

Literacidades críticas, digitales y pluriversales con enfoque de género en la enseñanza del inglés: una revisión sistemática

Critical, Digital, and Pluriversal Literacies with a Gender Perspective in English Language Teaching: A Systematic Review

Ingris Causil Camargo¹

¹Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), ingriscamargo.est@umecit.edu.pa, <https://orcid.org/0000-0002-2444-5480>, Panamá

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 29-06-2026

Revisado 23-07-2026

Aceptado 01-08-2026

Palabras Clave:

Literacidad crítica
Literacidad digital
Literacidades pluriversales
Enseñanza del inglés
Enfoque de género

Keywords:

Critical literacy
Digital literacy
Pluriversal literacies
English language teaching
Gender perspective

RESUMEN

La transformación de las prácticas comunicativas digitales exige ampliar la enseñanza del inglés más allá del dominio instrumental de vocabulario y estructuras gramaticales. El objetivo de esta revisión sistemática fue analizar la producción científica publicada entre 2016 y 2026 sobre literacidad crítica, digital, multimodal y pluriversal en la enseñanza del inglés, con especial atención al género, las identidades, los saberes locales y las relaciones de poder. La búsqueda se realizó en Scopus, DOAJ, SciELO, Redalyc y ERIC, siguiendo las orientaciones de PRISMA 2020 y PRISMA-S. De 49 registros identificados, 20 estudios cumplieron los criterios de inclusión y fueron examinados mediante una síntesis narrativa y temática. Los resultados se organizaron en cuatro ejes: prácticas sociales, digitales y multimodales; literacidad crítica y mediación docente; género e identidades; y pluriversalidad, territorio y justicia epistémica. Los hallazgos indican que la tecnología y la multimodalidad favorecen aprendizajes más significativos cuando permiten interpretar discursos, contrastar fuentes y producir contenidos propios. Asimismo, la incorporación transversal del género y los conocimientos locales fortalecen la reflexión crítica y la participación. Se concluye que la enseñanza del inglés puede integrar el desarrollo lingüístico con el análisis de contenidos digitales, el cuestionamiento de desigualdades y la construcción de representaciones alternativas.

ABSTRACT

The transformation of digital communication practices requires English language teaching to move beyond the instrumental mastery of vocabulary and grammatical structures. This systematic review aimed to analyze scientific literature published between 2016 and 2026 on critical, digital, multimodal, and pluriversal literacies in English language teaching, with particular attention to gender, identities, local knowledge, and power relations. The search was conducted in Scopus, DOAJ, SciELO, Redalyc, and ERIC following the PRISMA 2020 and PRISMA-S guidelines. Of the 49 records identified, 20 studies met the inclusion criteria and were examined through a narrative and thematic synthesis. The findings were organized into four interrelated areas: social, digital, and multimodal practices; critical literacy and teacher mediation; gender and identities; and pluriversity, territory, and epistemic justice. The results indicate that technology and multimodality support more meaningful learning when students are encouraged to interpret discourses, compare sources, and create their own content. Likewise, the transversal integration of gender perspectives and local knowledge strengthens critical reflection and participation. The review concludes that English language teaching can combine linguistic development with the critical analysis of digital content, the questioning of inequalities, and the construction of alternative representations.

INTRODUCCIÓN

La expansión de las tecnologías digitales ha transformado las formas de leer, escribir, interactuar y producir significados. En la actualidad, el estudiantado participa diariamente en prácticas comunicativas que combinan palabras, imágenes, sonidos, videos, hipervínculos y mecanismos de circulación propios de las plataformas digitales. Estos entornos amplían las posibilidades de acceso, creación y participación, pero también favorecen la difusión de información poco confiable, representaciones estereotipadas y discursos que pueden reproducir desigualdades. En consecuencia, la educación lingüística enfrenta el desafío de formar sujetos capaces no solo de comprender mensajes, sino también de examinar su procedencia, intención, credibilidad y relación con determinados intereses sociales.

La noción de literacidad permite abordar esta complejidad al entender la lectura y la escritura como prácticas sociales vinculadas con el contexto, la identidad y la participación. Las experiencias digitales de los jóvenes no se desarrollan exclusivamente en los espacios académicos, sino también mediante redes sociales, contenidos audiovisuales y comunidades virtuales. Sin embargo, pueden existir distancias entre las prácticas vernáculas y aquellas legitimadas por las instituciones educativas, lo que limita el aprovechamiento pedagógico de los conocimientos construidos fuera del aula (López Gil, 2022). Desde esta perspectiva, la enseñanza de lenguas requiere conectar las prácticas cotidianas con procesos de comprensión, evaluación y producción más conscientes.

