# INNOVACIÓN TECNOLÓGICA EN EL DESARROLLO DE MATERIALES ELE: DISEÑO DEL LIBRO ELECTRÓNICO *SE HABLA COLOMBIANO*[1]

Juliana Patricia Llanes Sánchez
Universidad de la Sabana (Colombia)
*juliana.llanes@unisabana.edu.co*

Diana Angélica Parra Pérez
Universidad de Antioquia (Colombia)
*diana.parra2@udea.edu.co*

Alfredo José Averanga Murillo
Universidad de la Sabana (Colombia)
*alfredo.averanga@segurosbolivar.com*

**Recibido:** 25/02/2022 - **Aprobado**: 11/05/2022 - **Publicado:** 16/09/2022
DOI: doi.org/10.17533/udea.lyl.n82a01

**Resumen:** Este artículo aborda el diseño de un libro digital interactivo que desarrolla la competencia cultural a través del léxico colombiano y la innovación tecnológica. Los datos se recolectaron a través de análisis documental, grabaciones y diarios de los investigadores. Los hallazgos resaltan la importancia de la experiencia, la comparación, la reflexión y la acción como estrategias para el desarrollo del componente cultural al aprender una lengua extranjera y también subrayan lo significativo de los contenidos culturales en el diseño de materiales. Asimismo, se evidencia que el libro brinda un alto nivel de interactividad, ejercicios con realimentación inmediata y gran accesibilidad.
**Palabras clave:** innovación; materiales electrónicos; competencia cultural; léxico colombiano; español como lengua extranjera.

## TECHNOLOGICAL INNOVATION IN THE DEVELOPMENT OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE MATERIALS: DESIGN OF THE E-BOOK *SE HABLA COLOMBIANO*

**Abstract:** This paper accounts for the design of an interactive digital book that develops cultural competence through the encounter with the Colombian lexicon and technological innovation. The data was collected through document analysis, recordings and the researchers' journals. The findings highlight the importance of experience, comparison, reflection and action. Likewise, it was found that the book provides a high level of interactivity, exercises with immediate feedback, and great accessibility.
**Keywords**: innovation; electronic resources; cultural competence; Colombian lexicon; Spanish as a Foreign Language.

1. Artículo producto de ponencia presentada en el 7.° Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera, organizado por la Asociación Colombiana de Universidades - ASCUN, llevado a cabo a distancia los días 11 y 12 de agosto de 2021.

## 1. Introducción

La investigación sobre la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) se ha basado en teorías situadas y sociales del aprendizaje (Lave & Wenger, 1991). Desde estas perspectivas, el aprendizaje ya no es una cuestión puramente cognitiva, sino un proceso que se lleva a cabo en contextos específicos donde evoluciona a través de la interacción y participación de los actores. En otras palabras, el aprendizaje de LE implica un encuentro entre prácticas sociales dentro de comunidades en las que los significados se construyen de forma colaborativa (Lave & Wenger, 1991). Por tanto, al tratarse de una investigación colaborativa sobre el desarrollo de la competencia cultural a través del encuentro con el léxico colombiano y la innovación tecnológica, este artículo tiene como objetivo describir diversos aspectos relacionados con el diseño de materiales para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

El enfoque en el contexto de la innovación tecnológica está guiado por el compromiso de promover la mentalidad abierta y la apertura al mundo (Consejo de Europa, 2008). De igual manera, se pretende atender a los llamados a emplear métodos de aprendizaje, técnicas y procedimientos que resulten en experiencias positivas y significativas en las clases (Summers, Beretvas, Svinicki, & Gorin, 2005). En el campo de las LE existe un gran número de publicaciones sobre innovación tecnológica, que se describen desde el punto de vista de los desarrolladores de programas informáticos, editores y directores de programas de idiomas (Allen & Negueruela-Azarola, 2010). A pesar de la importancia del punto de vista externo, se hace necesario conocer la visión de los profesores en ejercicio, quienes trabajan con expertos en la creación de objetos de aprendizaje. Por lo tanto, este estudio sigue una perspectiva interna, guiada por los principios de la investigación cualitativa y la sistematización de experiencias, con el propósito de describir el desarrollo de la colaboración en el diseño de materiales y la toma de decisiones en la progresión didáctica de un libro electrónico.

Los métodos de aprendizaje que promueven el desarrollo de la competencia cultural e intercultural son numerosos; sin embargo, se requiere un mayor número de estudios descriptivos sobre la investigación acerca del aprendizaje cultural. Ante esta necesidad, el presente artículo busca describir detalladamente la creación de soportes de clase que fomenten el crecimiento cultural en aprendizaje de ELE. De hecho, la justificación de esta investigación apunta a problematizar la noción de cultura, que, desde un punto de vista esencialista, se ha venido definiendo como cultura nacional y se ha enmarcado en visiones de homogeneidad poblacional. A partir de ello, la pregunta de investigación que se desea responder es ¿de qué manera el libro *Se habla colombiano* contribuye a la innovación tecnológica en el desarrollo de materiales ELE con enfoque cultural?

## 2. Marco teórico

### *2.1. Diseño de materiales para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras*

La selección, la adaptación y el diseño de materiales pedagógicos para el aprendizaje de lenguas involucra a

los profesores en una exploración reflexiva y crítica en torno a las necesidades e intereses de sus estudiantes, con el fin de elegir o desarrollar contenido interesante. De igual manera, las respectivas elecciones sobre el material estarán enmarcadas en las visiones que el docente tenga sobre la lengua misma y en sus convicciones sobre cómo se aprende una lengua extranjera.

El diseño de materiales educativos involucra tomar decisiones metodológicas que afectan el tipo de contenido que prevalece, como, por ejemplo, el desarrollo de la competencia lingüística o el desarrollo de la competencia comunicativa, la exposición a muestras de lengua (input) de interés para el estudiante, las actividades enmarcadas en cierto enfoque de enseñanza-aprendizaje — bien sea comunicativo, por tareas, u otros—, y la concepción de un diseño efectivo para el aprendizaje de la lengua extranjera (Morales, 2021). Es por esto, que la curación y el diseño de materiales pedagógicos se considera una estrategia potente para el desarrollo profesional de los docentes de lenguas extranjeras (Banegas, Corrales & Poole, 2020).

El proceso de elección y creación de recursos educativos conlleva algunos retos importantes, tales como el tiempo extenso que consume el diseño, la dificultad para encontrar modelos adecuados y aterrizados al contexto local, al igual que el logro de un balance apropiado entre el contenido y la lengua (Banegas *et al*., 2020). No obstante, la creación de materiales para la clase se destaca por aportar al empoderamiento docente. En este caso, los profesores pueden intervenir y adecuar el currículo, reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, y crear conciencia sobre la secuencia y coherencia de las actividades para fomentar el aprendizaje (Banegas *et al*., 2020). Una muestra de ello es el estudio de Pulker y Kukulska-Hulme (2020), donde se examinó el tipo de vivencias de los profesores al utilizar y adaptar recursos educativos abiertos, así como el impacto de dichas experiencias en sus prácticas de enseñanza. Los autores hallaron que los profesores se inspiran, se apropian de los recursos, reflexionan sobre las prácticas, se desarrollan profesionalmente como profesores de lengua en línea y a distancia, y comparten sus materiales adaptados con su círculo más cercano.

En otro estudio sobre la categorización de las actividades en los libros de texto, Gris (2015) señala que los materiales cuentan con un alto componente de actividades comunicativas, pero que aún hay una tendencia marcada hacia la inclusión de actividades puramente gramaticales. Actualmente, el uso del enfoque comunicativo como marco para el diseño de materiales se ha extendido a un enfoque por tareas (Ellis, 2017). Así mismo, los contenidos de los materiales buscan ofrecer modelos de recursos lingüísticos de la lengua con situaciones de uso contextualizadas para facilitar la comprensión y fomentar la producción de los estudiantes (Morales, 2021). En Colombia, la revisión de literatura a fuentes recientes informa la carencia de material local con componente cultural, ante lo cual se hace un llamado a un empoderamiento en este tema por parte de los profesores ELE: «si los docentes desean abordar la cultura colombiana, lo deben hacer con material propio diseñado por ellos» (Bernal, Caro, Rodríguez, Jaramillo & Gómez, 2019, p. 82). Los materiales didácticos o pedagógicos se conciben como elementos mediadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estas mediaciones fomentan la interacción entre el profesor y el estudiante, las cuales buscan aportar al logro de la meta de aprendizaje (Aguillón, 2017). En estos estudios, se enfatiza que la selección o creación de materiales didácticos para el aprendizaje ELE debe favorecer

no solo el aprendizaje de la lengua, sino el conocimiento de la cultura. Por esto, el presente artículo acoge la conceptualización de materiales didácticos propuestos por Delgadillo (2020):

> Los materiales didácticos son instrumentos que median las acciones entre el profesor y los alumnos en la enseñanza del español como lengua extranjera, y se convierten, como en cualquier otra disciplina, en elementos indispensables en un salón de clases multicultural ya que permiten a los alumnos desarrollar habilidades cognitivas, así como conocer formas de pensar y actuar, saberes de un pueblo a través de su lengua, tanto oral como escrita (p. 119).

