cali ✗
☐ Barranquilla ✗

3 - Quiz
Did you written? 

Kahoot!



Know me!!

0 plays - 0 players

A public kahoot

Laurat2345ib
Updated 5 months ago



New to Kahoot!?

Log in to play this kahoot and discover millions more you'll love!

Log in

Sign up

Questions (6)

Show answers

1 - Quiz

I wasn't born in Medellin , i was born in....?



2 - Quiz

I'm not 25 years old, i'm....?



3 - Quiz

I studied at psychology, i studied at....?



4 - Quiz

Did my best friend meet me in...?



5 - Quiz

Did i practice...?



Kahoot!



Know me!!

0 plays - 0 players

A public kahoot

Laurat2345ib
Updated 5 months ago



New to Kahoot!?

Log in to play this kahoot and discover millions more you'll love!

Log in

Sign up

Questions (6)

Hide answers

1 - Quiz

I wasn't born in Medellin , i was born in....?



Bogota

✗

Cali

✓

Pasto

✗

Cartagena

✗

2 - Quiz

I'm not 25 years old, i'm....?



23

✗

22

✗

Kahoot!



Q/A.

0 plays · 0 players

Welcome guys! 🤖

🌐 A public kahoot

👤 Lady_roja23420201
Updated 5 months ago



New to Kahoot!?

Log in to play this kahoot and discover millions more you'll love!

Log in

Sign up

Questions (6)

Show answers

1 - Quiz

I was born in _____



2 - True or false

Did I practice flexibility classes?



3 - Quiz

I was not in one of these places...



4 - Quiz

I didn't practice...?



5 - Quiz

Did my best friend meet me in...



6 - True or false

I didn't practice...



Kahoot!



Q/A.

0 plays · 0 players

Welcome guys! 🤖

🌐 A public kahoot

👤 Lady_roja23420201
Updated 5 months ago

Questions (6)

Hide answers

1 - Quiz

I was born in _____



Bogotá



Medellín



Cartagena



Calí



2 - True or false

Did I practice flexibility classes?



True



False



3 - Quiz

I was not in one of these places...



San Andres



Cartagena



Kahoot!



What Is my life?

2 plays · 14 players

A public kahoot

Mariana1508154
Updated 5 months ago



New to Kahoot!?

Log in to play this kahoot and discover millions more you'll love!

Log in

Sign up

Questions (6)

Show answers

1 - Quiz

Was I born?



2 - Quiz

Did I practice?



3 - Quiz

Did I study?



4 - Quiz

Did I like?



5 - Quiz

In what year was I born?



6 - Quiz

When I was born?



Kahoot!



What Is my life?

2 plays · 14 players

A public kahoot

Mariana1508154
Updated 5 months ago

1 - Quiz

Was I born?



I wasn't born in Pereira / I was born in Cali



I wasn't born in Medellin / I was born in Tuluá



I wasn't born in Cartago / I was born in Bogotá



I wasn't born in Bucaramanga / I was born in Armenia



2 - Quiz

Did I practice?



I practice cycling



I practice swimming



I practice skating



I practice climbing



3 - Quiz

Did I study?



I did study in Comfandi / I didn't study in la presentación



I did study in Santa Isabel / I didn't study in Berchmans





Life

1 play · 2 players

A public kahoot

Lau2907
Updated 5 months ago

New to Kahoot!?

Log in to play this kahoot and discover millions more you'll love!

Log in

Sign up

Questions (5)

Show answers

1 - Quiz

Was I born in ____?



20sec

2 - Quiz

I didn't practice ____, I practice ____.



20sec

3 - Quiz

I didn't go to ____ I go to ____



20sec

4 - Quiz

Did I work?



30sec

5 - Quiz

Did I like?



240sec



Life

1 play · 2 players

A public kahoot

Lau2907
Updated 5 months ago

Questions (5)

Hide answers

1 - Quiz

Was I born in ____?



20sec



2000

X



2005

X



2001

✓



1999

X

2 - Quiz

I didn't practice ____, I practice ____.