Esta necesidad adquiere particular relevancia en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. La combinación de recursos lingüísticos, visuales y digitales puede favorecer la participación, la creatividad y la construcción de significados, especialmente cuando las tareas se relacionan con problemas cercanos al estudiantado (Rincón & Clavijo-Olarte, 2016; Jiang, 2017). No obstante, la incorporación de tecnología o materiales multimodales no garantiza por sí misma el desarrollo crítico. Si las actividades se limitan a recuperar información, repetir vocabulario o seguir instrucciones predeterminadas, los nuevos formatos pueden conservar las mismas lógicas reproductivas de la enseñanza tradicional.

La literacidad crítica amplía este horizonte al examinar la relación entre lenguaje, ideología y poder. Comprender un mensaje implica preguntarse quién lo produce, a qué audiencia se dirige, qué perspectivas privilegia, cuáles omite y qué consecuencias pueden generar sus elecciones lingüísticas y visuales. Aunque algunos currículos reconocen la importancia del contexto y la comprensión, las dimensiones relacionadas con voces, ideologías y posicionamientos suelen ocupar un lugar más limitado en las prácticas escolares (Sandoval Alvarado & Zanotto González, 2022). En contraste, las intervenciones pedagógicas explícitamente orientadas hacia el análisis crítico muestran que el inglés puede utilizarse para cuestionar estereotipos, construir argumentos y producir respuestas alternativas (Murillo Egurrola & Flórez García, 2023).

El enfoque de género constituye una dimensión central de este análisis. Los materiales educativos, los discursos digitales y las interacciones del aula participan en la construcción de representaciones sobre los cuerpos, las capacidades, los comportamientos y los roles atribuidos a diferentes personas. Sin una mediación intencionada, estos contenidos pueden permanecer naturalizados o convertirse únicamente en recursos para enseñar estructuras lingüísticas. Ruiz Ortega (2021) identificó una incorporación todavía limitada de la perspectiva de género en programas de lengua extranjera, mientras que Vu y Pham (2025) evidenciaron que los contenidos presentes en los libros de inglés rara vez eran problematizados cuando el profesorado priorizaba el cumplimiento de las actividades lingüísticas. Por ello, el género no debe reducirse a una unidad temática aislada, sino integrarse en la selección de textos, las preguntas, las interacciones y las producciones del estudiantado.

A estas dimensiones se suma la pluriversalidad, que cuestiona la idea de una forma única y universal de construir conocimiento. Perry (2021) propone comprender las literacidades como prácticas múltiples, relacionales y vinculadas con cuerpos, afectos, lugares y materialidades. En la enseñanza del inglés, este enfoque permite reconocer que el acceso a discursos globales no debería implicar la subordinación de los conocimientos locales ni la reproducción automática de modelos anglocéntricos. Becerra Posada (2024) plantea que un marco pluriversal puede contribuir a descolonizar la política y la práctica del inglés en Colombia al legitimar las lenguas, culturas y saberes de comunidades no dominantes.

Los estudios desarrollados en contextos rurales muestran que caminar por el territorio, narrar historias, interpretar cambios ambientales y recuperar memorias comunitarias también constituyen prácticas de lectura y producción de sentido (Becerra Posada & Ehret, 2024). Al mismo tiempo, el análisis de materiales escolares evidencia que la inclusión superficial de comunidades indígenas o conocimientos locales puede conservar estereotipos y relaciones de alteridad cuando estas voces son representadas desde perspectivas externas y descontextualizadas (Véliz-Campos et al., 2024). Así, la pluriversalidad no consiste únicamente en añadir contenidos culturales, sino en examinar quién posee la autoridad para representar, narrar y definir aquello que cuenta como conocimiento.

Aunque existe una producción creciente sobre literacidad crítica, multimodalidad, género y pedagogías decoloniales, estos componentes suelen estudiarse de manera fragmentada. Son menos frecuentes los trabajos que analizan conjuntamente las dimensiones lingüísticas, digitales, críticas, pluriversales y de género, especialmente en educación secundaria y en contextos latinoamericanos. Esta dispersión dificulta reconocer convergencias, condiciones pedagógicas y vacíos que puedan orientar propuestas integradoras para el aula de inglés.