En el contexto colombiano, el diseño de materiales en ELE es clave y urgente; no solo por la existente demanda de cursos de español para extranjeros, sino también por la generalizada necesidad de incluir las variedades del español hablado en América Latina. En particular, el español de Colombia requiere más soportes de clase que den cuenta de sus especificidades, matices y rasgos. Por tal motivo, se resalta que el enfoque en el diseño de materiales ELE en el país debería alinearse con el movimiento de recursos educativos abiertos, que garantiza que el material de enseñanza, de aprendizaje y de investigación sea de dominio público o que posea una licencia sin restricción para uso libre y con posibilidad de adaptación y de redistribución (UNESCO, 2002).

### *2.2. Innovación tecnológica en el diseño de materiales*

Durante muchos años el libro impreso ha sido el recurso más importante para la educación moderna. Sin embargo, con la aparición de las tecnologías de la información llegaron los libros digitales, catalogados como una «innovación radical» por su fácil distribución, su impacto positivo en la lectura de los estudiantes y por convertirse en un complemento a las actividades de las plataformas educativas de las aulas de clase (Martínez-Estrada & Conaway, 2012). Después, surgen otros recursos de apoyo a la enseñanza, como los objetos de aprendizaje, entendidos como aquellos materiales estructurados de una forma significativa, asociados a un propósito educativo, de carácter digital y con posibilidad de ser distribuidos y consultados a través de la Internet (MEN, 2012).

La experiencia de usuario (UX) para desarrollar un material educativo está basada en tres pilares: la facilidad para su uso, el atractivo visual y la accesibilidad. Para la realización del libro *Se habla colombiano* se aplicaron estos tres principios:

(1.) La facilidad para su uso: Story, Mueller y Mace (1998) plantean que en el diseño fundamental deben existir principios para crear elementos fáciles de usar. *Se habla colombiano* es flexible porque se adapta a un amplio rango de preferencias y capacidades individuales. En el libro se manejan colores de alto contraste, letras de gran tamaño y bloques de contenido para poder diferenciar las distintas jerarquías. Los elementos interactivos siguen una misma línea gráfica y funcionalidad, como lo propone Story *et al*. (1998), cuando mencionan el principio de simplicidad. Los botones de movimiento para cambiar de contenido dentro de una actividad o para cambiar de página son consecuentes con las expectativas y la intuición del usuario. Los títulos diferenciados por colores, tamaños y fuentes, así como el ícono animado específico por cada una de las secciones, cumplen el principio de ordenar la información en función de su importancia. Los botones de acción para acciones simples,

como la reproducción de un sonido, o más complejos, como arrastrar una caja en un ejercicio, generan avisos y respuestas eficaces durante y después de finalizar la tarea.

(2.) El atractivo visual: Como lo plantean Marzal y Cardama (2021), los avances en el desarrollo de la imagen con las nuevas tecnologías permitieron llegar a la «lectura icónica», por medio de la cual se decodifica los signos expresivos de mensajes y contenidos de las imágenes —en cualquier formato y soporte—. Este tipo de lectura tiene como objetivo construir conocimientos, usando la sintaxis y la gramática de la imagen para resaltar el «discurso visual».

Por su parte, la aparición de elementos audiovisuales, tales como íconos, colores, tipografías, fotografías, videos, audios y todos los asociados a la creación de interfaces de usuario, son imprescindibles para comunicar mensajes claros para el estudiante. Estos mensajes pueden ser impulsores de la motivación del estudiante, causar emociones positivas y despertar el interés por interactuar con los recursos. El atractivo visual de dichos elementos es usado también como medio para conservar la permanencia de los estudiantes durante el tiempo que dura la interacción con el material educativo.

(3.) La accesibilidad: Este aspecto asegura una mejor experiencia de usuario. Se espera a futuro que los sitios web, las herramientas y las tecnologías de la información en general estén diseñados y desarrollados para que las personas con discapacidades puedan usarlos (Lawton, 2021). En la elaboración de *Se habla colombiano* se buscó que los audios tuvieran un sonido digital claro, que hubiera contrastes de colores y que los íconos fueran de gran tamaño. Además, se procuró porque cada página del libro digital poseyera máximo cuatro elementos.

En términos de disponibilidad, *Se habla colombiano* es un recurso libre y no tiene ninguna restricción de acceso para alguien que cuente con conexión a internet. El libro está alojado en un servidor privado que permite fácilmente actualizar sus contenidos, por lo que se puede acceder desde un computador, una tableta o un celular y la calidad del material no disminuirá. Aunque en la interacción entre usuarios se puedan experimentar algunos problemas cuando se accede al contenido desde un celular, aun así es funcional.

En relación con la inclusión cultural, el material se concibió como un recurso que pretende enseñar contenidos a través de la cultura, ya que está enmarcado dentro de los parámetros del diseño universal.

### *2.3. Cultura y enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras*

En la presente investigación, la conceptualización de cultura pretende ensamblar visiones antropológicas (Damen, 1987; Hall, 1959; Kroeber & Kluckhohn, 1954; Mead, 1961), psicológicas (Abdallah-Prétceille & Porcher, 1996, González, 2003), sociológicas (Cuche, 2002; Fox, 1999) e interculturales (Barrett, Byram, Lázár, Mompoint-Gaillard, & Philippou, 2014). También intenta involucrar el carácter histórico, temporal, heterogéneo e inclusivo de la cultura. En otras palabras, se entiende la cultura como un sistema que abarca elementos dinámicos e interdependientes que impactan las acciones de los individuos y, al mismo tiempo, tienen en cuenta la disposición de los individuos para personalizar los recursos culturales a través de la interacción social.

En la enseñanza-aprendizaje de LE, el tema nacional predomina porque casi siempre se relaciona la cultura a poblaciones o naciones específicas. Como resultado, los diferentes grupos, asociados por edad, género, etnia, profesión o religión, generalmente reciben menos atención. En respuesta a dichas visiones reduccionistas, Holliday (2011) recomienda adoptar un enfoque crítico de la cultura que ponga en evidencia el dominio ideológico y la escasa mención a realidades culturales no occidentales. Por tal razón, la presente investigación se aleja de las conceptualizaciones esencialistas que abordan el tema simplemente desde los orígenes nacionales y separan las comunidades en territorios físicos (Holliday, 2011), donde la cultura nacional es la única unidad de medida y, aquellas personas que se salen de su designación son ignoradas y denominadas excepciones a la regla (Holliday, 2011). Además, este estudio también toma distancia con respecto al esencialismo que solo utiliza la noción occidental de nación. Por el contrario, se reconoce la cultura como un conjunto de elementos dinámicos, polifacéticos, ideológicos y políticos (Franson & Holliday, 2009).

### *2.4. Elementos culturales en los de materiales de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras*

Numerosos teóricos y expertos, basados en visiones complejas y multidimensionales de la cultura, han tratado de determinar sus elementos al usar y enseñar una LE. Aunque es crucial decidir qué enseñar en la clase de ELE, es bastante difícil presentar la totalidad de las perspectivas sobre los elementos culturales alrededor del español, especialmente cuando su esencia es multifacética. Por eso, en esta sección, solo se describen algunos enfoques ilustrativos.

Autores, como Holló (2008), han logrado proporcionar una imagen completa de los elementos de la cultura. La autora propone tres categorías para clasificarlos y estas se relacionan con: (1) civilización; (2) patrones de comportamiento y habla; y (3) habilidades de aprendizaje y expresión verbal (ver Anexo A). El modelo de Holló (2008) tiene en cuenta la acumulación de conocimientos previos sobre las comunidades, la conciencia social y moral, así como la apropiación de determinadas conductas, destrezas y formas de expresión que pueden contribuir a aplicar las habilidades comunicativas para facilitar la aceptación de hablantes no nativos.