20sec



Soccer, Basketball,

X



Swimming, Football

X



Soccer, Volleyball

X



Waterpolo, Soccer

✓

3 - Quiz

I didn't go to ____ I go to ____



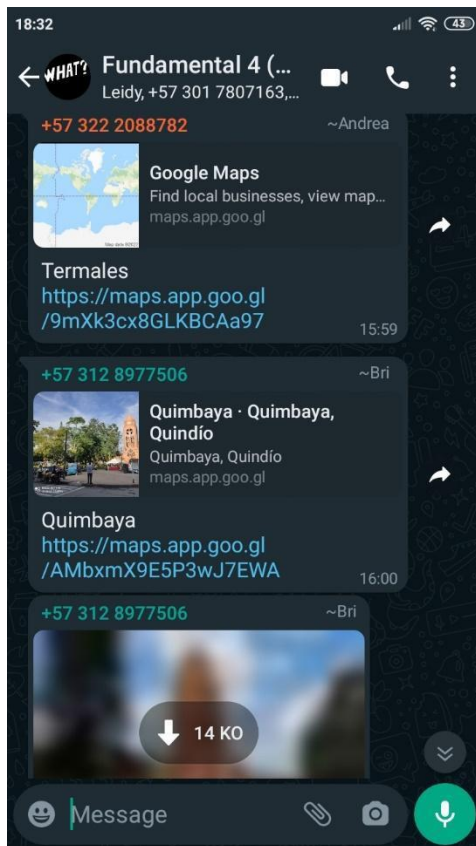
20sec



Cartagena San Andrés

✓

Anexo 10. Mapas Web



Anexo 11. Planes de Clase

Ejemplo plan de clase, Fundamental 3, June 04, 2022

Agenda:

1. **Ready To Go** (unit 9a)
 - a. **Grammar** *there is/are*
 - b. **Pronunciation** *there are*
2. **The Coolest Outfit** (activity)
3. **Places To Stay** (unit 9b)
 - a. **Grammar** *there is/are*
negative and question forms
4. **Hotel Review** (activity)
5. **Across a Continent** (unit 9c)
 - a. **Grammar** imperative forms
6. **I Give You an Order! or a Suggestion** (activity)

Objectives:

- To be able to recognize and express when 1 thing is present (or not); or when more than 1 is present (or not)
- To check different kind of clothing
- To know more about hotels
- To practice with vocabulary related to travel (both short and big distances)
- To recognize and use forms of giving orders and suggestions.

Session Planning

Ready To Go (unit 9a)

*I will carry out a series of exercises from the book Life 1, concerning vocabulary for clothes and the grammar topic There is /there are.

Vocabulary clothes

1 (131)

2

3

Reading and listening

4

5

6 (133)

Grammar *there is/are*

Chart with exercise 7

8

Pronunciation *there are*

9a (134)

Multimodal task

Meaning Making and functional Objectives --- grammar objectives	Activity (INSTRUCTIONS IN DETAIL BELOW)	Transmodal sequence & Language skills	Principles of MP	Intercultural dimension	Assessment
Students will be able to express the presence of outfit elements in their own wardrobe <u>Grammar objectives:</u> To use the expressions “there is” “there are” to show the presence of objects.	Vocabulary Outfit Wardrobe Items Online Store Socks Underwear Shirt Belt Pants style	(e.g. mode>speech >visual>speech) Visual > linguistic	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	Students will be invited to reflect about the difference between clothing wanted/needed in other countries with seasons, and how having seasons introduce a particularity when it comes to choosing clothing.	(for meaning making) Students will be assessed based on their capacity to properly express what clothing elements they have and how logical is the way they present them. --(for grammar) Students properly use the clothes vocabulary in combination with the expressions “there is/ there are” to show the presence of pieces of clothing.

--	--	--	--	--	--

The Coolest Outfit

Pre-activity

(Instructional sequence for students)

You will be divided into 3 groups. Create your personal wardrobe by adding items from online stores such as Amazon, ebay, etsy, Rakuten, Newegg, Bonaza, Mercari, ebid, Rubylane, Ecrater, Alibaba, Aliexpress, etc.

<https://www.amazon.com/>

<https://www.ebay.com/>

Make sure you add accessories from bottom to top: shoes, socks, underwear, pants, skirts, belts, shirts, sweaters, coats, watches, bracelets, ties, caps, etc.