En este marco, el objetivo del presente estudio fue analizar la producción científica publicada entre 2016 y 2026 sobre literacidad crítica, digital, multimodal y pluriversal en la enseñanza del inglés, con especial atención a la incorporación del género, las identidades, los saberes locales y las relaciones de poder. La revisión busca identificar los principales enfoques, hallazgos e implicaciones pedagógicas del campo, así como las limitaciones que deben atender futuras investigaciones orientadas al diseño de experiencias lingüísticas críticas, situadas y socialmente relevantes.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación adoptó un diseño de revisión sistemática con síntesis narrativa y temática para examinar estudios publicados entre 2016 y 2026 sobre literacidad crítica, digital, multimodal y pluriversal en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. El análisis se concentró especialmente en los trabajos que relacionaban estas formas de literacidad con género, identidades, saberes territoriales, representaciones culturales y relaciones de poder. El proceso se apoyó en los lineamientos de PRISMA 2020 y PRISMA-S, utilizados para garantizar la trazabilidad de la búsqueda, el filtrado y la selección de las publicaciones (Page et al., 2021; Rethlefsen et al., 2021).

La recuperación de información se realizó en Scopus, Directory of Open Access Journals (DOAJ), SciELO, Redalyc y Education Resources Information Center (ERIC). La elección de estas bases respondió a su cobertura de investigaciones internacionales y latinoamericanas en educación, enseñanza de lenguas, literacidades, multimodalidad, pedagogías críticas y estudios de género. Las búsquedas se efectuaron en español e inglés mediante términos relacionados con literacidad crítica, digital y multimodal, literacidades pluriversales, enseñanza del inglés, género, identidad, decolonialidad, pueblos indígenas, conocimientos locales y contenidos digitales. Los descriptores se ajustaron a las opciones de búsqueda y filtrado disponibles en cada fuente.

Se consideraron elegibles los artículos publicados en español o inglés dentro del periodo establecido, con DOI verificable y relación sustantiva con alguno de los ejes de la revisión. Se incluyeron estudios empíricos, investigaciones de aula, estudios de caso, análisis de materiales educativos, revisiones temáticas y contribuciones conceptuales que permitieran comprender la interacción entre lenguaje, tecnología, género, identidad, territorio, poder o conocimientos no hegemónicos. Aunque se priorizaron investigaciones vinculadas directamente con la enseñanza del inglés, también se admitieron trabajos sobre educación lingüística y prácticas transferibles al aula de lenguas.

Se descartaron las publicaciones anteriores a 2016, los documentos sin DOI y los registros duplicados. También se excluyeron tesis, capítulos de libro, ponencias, noticias, informes institucionales y trabajos cuyo objeto fuera exclusivamente clínico, psicológico o tecnológico. Del mismo modo, se retiraron los estudios centrados únicamente en alfabetización funcional o en género sin conexión con procesos educativos, lingüísticos o de literacidad. Las investigaciones realizadas en educación superior se conservaron cuando aportaban evidencia relevante sobre formación docente, análisis crítico de materiales, producción multimodal o incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza del inglés.

La identificación inicial produjo 49 registros: quince procedentes de Scopus, seis de DOAJ, ocho de SciELO, siete de Redalyc y trece de ERIC. La comparación de títulos, autorías, años y DOI permitió eliminar ocho duplicados, por lo que 41 registros pasaron al cribado por título y resumen. En esta fase se excluyeron 12 documentos cuya relación con el propósito de la revisión era insuficiente. Los 29 textos restantes fueron examinados de manera íntegra y nueve fueron descartados por no desarrollar una dimensión crítica, digital, multimodal o pluriversal, presentar una vinculación débil con la enseñanza de lenguas, corresponder a un tipo documental no elegible o solaparse significativamente con publicaciones más completas. Finalmente, 20 estudios conformaron el corpus de análisis. La Fig. 1 representa las etapas de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión.