Otro marco ampliamente utilizado para la enseñanza de elementos de la cultura son las categorías de Moran (2001). Su división incluye: productos, prácticas, perspectivas, comunidades y personas (ver Anexo B). Los productos, en primer lugar, se refieren a los aspectos concretos de la cultura, como objetos aislados, artefactos e instituciones u otras construcciones como la literatura, la arquitectura y la música. Las prácticas, por su parte, se relacionan con los patrones de comportamiento de las personas, incluido el uso del lenguaje y las prácticas en situaciones sociales, como ceremonias de matrimonio, reuniones, presentaciones, etc. Estas prácticas suelen reflejar las reglas, convenciones y normas del grupo social. Las perspectivas, entretanto, son las percepciones, actitudes, valores y creencias, a menudo inconscientes, que gobiernan la forma de vida, como el respeto por los mayores y la importancia de la educación.

Con base en lo anterior, es claro que existe una extensa lista de elementos, que enfatizan la amplitud y la

complejidad del tema, así como los recursos inexplorados que se ofrecen a su instrucción en entornos de ELE. Es impracticable enseñar a los estudiantes la totalidad de las categorías culturales con respecto al español. Por tal razón, según Holló y Lázár (2000), no es suficiente enseñar hechos y acontecimientos, sino que se requieren iniciativas que desarrollen competencias específicas, como la competencia intercultural, que ayuda a los estudiantes a mejorar sus habilidades para aprender, comprender y adaptarse a nuevas situaciones. Esta destreza no se relaciona solamente con el avance en las habilidades de observación, interpretación, empatía, aceptación, tolerancia, adaptabilidad y comparación de los estudiantes (Holló & Lázár, 2000), sino que también tiene el potencial de mejorar el crecimiento personal y cultural de los alumnos.

En el contexto particular de este artículo, se abordan los elementos culturales a través del léxico colombiano, debido a su dinámica dialectal y descriptiva que recoge voces y registros propios del español de Colombia. A partir de ello, se define *colombianismo* como el «término, expresión o sentido[...] que se usa en cualquier región de Colombia, pero no en el español peninsular» (Instituto Caro y Cuervo, 2018, p. 17). Además, se entiende que los colombianismos no son de uso exclusivo del territorio nacional; se comparten con otros países de América y también pueden tener orígenes y usos variados en las comunidades de habla hispana. Por eso, en el libro *Se habla colombiano* se incluyen palabras y expresiones que tienen un uso frecuente, son coloquiales y poseen una referencia cultural de diversas regiones.

### *2.5. Desarrollo de la competencia cultural en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras*

Para determinar si un hablante es competente culturalmente hablando, se analizan cuatro funciones del lenguaje: la participación, la descripción, la interpretación y la reacción (Moran (2001). Estas cuatro funciones reflejan a su vez las etapas de la experiencia cultural que en la terminología de Moran (2001), están vinculadas a los siguientes componentes: conocer, saber cómo, saber por qué y conocerse a sí mismo. Cada componente posee un tipo de interacción específica y unos objetivos; por ello, los cuatro conocimientos culturales, aunque interrelacionados, establecen sus propias metas y requiere distintas estrategias de aprendizaje.

En el aprendizaje de ELE, el desarrollo de la competencia cultural tiene el potencial de ofrecer un marco sociopolítico que permita a los estudiantes explorar las relaciones entre lengua, cultura y conocimientos prácticos y usar la lengua para hacer crítica social y proponer transformaciones culturales (Knoblauch & Brannon, 1993). Por tal razón, este artículo está altamente comprometido con una necesaria consideración crítica del contenido cultural, por lo cual se entiende que el aprendizaje y la enseñanza de idiomas poseen un rol crucial tanto en la construcción como en el cambio cultural (Kramsch (1995).

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación aplica los cinco principios de la taxonomía de pedagogía crítica de Bishop (2014): (a) promover a los aprendientes como actores sociales con saberes y destrezas suficientes para trastocar lo ordinario; (b) indagar, analizar e interrogar múltiples puntos de vista de un mismo tema; (c) identificar problemáticas basadas en realidades sociopolíticas en el contexto y vivencias de los estudiantes; (d)

diseñar y emprender acciones tendientes a la justicia social fuera de ámbitos académicos y (e) reflexionar acerca de las acciones emprendidas para crear nuevas visiones y futuros proyectos.

## 3. Metodología

### *3.1. Diseño investigativo*

En el desarrollo de esta investigación se adoptó una perspectiva cualitativa, con un diseño enmarcado en la sistematización de experiencias. La perspectiva cualitativa ofrece un marco metodológico para «describir sistemáticamente las características de las variables y fenómenos [...] así como el descubrimiento de relaciones causales» (Quecedo & Castaño, 2002, p. 12). La descripción se enfocó en el desarrollo de un libro electrónico y su contribución a la innovación tecnológica en el desarrollo de materiales ELE con enfoque cultural. Por su parte, la sistematización de experiencias, entendida como «la reconstrucción y reflexión analítica de una experiencia mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo» (Expósito & González, 2017, p. 1), brindó las herramientas para reconstruir y reflexionar sobre el proceso de diseño y la producción del libro.

El plan de sistematización de la experiencia comenzó con la definición de los objetivos de sistematización: inicialmente, la experiencia de desarrollo del libro; luego, la formulación de la pregunta eje: ¿de qué manera el libro *Se habla colombiano* contribuye a la innovación tecnológica en el desarrollo de materiales ELE con enfoque cultural?; y, finalmente, la definición de los instrumentos de recolección de datos. A partir de allí, la implementación del plan comprendió tres momentos: el primero, reconstrucción y ordenamiento de la experiencia;el segundo, análisis e interpretación de la experiencia; y, el último, socialización de la experiencia (UNESCO, 2016).

### *3.2. Contexto y participantes*

Los participantes constituyeron un equipo interdisciplinario compuesto por cuatro docentes investigadoras y un investigador experto del área audiovisual y tecnológica para el diseño educativo digital. Por su parte, dos expertos externos orientaron y auditaron el contenido, así como los materiales resultantes. La elaboración de los contenidos del libro *Se habla colombiano* partieron de la base creativa propuesta colaborativamente por los investigadores, y se alinearon con requerimientos específicos, como contener veinte (20) guías de trabajo de expresiones usadas en el español de Colombia; tener correspondencia con el inventario de nociones específicas del plan curricular del Instituto Cervantes; y elegir el léxico tomando como referencia principal el *Diccionario de colombianismos* (Instituto Caro y Cuervo, 2018).

### *3.3. Instrumentos de recolección de datos*

Los datos para el estudio se recogieron de tres fuentes: el análisis documental, las grabaciones, y el diario de los investigadores. El análisis documental involucró la recopilación sistemática de los contenidos de las 20 guías del libro. Adicionalmente, se recopilaron y analizaron las grabaciones incluidas como parte del *input* propuesto en el libro. Finalmente, los investigadores en función de diseñadores escribieron entradas en un diario retrospectivo, en el que, orientados por la pregunta de investigación y el esquema de la sistematización de experiencia, registraron las reflexiones e impresiones suscitadas en torno al proceso de diseño del material ELE.

### *3.4. Recolección y análisis de datos*

Con el objetivo de entender de qué manera el libro *Se habla colombiano* contribuye a la innovación tecnológica en el desarrollo de materiales ELE, se diseñó una matriz en Excel que contenía el punto de vista de cada investigador. Para cada guía se registró la temática, el componente de cultura, el número y tipo de actividades para el desarrollo de la competencia cultural y el acercamiento al léxico colombiano. Luego se efectuaron tres rondas de análisis:

La primera consistió en comparar las interpretaciones preliminares de cada investigador con los temas que aparecieron en la fase de análisis. Las categorías emergentes fueron sometidas a revisión por pares (Dörnyei, 2007) con dos expertos en investigación y un docente en ejercicio que revisó las categorías propuestas e hizo sugerencias por separado. La segunda ronda tuvo un enfoque cualitativo bajo los principios del análisis de contenido (Patton, 2002), el cual permitió a los investigadores describir e interpretar patrones en los contenidos a través de los discursos y el contexto.

Con el fin de dar una mayor profundidad, los investigadores trabajaron con la ayuda de un grupo interdisciplinario que se encargó de efectuar una tercera ronda de análisis de manera independiente.