The idea is that you present the accessories you find in your wardrobe by using the expressions “there is / are” with a short description of each element, while at the same time showing the images you found on the website.

E.g.

there is a black smart watch, super cool for tracking your exercises and schedule activities; there are some sportive pants, useful to feel comfortable during your workout; there is a ying-yang bracelet, which I feel give me good luck; there are some socks, having several is important to avoid athlete’s foot; etc.



Then, make a selection of your best elements and create the perfect outfit:

My perfect outfit is composed by a black jacket, with a white blouse, a pair of jeans, a belt with a golden buckle and beige high heels.



While-activity

Students will follow the instructions given in the pre-activity, while I will go around the classroom making clarifications and checking student's progress. Once the students finish to prepare the material, they will present it in turns. one group, then the other. The presentation will

be done using a computer. I will take notes of errors and recommendations to be commented at the end of the activity.

Post-activity:

I will make clarifications and point at common mistakes. Next, I will present a video about clothes tendencies according to different seasons:

(What to wear in Europe without looking like a tourist in fall & winter I European Slow Fashion Brand

https://www.youtube.com/watch?v=6HqYwy-5YhQ&ab_channel=PolishedbyKamila

and ask the following questions:

why do you think people don't want to look like a tourist in Europe?

Do you think Europeans are concerned about not looking like tourists when they visit Latin American countries?)

Check the following video

HOW TO STYLE DIFFERENT SEASONS! (2021) | Outfit Ideas

0:37 spring; 2:09 summer; 3:13 fall; 4:39 winter

https://www.youtube.com/watch?v=pf1JgrnKLcA&ab_channel=CameronBatt

I will ask the students the following questions:

- What pieces of clothes do you find similar between the clothes from the video and ours?
- Do we have different clothes for different weathers?
- What considerations must have other people who live in places with seasons have that we may not?

Finally, I will ask some questions about the activity itself:

Some Reflection Now...

- In what way was useful to have the clothes the way they actually look and not just illustrations (cartoon, drawings)?
- Did you use the descriptions of the clothes on the website in your description?
- What determines the choice of clothes that you make?

Interculturalidad: reconocimiento de la diversidad

Places To Stay (unit 9b)

Vocabulary hotel rooms

1 (135)

2

Listening

3

4 (136)

5 (136)

Grammar *there is/are* negative and question forms

Chart with 6

7

8

Meaning Making and functional Objectives --- grammar objectives	Activity (INSTRUCTIONS IN DETAIL BELOW)	Transmodal sequence & Language skills (e.g. mode>speech>visual>speech)	Principles of MP	Intercultural dimension	Assessment
Students will be able to make and respond to complaints related to a hotel service, by	Vocabulary Hotel Review		1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11	Students will be invited to reflect about the cultural difference of complaints between Colombia and the USA.	Students will be assessed based on the logical connection found on their complaints or responses to those. How well they can present the

pointing at elements that are present or missing in the services provided. Grammar objectives: To use the expressions “there is” “there are” in negative and question forms, with the purpose of expressing presence or absence of elements.	(to) Complain Response Apology Client Customer service Tip	Spatial > Visual > linguistic writing speaking			case with solid evidence and how pertinent their answers are, facing a complaint. Grammar: Students use the expressions “there is” “there are” in negative and question forms ...
---	--	---	--	--	---

Hotel Review (activity)

Pre-activity

(Instructional sequence for students)

You will be divided into 2 groups: both groups will have the role as clients & the customer service from a hotel.

The idea is you create evidence for things you want to complain about in the hotel. So, you have to take pictures around the institute like if this were the hotel itself, pointing at possible problems in the services and the infrastructure. Point at those problems by using **There is / there are in negative and questions:**

e.g.



photo of ceiling:

is there a leak on the roof? We have been experiencing issues with water in our room, and that makes our stay very uncomfortable.



Photo of bathrooms:

Are there any clean towels? We received a set of towels with stains that give a bad look. We don't dare to use those, since our skin is sensitive.

****** make at least 5 good complains.

After the two groups create their own complains with visual evidence, 1 of them will present the case to the other and make the complain with the evidence (*to do so, please send me the images to the WP group, in this way I can project it on the screen*). The other group has to respond to these complains with solutions or apologies. These responses must contain the answer form for the **there is / there are in negative and questions: *there isn't... there aren't...***

******this group will have 5 minutes to create solutions or apologies for the situations. Divide the work so each person has 1 solution to provide.