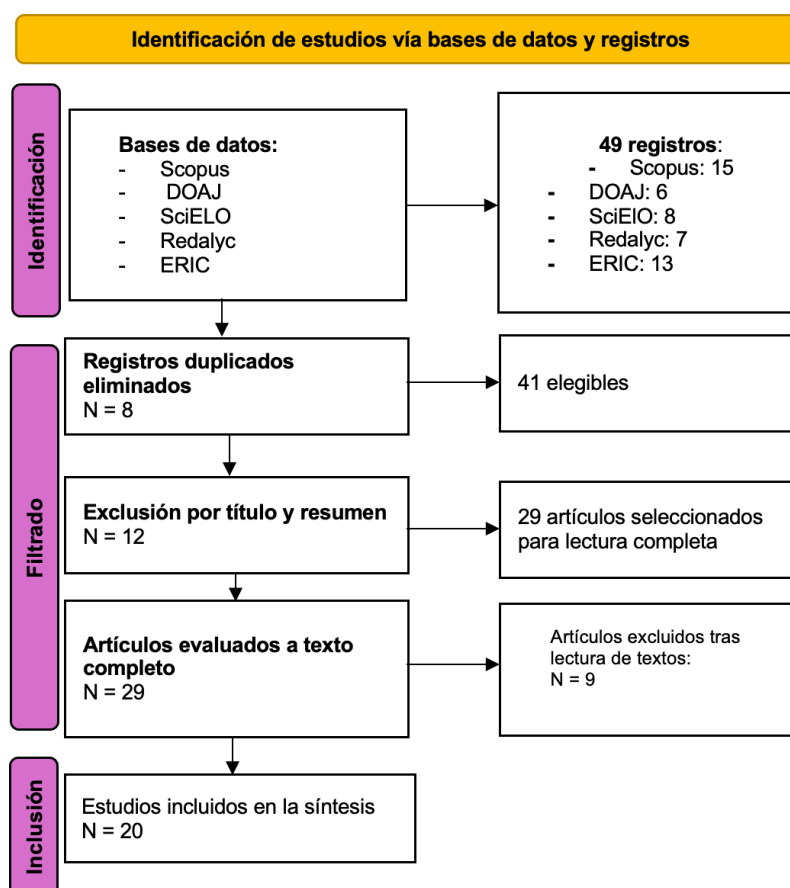


Fig. 1: Diagrama PRISMA del proceso de selección de estudios.

Para cada publicación se elaboró un registro con la autoría, el año, el país o contexto, el objetivo, el tipo de estudio, la población o corpus, el procedimiento metodológico, los instrumentos, los hallazgos principales, las limitaciones, el aporte a la revisión y el DOI. En los trabajos conceptuales o de revisión, la extracción se centró en el enfoque teórico, las fuentes examinadas y la propuesta desarrollada, en lugar de exigir variables propias de estudios empíricos. Esta decisión permitió comparar investigaciones de distinta naturaleza sin reducirlas a una única estructura metodológica.

La síntesis se construyó en dos niveles. Primero se describió el corpus según fecha de publicación, ubicación geográfica, nivel educativo, diseño y relación con la enseñanza del inglés. Después se efectuó una lectura comparativa orientada a identificar recurrencias, contrastes, condiciones pedagógicas y vacíos investigativos. El proceso de codificación dio lugar a cuatro categorías de análisis: prácticas sociales, digitales y multimodales; literacidad crítica, discurso y relaciones de poder; género, identidades y contranarrativas; y pluriversalidad, territorio y justicia epistémica.

La revisión de la calidad se realizó de manera cualitativa, atendiendo a la claridad de los objetivos, la coherencia entre metodología y resultados, la descripción del contexto, el sustento de los hallazgos y la contribución al problema estudiado. No se calculó una puntuación global debido a la heterogeneidad del corpus, compuesto por investigaciones cualitativas, intervenciones educativas, análisis de libros de texto y trabajos conceptuales. Por la misma razón, no se realizó un metaanálisis y los resultados se interpretaron mediante una síntesis descriptiva, comparativa y temática.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El corpus final estuvo conformado por 20 publicaciones comprendidas entre 2016 y 2026. Cuatro trabajos se publicaron entre 2016 y 2020, seis entre 2021 y 2023 y diez entre 2024 y 2026, de modo que la mitad de la producción seleccionada corresponde a los tres años más recientes del periodo analizado. Dieciséis estudios se relacionaron directamente con la enseñanza del inglés como lengua extranjera, 13 se situaron en América Latina, diez se desarrollaron en Colombia y ocho incluyeron población escolar o adolescente. Debido a la diversidad de diseños, contextos y formas de reportar los hallazgos, la síntesis se organizó de

manera temática y comparativa. De este análisis surgieron cuatro ejes interrelacionados: prácticas sociales, digitales y multimodales; literacidad crítica y mediación docente; género e identidades; y pluriversalidad, territorio y justicia epistémica. La Tabla 1 resume los principales resultados y sus implicaciones pedagógicas.