## 4. Resultados

### *4.1. Temáticas para el desarrollo de la competencia cultural y acercamiento al léxico colombiano*

Tras el análisis de las veinte guías de trabajo, se observan variadas temáticas según tres componentes culturales: (1) Productos, (2) Prácticas y (3) Personas (ver Tabla 1).

| | Productos | Prácticas | Personas |
|---|---|---|---|
| A1 | «La arepa, la reina del desayuno en Colombia» | | |
| | | | «Luisa, la nueva» |
| | | | «Baudilio, el marimbero» |
| | | | «Josefina, la novelera» |
| | | | «Andrés, el rumbero» |
| B1 | «La Plaza Samper Mendoza, la de las hierbas» | | |
| | | | «Laura Fit, una *youtuber* con estilacho» |
| | | | «Michel, la pila» |
| | | «Colombia, el país del rebusque» | |
| | | | «Juan, el cumpleañero» |
| B2 | | | «Helver, el guardapáramos» |
| | «Noticieros, la chiva del día» | | |
| | | | «Fabián, un político alternativo» |
| | | | «María José y el *tour* de la fruta» |
| | | | «Teresa y Felipe, los propietarios» |
| C1 | | | «Juliana, la emprendedora» |
| | «La bicicleta, el caballito de acero de los colombianos» | | |
| | «Rappi, el as de los negocios digitales | | |
| | | | «Jhonny, el patrullero» |
| | | «Filosofando con Paola» | |

| |
|---|
| Medios de comunicación |
| Música y tradiciones |
| Sociedad |
| Filosofía |
| Política |
| Gastronomía |
| Tradiciones y sociedad |
| Estereotipos |

Tabla 1. *Temáticas del libro Se habla colombiano por componentes culturales de acuerdo al nivel de desempeño lingüístico*

Se evidencia entonces un enfoque en «Personas», con un 65 % de las guías, seguido del componente «Productos», con un 25 % y, al final, el componente «Prácticas», con un 10 %. De igual manera, en los diarios de los participantes también se encuentra la tendencia a dar prioridad al primer elemento:

> Definitivamente, hay muchos recursos que presentan y hablan de los productos y costumbres colombianas, que la literatura, que los bailes, que los platos típicos, que el carnaval… pero rara vez se habla de las personas comunes y corrientes, le debemos apuntar al colombiano de todos los días porque eso es lo que encuentran nuestros alumnos en la calle y allá afuera se va a enfrentar con gente real, con preocupaciones, con vida cotidiana y eso es lo que espera encontrar en el libro (Entrada 4, Diario Investigadora C).

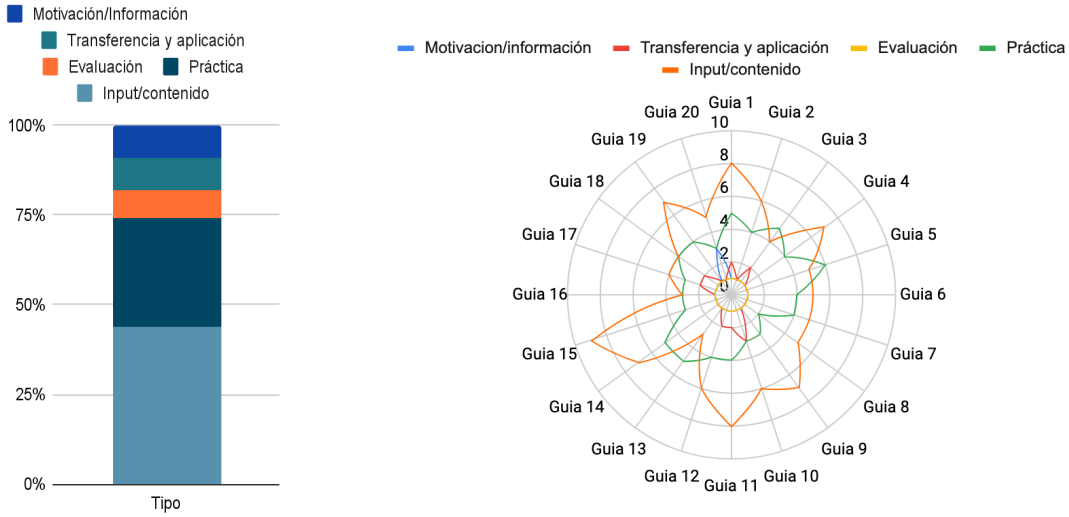
Por otra parte, el conteo de los referentes culturales realizado en la tabla de contenidos del libro muestra que la sociedad es el referente usado mayoritariamente (47, 4%). Le siguen la gastronomía (15,8 %) y las tradiciones (10,5 %): luego, los medios (5,3 %), la filosofía (5,3 %), la música (5,3 %), la política (5,3 %) y los estereotipos (5.3 %).

Además, como lo expresan los investigadores, se ampliaron también las perspectivas sobre el componente cultural desde y hacia la labor docente a través del diseño de materiales. El siguiente extracto ilustra este punto:

> Participar en el equipo académico de creación del libro, me ayudó a reconocerme como experta en el desarrollo de contenido educativo. A través de las interacciones con el equipo, fui desarrollando más confianza en mis posibilidades creativas y pude distanciarme de las propuestas tradicionales de los libros de texto. Las reflexiones en nuestros encuentros de trabajo me aportaron nuevas perspectivas sobre el componente cultural del lenguaje (Entrada 1, Diario Investigadora B).

### *4.2. Experiencia y comparación para el desarrollo cultural*

Según la información que aparece en la Gráfica 1, de las 264 actividades propuestas en el libro, el 44 % son de *input* y contenido; 30 %, de práctica; 9 %, de motivación e información; 9 %, de transferencia y aplicación; y 8 %, de autoevaluación.

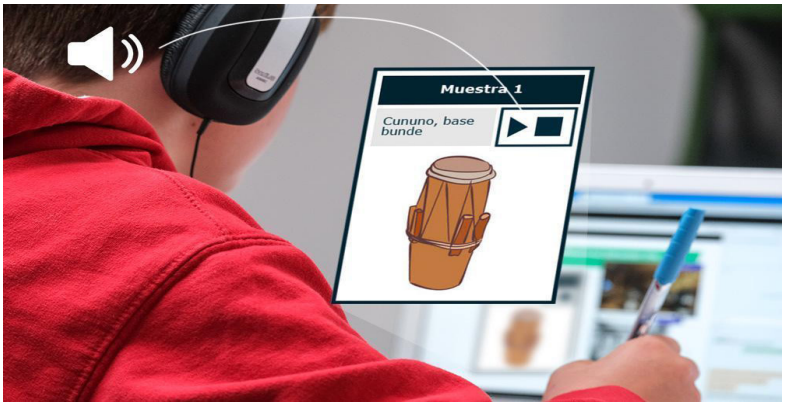



Gráfica 1. *Relación porcentual y cantidad de tipo de actividades identificadas en el libro Se habla colombiano*

Además, se percibe que cada guía presenta referentes de la identidad colombiana en distintos contenidos culturales y pone la comunicación en contexto a través del acercamiento con la variedad del español hablado en Colombia. Para mostrar la diversidad cultural mencionada, se cita la lista de los contenidos culturales tratados en el libro: «Los hábitos alimenticios en Colombia», «La plaza de las hierbas y plantas medicinales en Colombia», «Los noticieros en Colombia», «El uso de la bicicleta», «Los negocios digitales», «El *biciturismo*», «La filosofía en la ciencia y en la vida cotidiana», «Las dinámicas laborales en Colombia», «Los instrumentos musicales y ritmos del Pacífico colombiano», «Las telenovelas en Colombia: Yo soy Betty, la fea y El estereotipo de belleza femenina en Colombia», «La rumba en Colombia», «La actividad física», «El sistema educativo en Colombia», «Las celebraciones de cumpleaños en Colombia», «Las reservas naturales en Colombia», «Las campañas electorales», «Las frutas exóticas en Colombia. Las propiedades nutritivas y medicinales de las frutas», «La compra de vivienda urbana en Colombia. El censo nacional», «El emprendimiento innovador en Colombia», y «El transporte y las normas de tránsito».

En los diarios de los participantes también se da cuenta del propósito de fomentar la diversidad cultural a través de comentarios como el siguiente: «Decidir cuál referente escoger no es fácil, pero sí podemos guiar nuestra elección por un principio básico: "No hay una única y soberana cultura colombiana"; aquí somos muchos, somos variados y debemos mostrar la diversidad en lugar de ocultarla» (Entrada 3, Diario Investigadora A).

De la mano de la diversidad cultural está el enfoque en aprendizaje experiencial. Este se evidencia en el alto porcentaje de actividades de tipo *input* y contenido, como, por ejemplo, audios con sonidos de instrumentos ancestrales, voces pronunciando frutas típicas, etc.




Extracto 1. *Guía 3: Baudilio, el marimbero, Sección 3, Actividad 1*

Extracto 2. *Guía 14: María José y el tour de la fruta, Sección 1, Actividad 1*

Uno de los investigadores enfatiza en la importancia del acercamiento cultural a través de la vivencia y de la experiencia:

> Si queremos que los usuarios se sientan cerca de la cultura colombiana, debemos hacer todo lo posible porque ellos escuchen las palabras y el léxico en contexto, con ruidos, con el acento y todo. La autenticidad está en los hablantes del común y en lograr que los usuarios sientan a Colombia cuando usen el libro y eso desde el puro inicio (Entrada 5, Diario Investigadora D).