******when the group of clients present the complains and the customer service respond, you will change those roles and start over.

e.g.

Problem: is there a leak on the roof? We have been experiencing issues with water in our room, and that makes our stay very uncomfortable.

Possible Response 1: there isn't a leak on the roof, but we are going to check for possible issues.

Possible Response 2: there isn't a leak on the roof. Nevertheless, we are deeply sorry to hear that you have been experiencing such a problematic situation. Let us relocate you to another room and please accept a day of stay free of charges as compensation.

After the customer service group creates all the solutions, they have to write them on the board and present them.

While-activity

Students will follow the instructions given in the pre-activity, while I will go around the classroom making clarifications and checking student's progress. Once the students finish to prepare the material, they will present it in turns. one group, then the other. The presentation will be done using a computer. I will take notes of errors and recommendations to be commented at the end of the activity.

Post-activity

Let's now check something about tipping culture in USA:

Here's how much – and whom – you should be tipping at American hotels

<https://www.usatoday.com/story/travel/hotels/2019/11/14/hotel-tipping-guide-how-much-tip-hotels-useful-info/4179486002/>

now, let's think:

- Do you think we have the culture about tipping for services?
- Do you feel forced to tip when receiving a service?
- How do you perceive people that don't tip here?
- How do you feel about tips being included in the invoice (like is customary in many restaurants here in Cali)

Finally, let's think about the activity:

- When you want to complain about some service, do you collect physical evidence? (like photos)
- How do images help to present a case?
- Do you think images can help in communication?

Across A Continent (unit 9c)

Reading

1

2 (137)

3

Critical thinking who is it for?

4

Vocabulary travel

5

6

Grammar imperative forms

Chart with 7

8

I Give You an Order! or a Suggestion (activity)

2 lines

I will give you a situation and you have to write advice/orders for this situation on the board.

Don't go out when there is a blizzard

Or

Cover yourself properly if there is a storm!

*These can be positive or negative. *Do this (cover yourself)/don't do that (don't go out)*

The person in front goes to the board, write the situation and give the marker to the person behind him/her.

When a line finishes writing, everyone stops. If the situation appears on 2 groups, it won't count; if it has more than 2 mistakes, it won't count.

The group with the higher number of orders/suggestions at the end of the round, wins.

**any moderate to big error that I find on your writing will eliminate the idea you wrote.

Platform:

Lesson 9a (Ready to go)

- Vocabulary: Exercise 1, 2.
- Dictation: Exercise 1
- Listening: Exercise 1.

Lesson 9b (Places to go)

- Word focus extra: Exercise 1, 2.

Lesson 9c (Across a continent)

- Listening: Exercise 1, 2.
- Vocabulary: Exercise 1.

Anexo 12. Diario de Campo**Ejemplo de Diario de Investigación**

Clase Fundamental 3, mayo– junio 2022

7ma Entrada

Junio 04

Cada clase comienza con las actividades del libro, y posteriormente la enseñanza de la gramática o expresiones propuestas por el libro. Una vez se tiene claridad y se ha practicado con tales expresiones o gramática, paso a la realización de cada actividad multimodal.

Para esta clase preparé 2 actividades multimodales. A la primera la llamé “**The Coolest Outfit**” la cual iba conectada con la subunidad 9a del libro Life 1 Second Edition de National Geographic Learning. Esta subunidad trata sobre el vocabulario de prendas de vestir, y sobre las expresiones “there is, there are” para indicar existencia de algo en singular o plural. La idea de la actividad era que los estudiantes en grupos crearan y presentaran un armario mostrando las prendas de vestir que había en este (también podían incluir accesorios y otras joyas), utilizando las frases temática de la subunidad. Además, debían encontrar imágenes que representaran estas prendas, buscando en sitios de internet reconocidos como Amazon, donde encontrarían imágenes y descripciones de gran variedad de estos elementos. Una vez creadas toda la lista de prendas, debían presentar una combinación de estas como el “atuendo más chévere” (the coolest outfit). Para esta actividad mi tutor me aconsejó utilizar elementos como recortes de revista y otros materiales físicos. No obstante, opte por realizar la actividad con las páginas de internet ya que por una parte, consideré que este trabajo de más para los estudiantes podría volverse un trabajo