Tabla 1: Síntesis de los principales resultados de la revisión.

Eje temático	Estudios principales	Hallazgos convergentes	Implicación pedagógica
Literacidades sociales, digitales y multimodales	Rincón y Clavijo-Olarte (2016); Jiang (2017); López Gil (2022); Jerez-Rodríguez y Cote-Parra (2022); Midgette et al. (2023); Lam y Putri (2024); Cárcamo y Carmona (2025); Acevedo et al. (2025)	La interpretación se profundiza cuando el estudiantado combina textos verbales, visuales y digitales, relaciona los contenidos con problemas sociales y pasa de consumir información a producir significados propios.	La tecnología debe integrarse mediante tareas de interpretación, indagación, creación y participación, no como sustitución digital de ejercicios tradicionales.
Literacidad crítica, currículo y mediación docente	Sandoval Alvarado y Zannotto González (2022); Murillo Egurrola y Flórez García (2023); Midgette et al. (2023); Vu y Pham (2025)	Los currículos y materiales pueden contener posibilidades críticas que permanecen inactivas cuando la enseñanza prioriza vocabulario, gramática y reproducción de información.	Se requieren preguntas problematizadoras, análisis de discursos, formación docente y espacios para examinar autoría, ideología, sesgos, voces y silencios.
Género, identidades y contranarrativas	Khan (2020); Ruiz Ortega (2021); Murillo Egurrola y Flórez García (2023); Sierra-Gordillo (2024); Vu y Pham (2025); Ulum (2026)	El género atraviesa los materiales, las interacciones, la distribución de la palabra, las identidades y los temas legitimados en el aula de inglés.	La perspectiva de género debe incorporarse transversalmente y permitir cuestionar representaciones, dialogar y producir discursos alternativos.
Pluriversalidad, territorio y justicia epistémica	Perry (2021); Becerra Posada (2024); Becerra Posada y Ehret (2024); Véliz-Campos et al. (2024); Becerra-Posada et al. (2026)	La construcción de sentido también surge de las relaciones con el territorio, la memoria, los conocimientos ancestrales, las experiencias comunitarias y las materialidades.	La enseñanza del inglés debe poner en diálogo perspectivas globales y conocimientos locales, evitando representar a las comunidades no dominantes como objetos culturales estáticos.

La primera convergencia muestra que la literacidad excede la decodificación y el dominio aislado de estructuras lingüísticas. López Gil (2022) evidenció diferencias entre las prácticas digitales académicas y vernáculos de jóvenes colombianos, mientras que Jerez-Rodríguez y Cote-Parra (2022) mostraron que los intereses, experiencias e interacciones cotidianas influyen en la construcción de literacidad en inglés. En ambos casos, aprender una lengua implica participar en prácticas sociales donde se recibe, interpreta, transforma y produce información. Esta relación se hace más visible en Rincón y Clavijo-Olarte (2016), quienes vincularon la indagación sobre problemáticas comunitarias con producciones multimodales en estudiantes de secundaria, y en Jiang (2017), quien destacó las posibilidades tecnológicas, educativas y

sociales de la composición digital multimodal para ampliar la participación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Los estudios posteriores profundizan esta relación entre multimodalidad y criticidad. Midgette et al. (2023) proponen trabajar textos multimodales mediante preguntas sobre representaciones, sesgos y relaciones de poder, mientras que Lam y Putri (2024) muestran que la reescritura digital de cuentos puede emplearse para cuestionar discursos heredados y construir perspectivas alternativas. Cárcamo y Carmona (2025) reportaron mayores avances en comprensión multimodal después de una intervención sistemática con infografías, y Acevedo et al. (2025) encontraron que los cuadernos de bocetos facilitaron que adolescentes rurales representaran sus realidades socioculturales mediante recursos verbales y visuales. En conjunto, estos hallazgos indican que la tecnología no produce pensamiento crítico por sí sola. Su aporte depende de que las tareas permitan contrastar fuentes, interpretar decisiones lingüísticas y visuales, relacionar los mensajes con el contexto y crear respuestas propias. Digitalizar un ejercicio tradicional cambia el soporte, pero no necesariamente la profundidad del aprendizaje.