Después de experimentar, se resalta la comparación; esta tiene lugar sobre todo en actividades en la sección «Echemos lengua», donde los estudiantes dan a conocer sus afiliaciones culturales a partir de las comparaciones con el contexto colombiano. Para ello, se formulan preguntas como las siguientes: En Colombia decimos ¡Feliz cumpleaños! ¿cómo se dice en tu país?, ¿cómo se celebran los cumpleaños de los niños?

Extracto 4. *Guía 10: Juan, el cumpleañero, Sección 3, Actividad 2*

Según una de las investigadoras, la comparación cultural sería también importante en esta sección porque:

> ...la propuesta didáctica de la sección «Echemos lengua» permitió acercar al usuario del libro a nuestra cultura desde el reconocimiento explícito de las similitudes y las diferencias con su propia cultura. Esta sección fomenta el uso de los colombianismos convocando al estudiante a usarlos en el marco de la reflexión sobre su propia cultura (Entrada 4, Diario Investigadora B).

Más adelante, en la sección «Echemos cacumen», donde se activan conocimientos sobre las realidades culturales, sociales, económicas, políticas del país, también se invita a la comparación a través de preguntas como: ¿existen plantas endémicas en tu región?, ¿quién se encarga de protegerlas?

### *4.3. Análisis, reflexión y acción para el aprendizaje experiencial de la cultura*

Tras el análisis del diseño pedagógico, se observa que cada guía se divide en siete secciones, que permiten abordar las temáticas de manera progresiva. Se inicia con una infografía en la sección «¡Calentando motores!», que contiene datos relevantes sobre el tema de la guía y que plantea preguntas introductorias a los estudiantes, Luego, se presenta un *input* escrito o audiovisual en la sección «¡Paremos bolas!», que es el primer contacto de los usuarios con los colombianismos, lo que permite el acceso a conocimientos específicos sobre Colombia y sus realidades culturales, sociales, económicas y políticas. Enseguida, en la sección «¡Echemos cacumen!», se propone un ejercicio de activación de conocimientos y sensibilización sobre las realidades. Después, se proponen situaciones de interacción oral para compartir experiencias en la sección «¡Echemos lengua!». Luego, se plantean actividades para garantizar la recordación del significado y del uso de los colombianismos en la sección «¡Saquémosles el jugo a los colombianismos! ». Al final, se amplía un asunto de interés cultural o lingüístico relacionado con el tema

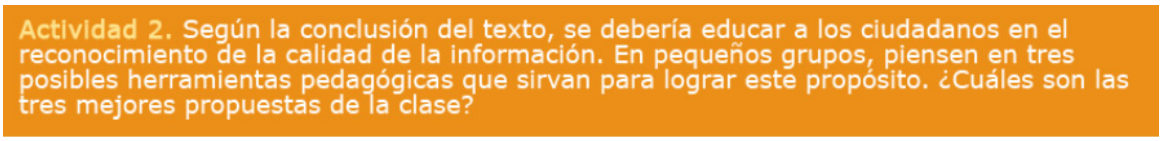
principal de la guía en la sección «¡La ñapa!» y se cierra con una autoevaluación en la sección «Las cuentas claras y el chocolate espeso».

Los nombres de cada sección están compuestos en su totalidad por colombianismos y su significado se ilustra a través de íconos animados que acompañan cada banda de sección. A partir de allí, se crea una unidad temática transversal en el libro, que permite a los usuarios emplear rápidamente expresiones colombianas. Así pues, el léxico se evidencia tanto en los contenidos y en los temas culturales, como en el aspecto visual y en el trabajo a realizar en cada sección.

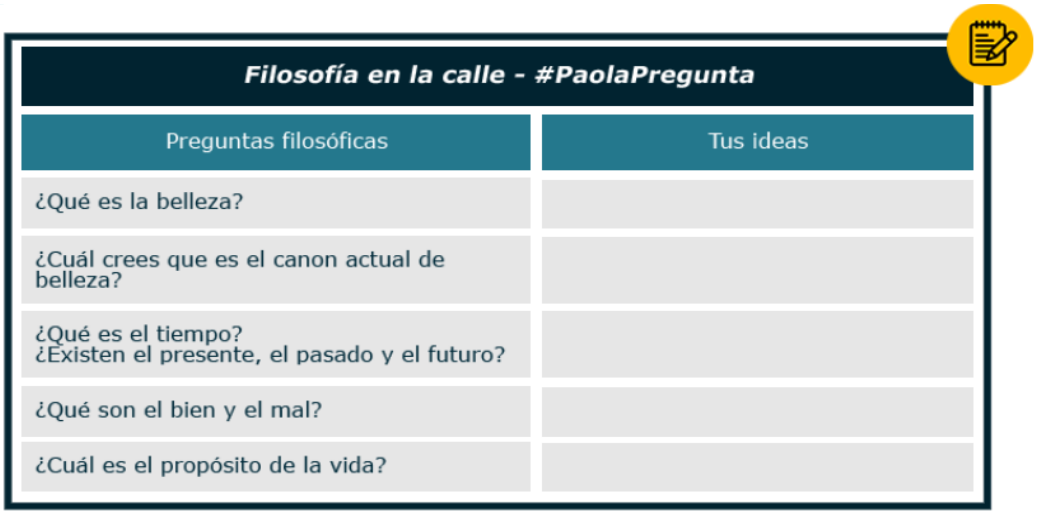
El diseño de las secciones demuestra una ruta de aprendizaje progresiva y se nota un escalonamiento que permite al estudiante y al docente elegir la progresión más acorde con sus intereses, bien sea por niveles de desempeño lingüístico (de A2 a C1), por contenidos culturales, por contenidos léxicos o por contenidos temáticos. Al respecto, uno de los investigadores resalta la trascendencia de la adaptabilidad del material en los recursos digitales:

> Más que una característica adicional, la adaptabilidad en un recurso digital se ha vuelto una necesidad. Entendiendo que un mismo usuario puede tener varios momentos de estudio, se pone a consideración la amplia oferta de dispositivos, las condiciones tecnológicas y la situación pedagógica (ejem. material de apoyo en clase) en la que está el usuario. Este entendimiento, obliga al equipo creador a mantener la mente abierta, entender que un material abierto puede impactar a gran escala y sobre todo empatizar a los posibles usuarios para que se adapte a su momento de estudio y a su realidad (Entrada 1, Diario Investigador E).

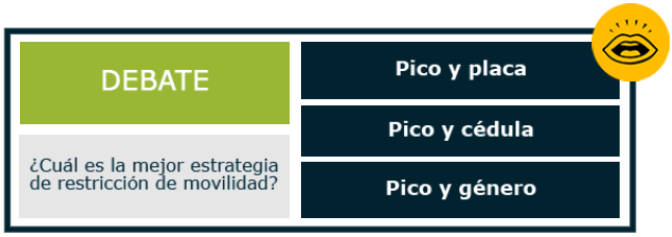
Asimismo, la organización de las guías solicita y desarrolla capacidad de análisis por parte de los usuarios, a través de actividades como interpretación de caricaturas, resolución de retos, debates y preguntas de autoanálisis:




Extracto 7. *Guía 12: Los noticieros, la chiva del día, Sección 1, Actividad 2*

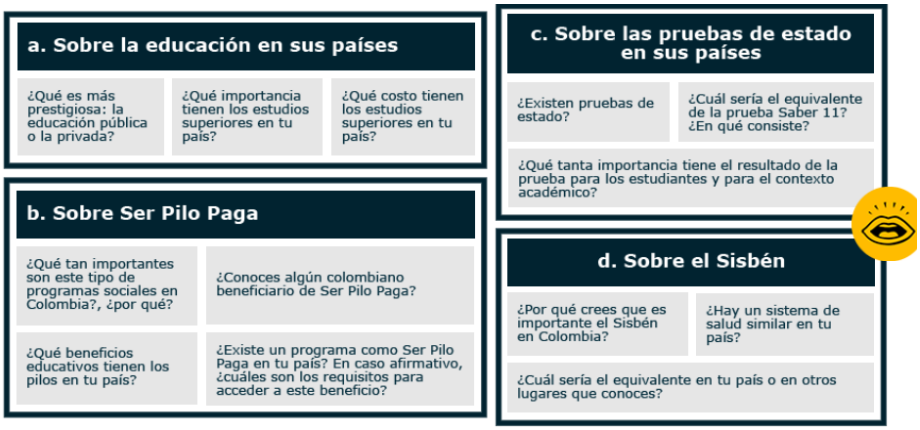



Extracto 8. *Guía 20: Filosofando con Paola, Sección 3, Actividad 1*




Extracto 9. *Guía 19: Jhonny, el patrullero, Sección 4, Actividad 2*

El libro también formula preguntas de reflexión sobre cuestiones interculturales en las secciones «¡Calentando motores!», «¡Echemos lengua!», y «¡La ñapa!». Los siguientes ejemplos ilustran algunas preguntas presentes en el libro:




Extracto 11. *Guía 8: Michel, La pila, Sección 3, Actividad 1*

Extracto 12. *Guía 1: La arepa, la reina del desayuno en Colombia, Sección 5, Actividad 2*

De igual manera, en los diarios de los investigadores se acentúa el interés por asignar tareas relacionadas con «el hacer» de los estudiantes:

> Pensemos en ¿qué va a hacer el estudiante ahora?… ya escuchó, ya leyó, ya respondió preguntas, ya experimentó un poco el tema cultural, ya comparó con su contexto personal… ¿Y ahora qué? ¿qué va a hacer con eso?... Es necesario propiciar un espacio para que construya algo, que ponga a funcionar ese conocimiento, que encuentre impacto y que le dé un valor agregado a lo aprendido (Entrada 4, Diario Investigadora A).