que me tocaría solucionar a mi (para asegurar el desarrollo de la actividad, temía terminar trayendo todo el material yo) ; y por otra parte, porque estimo de gran valía los elementos digitales, su capacidad de descripción y sus opciones que dan un aspecto muy realista con posibilidad de introducir pequeños cambios y detalles a los elementos que se estén explorando en el momento, sin dejar de reconocer la importancia y valía que también tienen los materiales físicos, que también dejan crear una sensación táctil que conecta a los estudiantes de una manera artística. En cuanto al aspecto intercultural, yo había inicialmente pensado en un video que mostraba la forma de no verse como un turista al viajar por Europa. Este video es producto de una persona norteamericana, y mi intención era tratar de mostrar por qué alguien no quiere ser reconocido como turista y como eso se asemeja a nuestro deseo de no pasar por turistas. No obstante, mi tutor me dijo que este concepto de no querer parecer algo es muy abstracto y puede variar de persona a persona como para reconocerse como un aspecto cultural, por lo que me recomendó enfocarme en otro aspecto más general. Yo propuse entonces una reflexión sobre los diferentes tipos de ropa que se usaban en otros lados (en este caso USA) según sus estaciones, para comparar como esto es diferente y/o similar en cierta media en comparación con lo que nosotros tenemos en cuenta a la hora de vestirnos. Una vez la actividad se puso en marcha se dio con cierta fluidez. Los estudiantes no tuvieron complicaciones al utilizar las páginas web para encontrar prendas de vestir para presentar. Durante la presentación presentaron buena cantidad de detalle, mostrando diferentes tallas, marca y estilos de ropa. Usaron predominantemente Amazon (como se los aconsejé) pero también hubo un estudiante que usó mercado libre. Tomaron descripciones que aparecían de los productos en la página web. Además, agregaron notas personales, como “elegí este vestido porque es fresco” (it is fresh). Un aspecto que resaltaba fue que siempre incluían la marca del producto. Durante la presentación se usaron las imágenes que fueron extraídas del producto para ejemplificar cada parte de las prendas del armario. Algunas veces se les olvidaba el uso de “there is, there are” pero con un poco de ayuda lo volvían a incluir en sus presentaciones.

Teniendo en cuenta el detalle de las prendas de vestir y su variedad, además de la precisión con que presentaron las prendas (precios, estilos, materiales, etc.), puedo constatar que los grupos estuvieron motivados y pusieron de sus historias, opiniones y percepciones para la creación de algo que fuera realmente conectado a ellos mismos.

En la reflexión intercultural reconocieron que había muchas similitudes en las prendas de vestir, principalmente en primavera y verano, pero que donde hay estaciones se debe tener en cuenta más que todo las épocas frías como invierno y otoño. En cuanto a las reflexiones de la actividad, expresaron que al usar estas páginas y estos elementos visuales (recursos semióticos) tenía más detalle para poder expresarse y se sentía más realista. Finalmente, les pregunté sobre la razón por la cual elegían sus atuendos, recibiendo respuestas en su mayoría apuntando a que dependía mucho de la personalidad de cada quien, sus gustos, pero que también en parte del clima del lugar, y más allá, dependía de las marcas y lo que se pueda costear cada persona (costos).

La segunda actividad llevaba el nombre de “**Hotel Review**” la cual iba conectada con la subunidad 9b del libro Life 1 Second Edition de National Geographic Learning. Esta subunidad trata sobre los cuartos de los hoteles y los elementos que contienen dentro, así como también