La revisión también reveló una distancia entre las posibilidades críticas presentes en el currículo y su realización efectiva en el aula. Sandoval Alvarado y Zannotto González (2022) encontraron que el currículo y las prácticas docentes de secundaria otorgaban mayor atención a la comprensión, el género discursivo y el contexto que a dimensiones como ideología, voces y evaluación crítica. En contraste, Murillo Egurrola y Flórez García (2023) mostraron que una unidad basada en el modelo de Janks permitió analizar comerciales, cuestionar estereotipos de género y producir textos argumentativos en inglés. Vu y Pham (2025), por su parte, evidenciaron que los contenidos de género presentes en libros de inglés podían permanecer invisibles cuando el profesorado seguía las actividades prescritas y priorizaba vocabulario y gramática. Estos resultados confirman que la presencia de materiales socialmente relevantes no garantiza una lectura crítica: se requiere una mediación que interroge quién produce el mensaje, qué intereses representa, qué voces legitima u omite y qué efectos generan sus elecciones discursivas.

El género apareció, por tanto, no como un contenido accesorio, sino como una dimensión que atraviesa materiales, interacciones, identidades y oportunidades de participación. Ruiz Ortega (2021) identificó una incorporación todavía limitada de la perspectiva de género en programas de lengua extranjera y una disposición estudiantil más favorable que la observada entre docentes. Khan (2020) mostró que integrar contenidos sobre mujeres, género y sexualidad en la formación bilingüe favoreció el cuestionamiento de estereotipos, la empatía y la construcción de identidades docentes más inclusivas. Sierra-Gordillo (2024) amplió esta discusión al evidenciar que las aulas de inglés participan en la configuración de subjetividades de género y pueden reproducir discursos heteronormativos y relaciones de poder sociolingüístico. Ulum (2026), en cambio, documentó que una propuesta participativa sobre violencia de género podía articular análisis crítico, producción de materiales, conciencia social y desarrollo lingüístico.

La comparación entre estos trabajos permite distinguir dos formas de abordar el género. La primera lo mantiene implícito o lo presenta como tema ocasional, con escaso espacio para problematizar representaciones y desigualdades. La segunda lo incorpora como perspectiva transversal en la selección de textos, las preguntas, las interacciones y los productos elaborados. La evidencia favorece esta última, especialmente cuando el estudiantado puede reconocer estereotipos, argumentar sus posiciones y producir contranarrativas. Esto no significa desplazar los objetivos lingüísticos, sino ofrecerles un propósito comunicativo más auténtico: analizar, debatir y reformular discursos exige vocabulario, estructuras argumentativas, comprensión y producción en la lengua extranjera.

Otro resultado central fue la ampliación de la literacidad hacia formas de conocimiento vinculadas con cuerpos, afectos, lugares y relaciones comunitarias. Perry (2021) cuestiona los modelos universales de alfabetización centrados exclusivamente en la escritura y propone entender las literacidades pluriversales como prácticas múltiples y relacionales. Becerra Posada (2024) traslada esta perspectiva a la enseñanza del inglés en Colombia y plantea que aprender una lengua asociada con centros de poder no debería implicar sustituir los conocimientos locales por modelos anglocéntricos, sino crear condiciones para comunicar saberes propios y dialogar en un plano más equitativo.

Los estudios situados en comunidades rurales profundizan esta propuesta. Becerra Posada y Ehret (2024) mostraron que caminar por el territorio, interpretar transformaciones ambientales, narrar historias y recuperar la memoria colectiva constituyen prácticas de lectura y producción de sentido. Becerra-Posada et al. (2026) documentaron la incorporación de conocimientos sensoriales, ecológicos y ancestrales en currículos escolares de español e inglés. Véliz-Campos et al. (2024) ofrecen el contraste necesario: su análisis de libros de inglés utilizados en Chile reveló representaciones estereotipadas y descontextualizadas de pueblos indígenas. Por ello, incluir imágenes o referencias culturales no garantiza una perspectiva pluriversal; también es necesario examinar quién representa a las comunidades, desde qué posición y con qué posibilidades de participación para quienes son representados.