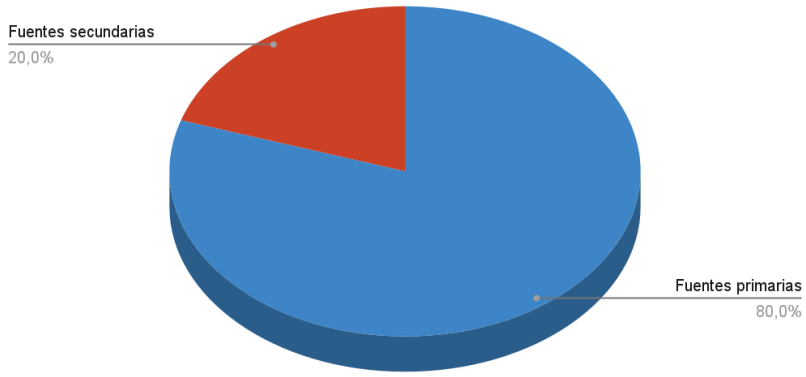
En el libro, la acción se emprende en las secciones «¡Echemos cacumen!», «¡Saquémosle el jugo a los colombianismos!» y «¡Echemos lengua!», como, por ejemplo:

Extracto 13. *Guía 16: Juliana, la emprendedora, Sección 4, Actividad 1*

Extracto 14. *Guía 17: La bicicleta, el caballito de acero de los colombianos, Sección 4, Actividad 1*

### *4.4. Interactividad y accesibilidad*

El libro propone una gran variedad de actividades didácticas interactivas basadas en textos escritos y audiovisuales recientes. Según el análisis del contenido, se encuentran 100 fuentes. Entre ellas, el 80 % son documentales auténticos ya publicados en distintos medios de comunicación del país, provenientes de páginas web, informes, publicaciones y documentos externos. Por su parte, el 20 % restante se origina de fuentes primarias elaboradas colaborativamente entre el equipo pedagógico, el grupo de producción, y la unidad de diseño y creación. Todo ello, basado en la experiencia, la observación y la investigación.

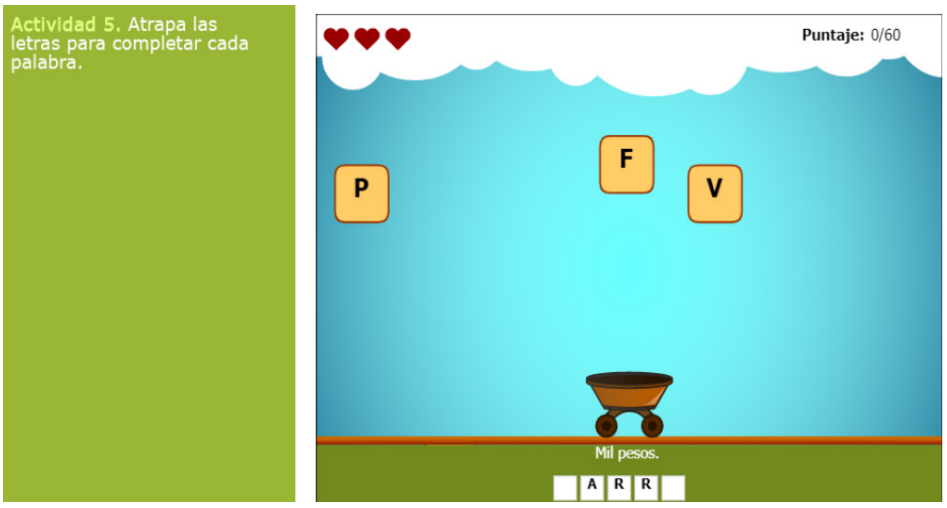



Gráfica 3. *Relación porcentual del tipo de fuentes empleadas en el libro Se habla colombiano*

En el análisis de la innovación del libro se evidencian perspectivas sobre el avance tecnológico en cuanto al

diseño, ya que consta de iconos inéditos y animados con enfoque cultural. La paleta de colores está compuesta por 5 tonalidades para diferenciar cada una de las secciones y darle variación al libro. Cada guía presenta una línea de color con contrastes altos para facilitar la accesibilidad al contenido por parte de personas con discapacidades visuales y para proporcionar una experiencia de usuario fluida. Adicionalmente, la tecnología utilizada en el libro permite una disponibilidad en formato web adaptable a diversos computadores, el cual se ofrece como un recurso de aprendizaje con un nivel de interactividad muy alto, a través de ejercicios que proveen retroalimentación automática y juegos interactivos, como, por ejemplo, «Sopas de letras», «¿Quién quiere ser millonario?» o «Atrapa las letras»:

Extracto 15. *Guía 12: Los noticieros, la chiva del día, Sección 1, Actividad*




Extracto 17. *Guía 9: Colombia, el país del rebusque, Sección 1, Actividad 5*

Un participante subraya los beneficios que pueden tener las actividades interactivas y los juegos:

> Las actividades de alta interactividad para un recurso de acceso libre y orientado al aprovechamiento autónomo se están volviendo comunes entre los diseñadores instruccionales. Ser parte de un ecosistema de entretenimiento tan amplio manifiesta que nuestros usuarios están dispuestos a consumir el material educativo si tienen la posibilidad de encontrar características similares a los juegos tales como: superar retos difíciles y ser remunerado por ese esfuerzo; usar habilidades en pruebas cortas y en un ambiente controlado para fallar; o también saber que hay colegas que también están compitiendo, incentivan no solo a querer aprender en dicho formato sino también le dan un lugar en la larga lista de medios de consumo digital que tiene los usuarios hoy en día (Entrada 2, Diario Investigador E).

La accesibilidad también se observa en la posibilidad de usar el recurso con proyección a largo plazo, ya que se diseñó en HTML5, un estándar de software que no caduca. El proceso de publicación del libro en este formato permitió desarrollar un 95 % de la propuesta inicial de los investigadores y diseñadores. La elección de la herramienta de autor para la publicación del contenido fue seleccionada por el equipo de producción, por la confiabilidad en la trayectoria de la empresa y su sólido sistema de soporte.

## 5. Discusión

Los resultados del estudio informan que el libro *Se habla colombiano* contribuye a la innovación tecnológica en el desarrollo de materiales ELE con enfoque cultural, a través de una propuesta inédita de acercamiento al léxico del español hablado en Colombia. Esta se encuentra basada en la acción para el aprendizaje experiencial de la cultura, al igual que en la innovación tecnológica centrada en la interactividad y la accesibilidad de los usuarios al recurso.

Los hallazgos presentados en el apartado anterior representan un terreno fértil para reflexionar y entender la complejidad del diseño de materiales al integrar contenidos culturales y un acercamiento al léxico hablado en Colombia.

En cuanto a los componentes culturales del libro, se hallaron tres: «Personas», «Productos» y «Prácticas», siendo el primero el más representado. Más allá de la importancia de establecer dichos componentes, es crucial resaltar que las autoras del libro plantean con esto apartarse de conceptualizaciones totalitarias de la cultura, basadas únicamente en los orígenes nacionales o en los territorios geográficos (Holliday, 2011). El hecho de proponer una entrada por «Personas» asocia el aprendizaje cultural con subculturas, con comunidades periféricas y con pequeños grupos de personas. Esto significa que las nociones de cultura pueden adoptar diversas formas y que, con base en Kubota (2003), el esencialismo debe evitarse. El fomento de la diversidad dentro de las comunidades y a través del aprendizaje de LE debería considerar el conocimiento cultural en términos amplios y múltiples, no en una oposición binaria entre «correcto e incorrecto».