nuevamente de las expresiones “there is, there are” , esta vez en su forma negativa e interrogativa. La idea de esta actividad era crear una reseña (review) de un hotel, resaltando ciertas fallas en su estructura o servicio, mientras se usaba el “there isn’t, there aren’t” y el “are there any? Is there a” (que es la forma negativa e interrogativa de “there is, there are” para hacer preguntas que dejaran ver estos defectos en forma de queja o crítica. Por ejemplo “¿hay una filtración en el techo? Hemos estado experimentando problemas de humedad (is there a leak in the roof? We have been experiencing humidity problems). Estas quejas o partes de la reseña debían estar acompañadas por imágenes reales, ya que les dije que tomaran las instalaciones del instituto como si fueran el hotel que estuvieran reseñando. Además, la idea era que el otro grupo que no estaba presentando debía encontrar soluciones a aquellas quejas, como si fueran los dueños o administradores del hotel. En el aspecto intercultural tenía pensado incluir la cultura de dar propinas en USA. Sin embargo, mi tutor me dijo que esta idea no conectaba directamente con el tema que estaba tratando, por lo que decidí enfocarme en la cultura de compensar que tienen en estados unidos cuando se ha dado un mal servicio. Para esto encontré un artículo de blog estadounidense en el cual se muestran los consejos a seguir para el buen manejo de negocios, donde se encuentran como tratar con quejas y como compensar por ellas. Ya durante la actividad los estudiantes entendieron fácilmente las instrucciones, y tomaron diferentes fotos proponiendo de manera creativa situaciones que iban desde quejas por daños en estructura (daños en techo, lámparas) como falta de seguridad y prevención de riesgos (escaleras resbalosas por lluvia). **Las soluciones que dieron los otros grupos a los problemas fueron igual de lógicas (como prometer contratar a alguien que repare el problema, o encontrar respuestas de tipo legal, como no tener un ascensor ya que este era obligación legal a partir de los 5 pisos). Esta inventiva en sus respuestas, junto con lo preciso de las fotos tomadas en el instituto y las representaciones que estas tuvieron para crear las quejas, da muestra del empeño y esfuerzo que pusieron los estudiantes en la realización de un producto lógico y bien terminado.** En cuanto a la reflexión intercultural, los estudiantes expresaron que algunas empresas tenían sistemas compensatorios (como lo era MercadoLibre, la cual no cobraba devoluciones, era muy cumplida e incluso devolvía dinero), o como ciertos restaurantes te cambiaban el plato si este no te placía. No obstante, también reconocieron que las compensaciones en algunos establecimientos muchas veces eran mediocres, ya que solo ofrecían un bono redimible solamente en el mismo establecimiento, estando obligados a gastar en el mismo lugar así este los haya desagradado mucho y que esto no debía ser así, que debería haber mejores garantías para el consumidor, cómo lo hacían en USA que se veía cómo una manera más justa de manejar este tipo de situaciones. Por otra parte, en cuanto a las reflexiones de la actividad, yo pregunté si era normal que se recolectara evidencia física para hacer reclamos y todos concluyeron que sí lo era, pues de lo contrario no habría una base sólida para realizar la queja, cosa que les parecía sorprendente que no se requiriese en casos de USA, por ejemplo en la devolución de productos porque simplemente no fue del agrado de cliente. Finalmente, en cuanto a la valía que tienen las imágenes para la comunicación, respondieron que estas son de gran valor, ya que estas ayudan a dar más claridad y ser más específicos, haciendo que se conecten todos los sentidos.

En cuanto al proceso con las pedagogías multimodales siento que la implementación de estas en una clase de inglés se ve directamente afectada también por el nivel de inglés del estudiante, ya que he percibido que algunos estudiantes se desenvuelven mejor que otros. Eso me hace pensar si quizá la dificultad de las actividades debería reducirse, o como encontrar un balance para lograr que pueda hacerse una clase multimodal pero que no se torne ni muy básica que pueda resultar poco interesante, ni muy desafiante que pueda tornarse tediosa. Así mismo, he pensado que al igual que pretendo hacerlo con las actividades, las reflexiones podrían hacerse de una manera multimodal, (lo que he experimentado hacer con encuestas virtuales), aunque siento que hace falta encontrar o ingeniarse una forma agradable de hacerlo. Además, no se que tan provechoso sea el hacer una reflexión cada que una actividad termine, si esto no lleva a la automatización de las respuestas también. Esta forma de hacer las reflexiones la estoy utilizando porque quizá he sentido la necesidad de sistematizar el trabajo para bajar la carga de esfuerzo que me requiere. No obstante, considero que debe haber una manera más natural de hacer las reflexiones.