En conjunto, la evidencia sugiere que las experiencias más sólidas comparten cuatro condiciones: parten de problemas socialmente situados, combinan recursos verbales y multimodales, incorporan preguntas

sobre discurso y poder y reconocen al estudiantado como intérprete y productor de significados. La enseñanza lingüística y la formación crítica no aparecen como objetivos incompatibles. Murillo Egurrola y Flórez García (2023), Cárcamo y Carmona (2025) y Ullum (2026) reportan avances en escritura, comprensión, vocabulario, fluidez o argumentación dentro de propuestas que integraron multimodalidad, género y problemáticas sociales. No obstante, Sandoval Alvarado y Zanolto González (2022) y Vu y Pham (2025) muestran que ese potencial se reduce cuando la práctica se concentra en completar el libro o reproducir contenidos sin examinar sus implicaciones.

La evidencia disponible presenta limitaciones. Solo ocho estudios se centraron en población escolar o adolescente, mientras que otros correspondieron a educación superior, formación docente, análisis de materiales o desarrollos conceptuales. Las intervenciones tuvieron duraciones, instrumentos y resultados heterogéneos, y pocos trabajos articularon simultáneamente literacidad crítica, digitalidad, pluriversalidad y género. La concentración de 13 estudios en América Latina y diez en Colombia fortalece la pertinencia regional, pero exige cautela al trasladar los hallazgos a otros contextos. Además, el requisito de DOI y la selección de publicaciones en español o inglés pudieron excluir experiencias educativas o comunitarias difundidas por otras vías.

Futuras investigaciones deberían desarrollar intervenciones longitudinales en educación secundaria y valorar de manera integrada resultados lingüísticos, críticos, digitales y socioculturales. También convendría comparar contextos rurales y urbanos, instituciones femeninas y mixtas, y distintos niveles de formación docente. El reto metodológico consiste en diseñar instrumentos capaces de observar no solo la corrección lingüística, sino también la evaluación de fuentes, la identificación de sesgos y silencios, el contraste de perspectivas y la producción responsable de representaciones alternativas.

CONCLUSIÓN

La revisión sistemática permitió analizar la producción científica publicada entre 2016 y 2026 sobre literacidad crítica, digital, multimodal y pluriversal en la enseñanza del inglés, con especial atención al género, las identidades, los saberes locales y las relaciones de poder. Los hallazgos muestran que estos componentes no deben concebirse como competencias independientes, sino como dimensiones que pueden integrarse en experiencias comunicativas, críticas y socialmente situadas.

Las investigaciones revisadas evidencian que la multimodalidad y las tecnologías ofrecen mayores posibilidades educativas cuando permiten interpretar discursos, contrastar fuentes, relacionar contenidos con el contexto y producir mensajes propios. Su incorporación instrumental no garantiza el desarrollo crítico. La calidad de las experiencias depende de las preguntas planteadas, la mediación docente y el papel otorgado al estudiantado como intérprete y productor de significados.

La perspectiva de género adquiere mayor capacidad formativa cuando atraviesa el currículo, los materiales, las interacciones y las producciones, en lugar de limitarse a una actividad ocasional. Del mismo modo, la pluriversalidad exige reconocer los conocimientos territoriales, comunitarios y ancestrales como formas legítimas de construcción de sentido y no únicamente como elementos decorativos dentro de contenidos globales.

La contribución principal de la revisión consiste en mostrar que la enseñanza del inglés puede articular el aprendizaje lingüístico con la interpretación crítica de contenidos digitales, el cuestionamiento de desigualdades y la producción de representaciones alternativas. Esto no supone relegar la gramática, el vocabulario o las habilidades comunicativas, sino utilizarlos para comprender, dialogar, argumentar y actuar frente a problemas relevantes.

Desde una perspectiva práctica, los resultados respaldan el diseño de secuencias que combinen análisis crítico, producción multimodal, indagación de problemáticas cercanas, diálogo entre saberes locales y globales y evaluación metacognitiva. No obstante, se necesitan más investigaciones longitudinales en educación secundaria que examinen de manera integrada los resultados lingüísticos, digitales, críticos y socioculturales. El desafío futuro no consiste solamente en incorporar más tecnologías o nuevos temas al aula, sino en construir experiencias donde aprender inglés también permita leer el mundo, interrogarlo y participar responsablemente en su transformación.