De hecho, la multiplicidad de puntos de vista siempre está informada por la experiencia y las perspectivas personales. Por lo tanto, se requiere una atención renovada para reconocer la necesidad de incorporar opiniones creativas y alternativas sobre cultura que impulsen la diversidad, que enfaticen la naturaleza dinámica de los territorios y que replanteen las ideas preconcebidas y convencionales.

En lo que respecta a los referentes culturales, se halló que «sociedad» fue el más destacado en el libro. Le siguen la gastronomía y las tradiciones; y, por último, los medios, la filosofía, la música, la política y los estereotipos. Este resultado, sustenta una vez más la fragmentación de los temas que se incluyen en los materiales de clase, ya que la cultura suele referirse también al entretenimiento, las atracciones turísticas, la comida y la literatura (Godwin-Jones, 2013; Lázár, 2003). Al respecto, los editores de libros de texto han propuesto su perspectiva suponiendo que «estos temas populares son más atractivos para el público objetivo y pueden estimular más interés en ellos que las temáticas abstractas que invitan a los estudiantes a analizar diversas creencias y actitudes» (Sobkowiak, 2015, p. 804). No obstante, este hecho llama a profundizar en el desarrollo de la competencia cultural como un aprendizaje dinámico, activo y no fragmentado, que explore los productos, las prácticas y las perspectivas de la cultura de destino en comparación con las comunidades de los estudiantes.

Los resultados en cuanto a las actividades muestran que el desarrollo de la competencia cultural está conectado con el aprendizaje experiencial. Esto explica cómo, la naturaleza de la mayoría de las actividades parece ser funcional para la construcción de visiones sobre la cultura, ya que las prácticas experienciales generan el encuentro de los usuarios y permiten una comparación intercultural entre ellos. Esto revela un propósito pedagógico, social y cultural, el cual pone a los usuarios en contexto y los invita a la interacción con la diversidad, respondiendo así a la necesidad de libros de formación innovadores que apunten a «explorar la naturaleza diversa y cambiante de la cultura y aumentar la conciencia crítica sobre los fundamentos políticos e ideológicos de las imágenes e interpretaciones culturales populares» (Kubota, 2003, pp. 73-74). (traducción de los autores).

Otro aspecto que emerge del análisis de los resultados se refiere a la implicación de la cultura nativa de los usuarios del libro a través de actividades de comparación. Este resultado está directamente relacionado con la selección de contenido útil para la ruta de aprendizaje e implicaría la generación de una mayor conciencia sobre la diversidad cultural, así como la incorporación de más información sobre las comunidades presentes en la clase. De hecho, esto acentúa la necesidad de ampliar los enfoques de la enseñanza de la cultura en los programas de formación de profesores ELE hacia el estudio de identidades propias.

Por otro lado, las actividades de análisis y reflexión fomentan la interacción entre pares, el trabajo en grupo y la resolución de retos, con el objetivo de alcanzar metas comunes; es decir, es posible a través de ellas construir conocimiento y reflexionar colaborativamente. Además, al analizar y reflexionar también se entrelazan el sentido y la causalidad. Dado que se involucra a los participantes en exteriorizar y verbalizar sus preocupaciones y opiniones más profundas. En resumen, las actividades colaborativas, analíticas y reflexivas se ocupan principalmente de la expresión e implican a la persona.

En cuanto a las actividades relacionadas con la acción, además de servir de práctica, de transferencia y de aplicación de conocimientos, proveen a los estudiantes un espacio para dar a conocer su voz, su historia y sus particularidades. Esto permite que los usuarios del libro vayan más allá de la simple descripción de la cultura objetivo y los involucra en la exploración, el análisis y la toma de decisiones sobre cuestiones relacionadas con diferentes comunidades. Por ende, a través de libros como *Se habla colombiano,* el cambio cultural se

hace posible, pues se tocan temas históricos, actuales, alternativos e hipotéticos (Kramsch, 1995). Esto es, el ingrediente imaginativo presente en el libro reconoce que la cultura de una comunidad es real e imaginada, y que está constantemente mediada, interpretada y registrada por las lenguas, jugando así un rol determinante en procesos de cambio cultural en las comunidades.

Los resultados en cuanto al diseño de materiales para la enseñanza y aprendizaje de las lenguas informan que el ejercicio docente se potencializa cuando los profesores asumen el rol de curadores y creadores de experiencias de aprendizaje, por lo que su producción se materializa en la publicación de su propuesta, apoyada por la colaboración de un equipo de producción experto en contenido digital. Estos resultados corroboran los estudios que señalan la actividad de creación de material propio como un elemento de empoderamiento y crecimiento profesional que impulsa la innovación en la educación (Banegas *et al*., 2020). Finalmente, los resultados relacionados a la innovación tecnológica en el diseño de soportes de clase dan cuenta de que es necesario tener repositorios de documentos abiertos y accesibles, con una gran facilidad de generar interactividad entre todas las áreas del conocimiento. En su informe, Pelletier *et al.* (2021) reportan que la Universidad de Columbia Británica, la Universidad Estatal de San Diego y la Universidad de Calgary, entre otras, han desarrollado distintos proyectos en los que esperan facilitar recursos abiertos educativos. No obstante, la cuestión no se refiere únicamente a la disponibilidad de materiales; pues las generaciones futuras exigen una mayor interactividad con el contenido, a fin de aprender eficazmente y acrecentar la motivación de los estudiantes al sentirse atraídos por el aspecto visual y dinámico de los materiales. Por eso, para Rodríguez, Marín y Munévar (2013):

> La interactividad en la Web y en los libros multimedia cumple un papel de mediador entre el usuario y la información y si se hace un buen uso de esta se puede llegar a pasar de un procedimiento mecánico en el acceso de la información a desarrollar un proceso cognitivo en quien interactúa y aprende (p. 105).

Un aspecto importante en la interactividad es pensarla no sólo como elemento de trabajo independiente o de autoacceso, sino también de fácil integración al aula de clase. Esta innovación es posible gracias a la integración de tres elementos, como lo mencionan Rodríguez y Sosa (2018): «un proceso en el cual hay una relación-acción, como mínimo de un sujeto y un objeto, u otro sujeto ya sea con contenidos, con sistemas informáticos, o con otros usuarios» (p. 113). Para el caso de este estudio es determinante, primero, la relación del recurso interactivo con las personas y docentes participantes en el salón de clase o de forma virtual y, segundo, con la interactividad técnica tanto en el aspecto visual (UX) como en el aspecto funcional —interactividad con soportes audiovisuales y retroalimentación—.

## 6. Implicaciones pedagógicas

La posibilidad de incluir tareas enfocadas a la acción, que desarrollen la capacidad de análisis y de la reflexión a través del aprendizaje experiencial y de la comparación entre poblaciones dota a la didáctica de una complejidad adicional; dicha orientación compleja está a menudo ausente en los enfoques convencionales para las aulas de LE.

Estos se deberían alejar del consumo de información sobre la cultura destino y deberían trabajar en profundidad los orígenes de los estudiantes. La complejidad debe estar de manifiesto en los materiales de ELE, presentando los temas culturales de una manera menos simplificada y dividiéndola en patrones multifacéticos, dinámicos y sujetos al tiempo y a las personas.

Entretanto, los resultados referentes a la comparación intercultural acentúan la necesidad de ampliar los enfoques de la enseñanza en los programas de formación de profesores de LE hacia el estudio de las identidades contextuales y los recursos nativos de los participantes del curso. Inclusive, es probable que la inclusión de la cultura de los estudiantes estimule un proceso de identificación de diferencias para obtener explicaciones colectivas sobre su origen y el modo de diferir de las personas.

## 7. Conclusiones

El presente estudio propuso sistematizar la experiencia de creación y diseño del libro digital *Se habla colombiano*, dirigido a profesores y aprendientes de ELE. Como objetivo específico, el estudio buscó dar cuenta de la experiencia de adaptación curricular enfocada en el desarrollo de la competencia cultural a través del encuentro con el léxico colombiano y la innovación tecnológica. Desde una perspectiva cualitativa y aplicando la metodología de sistematización de experiencias, los resultados informan que el libro *Se habla colombiano* se constituye como una propuesta inédita y novedosa en cuanto a tres aspectos claves para el diseño de materiales pedagógicos ELE: (1) el acercamiento al léxico del español hablado en Colombia, (2) la acción para el aprendizaje experiencial de la cultura, y (3) la innovación tecnológica como una oportunidad para la publicación de un recurso abierto, interactivo, accesible y diseñado por profesores en ejercicio y colaboradores expertos en producción de contenido digital.