REFERENCIAS

- Acevedo, D. C., Garcés Villa, A. M., & Pelaes López, M. (2025). EFL learners' critical literacy development using sketchbooks. *GIST – Education and Learning Research Journal*, 31(31). <https://doi.org/10.26817/16925777.1919>
- Becerra Posada, T. (2024). Potential of a pluriversal literacies framework for decolonizing English as Foreign Language (EFL) policy and practice in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 26(1), 24–32. <https://doi.org/10.14483/22487085.20531>

- Becerra Posada, T., & Ehret, C. (2024). Land-based literacies in local naturecultures: Walking, reading, and storying the forests in rural Colombia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 68(2), 162–177. <https://doi.org/10.1002/jaal.1375>
- Becerra-Posada, T., Palacios, N., & Ramos, M. (2026). Pluriversal literacies in Colombia: Honoring ancestral knowledges and land-based literacies in the rural school curricula. *Reading Research Quarterly*, 61(2), e70089. <https://doi.org/10.1002/rrq.70089>
- Carcamo, B., & Carmona, C. (2025). Improving EFL students' multimodal literacy through infographics. *ELT Journal*, 79(2), 205–215. <https://doi.org/10.1093/elt/ccae049>
- Jerez-Rodríguez, S., & Cote-Parra, G. (2022). Literacidad en inglés como lengua extranjera: Un estudio de caso con docentes en formación. *Saber, Ciencia y Libertad*, 17(1), 398–431. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8566>
- Jiang, L. (2017). The affordances of digital multimodal composing for EFL learning. *ELT Journal*, 71(4), 413–422. <https://doi.org/10.1093/elt/ccw098>
- Khan, C. (2020). Fostering a critical consciousness in ELT: Incorporating a women, gender and sexuality course in a bilingual education university program in Bogota, Colombia. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(3), 403–420. <https://doi.org/10.1080/14681366.2019.1649713>
- Lam, K. Y., & Putri, E. W. (2024). A study on the affordances of digital fairy-tale rewriting: A critical literacy approach to digital multimodal composing. *System*, 127, Article 103536. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103536>
- López Gil, K. (2022). Prácticas de literacidad digital de estudiantes universitarios: Contrastes entre contextos vernáculos y académicos. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(2), 1–15. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.2.2022.6>
- Midgett, E., Stewart, O., & González, J. (2023). Teaching with multimodal texts through a critical literacy lens within an English as a foreign language classroom context. *Anglistics and Americanistics*, 20, 72–77. <https://doi.org/10.15421/382313>
- Murillo Egurrola, J. D., & Flórez García, I. D. (2023). El modelo de literacidad crítica de Janks en un aula de inglés como lengua extranjera. *Lenguaje*, 51(1), 29–63. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v51i1.12092>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., . . . Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Perry, M. (2021). Pluriversal literacies: Affect and relationality in vulnerable times. *Reading Research Quarterly*, 56(2), 293–309. <https://doi.org/10.1002/rrq.312>
- Rethlefsen, M. L., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A. P., Moher, D., Page, M. J., Koffel, J. B., & PRISMA-S Group. (2021). PRISMA-S: An extension to the PRISMA statement for reporting literature searches in systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1), Article 39. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>
- Rincón, J., & 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>
- Ruiz Ortega, R. de los M. (2021). La perspectiva de género en enseñanza de lengua extranjera: Exploración en programas de ciencias de la salud de una universidad pública estatal. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICSHu*, 9(18), 62–70. <https://doi.org/10.29057/icshu.v9i18.7000>
- Sandoval Alvarado, D. A., & Zanotto González, M. (2022). Desarrollo de la literacidad crítica, currículo y estrategias didácticas en secundaria. *Sinéctica*, 58, e1312. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-008)
- Sierra-Gordillo, J. (2024). Gendered subjectivities in English classrooms: A critically queered examination of sex-segregated education. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 26(2), 143–159. <https://doi.org/10.15446/profile.v26n2.108875>
- Ulum, Ö. G. (2026). Empowering voices in the EFL classroom: Confronting gender-based violence through critical pedagogy. *European Journal of Education*, 61(1), e70448. <https://doi.org/10.1111/ejed.70448>
- Véliz-Campos, M., Roa, F., & Veliz, L. (2024). On the portrayal of indigenous peoples in English language teaching coursebooks used in Chile: A critical visual literacy/socio-semiotic study. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9, Article 45. <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00268-y>

Vu, M. T., & Pham, T. T. T. (2025). Gender, critical pedagogy, and textbooks: Understanding teachers' (lack of) mediation of the hidden curriculum in the EFL classroom. *Language Teaching Research*, 29(7), 3143–3169. <https://doi.org/10.1177/13621688221136937>