Por un lado, el análisis del acercamiento léxico del español hablado en Colombia informó que el componente cultural «Personas» fue el más representado, logrando una vinculación de pequeñas comunidades y sus perspectivas personales. En el estudio del libro se encontró una aproximación lúdica a los referentes culturales, proponiendo temas que amplían los contenidos recurrentes de los libros de texto, como el entretenimiento o las atracciones turísticas. Adicionalmente, se halló una propuesta de acción para el aprendizaje experiencial, con actividades que evocan la construcción colaborativa de visiones sobre la cultura y la comparación intercultural. Finalmente, la innovación tecnológica del texto, su diseño y divulgación informaron, por un lado, sobre el empoderamiento logrado por los docentes ELE al involucrarse en procesos de curación y creación de materiales pedagógicos y, por otro lado, sobre los alcances en cuanto a interactividad y accesibilidad de un libro en versión digital con libre acceso para la comunidad de profesores y aprendientes de ELE.

Algo importante para destacar es la variedad de temas y subculturas que Colombia posee: Las cuales sirvieron como fuente de inspiración para la creación de materiales. De igual modo, la riqueza de la lengua mostrada en el *Diccionario de colombianismos* (Instituto Caro y Cuervo, 2018) sirvió de fuente de referencia para la elaboración del texto, lo que muestra la posibilidad de ser aprovechado por grupos de investigación, profesores o escritores para

crear una mayor cantidad de material dentro del ámbito de ELE. Es tan amplia, pues, la diversidad de personajes, prácticas y productos, que se pueden crear grandes compendios educativos, no solo libros electrónicos, como en este caso, sino también otros recursos interactivos, como videojuegos, cuentos, realidad virtual, películas, etc., por lo que resulta fundamental para los creadores de contenidos educativos asociarse con expertos técnicos en estas innovaciones tecnológicas de tendencia actual.

En futuras investigaciones sería provechoso profundizar en las percepciones de los profesores e investigadores en su rol de creadores, así como la percepción de los usuarios del libro *Se habla colombiano,* para así explorar otras dimensiones de los resultados expuestos en este estudio inicial.

**Referencias bibliográficas**


1. Abdallah-Prétceille, M., & Porcher, L. (1996). Éducation et communication interculturelle. Presses Universitaires de France.

2. Aguillón, A. (2017). Material de enseñanza para generar consciencia intercultural en estudiantes de ELE. En M. Cardenas & N. Basurto (Eds.), *Investigación, research, recherche en lenguas extranjeras y lingüística aplicada* (pp. 271–299). Universidad Nacional de Colombia.

3. Allen, H., & Negueruela-Azarola, E. (2010). The Professional Development of Future Professors of Foreign Languages: Looking Back, Looking Forward. *The Modern Language Journal, 94*(3), 377-395. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01056.x

4. Banegas, D.VL., Corrales, K., & Poole, P. (2020). Can Engaging L2 Teachers as Material Designers Contribute to Their Professional Development: Findings from Colombia. *System, 91*(102265). https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102265.

5. Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2014). Developing Intercultural Competence Through Education. En J. Huber, & C. Reynolds (Eds.). Strasbourg: Council of Europe. http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf

6. Bernal, D. M., Caro, Y. A., Rodríguez, O., Jaramillo, G., & Gómez, J. O. (2019). Estado de la cuestión de los recursos didácticos en los programas del español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá y Medellín. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP, 13*(1), 63-88. https://doi.org/10.15332/25005421/5460

7. Bishop, E. (2014). Critical Literacy: Bringing Theory to Praxis. *Journal of Curriculum Theorizing, 30*(1), 51-63. https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/457

8. Consejo de Europa (2008). *Libro Blanco sobre el Diálogo Intercultural*. Consejo de Europa. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SpanishVersion.pdf

9. Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL Classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning* (pp. 149-176). Cambridge University Press.

10. Cuche, D. (2002). Nouveaux regards sur la culture : L'évolution d'une notion en anthropologie. En N. Journet (Ed.), *La culture, de l'universel au particulier* (pp. 203-212). Editions Sciences Humaines.

11. Damen, L. (1987). *Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom*.Addison-Wesley.

12. Delgadillo, R. (2020). Materiales didácticos para la enseñanza de los conectores cuando y mientras para alumnos chinos. En Granda, B. (Coord.) *Orientaciones didácticas para profesores de ELE* (pp. 114-155). Universidad Nacional Autónoma de México.

13. Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics.* Oxford University Press.

14. Ellis, R. (2017). Position Paper: Moving Task-Based Language Teaching Forward. *Language Teaching, 50*(4), 507-526. https://doi.org/10.1017/S0261444817000179

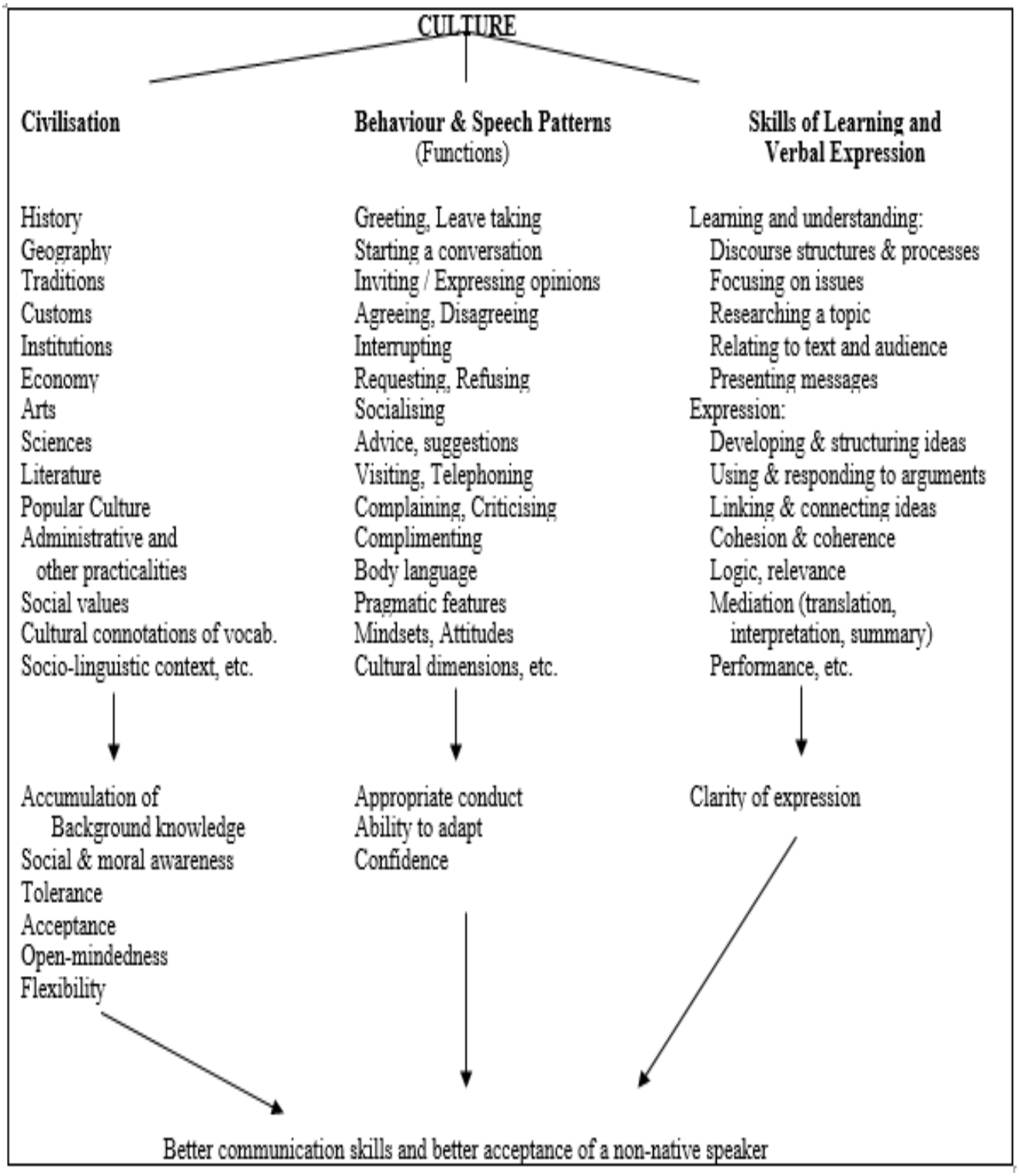
15. Expósito, D. & González, J.A. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación.

*Gaceta* Médica *Espirituana*, *19*(2), 10-16. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003&lng=es&tlng=es.
16. Fox, L. (1999). Reflections on Culture. *Dialog on Language Instruction*, *13*(1&2), 89-98.
17. Franson, C. & Holliday, A. (2009). Social and Cultural Perspectives. In A. Burns, & J. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 40-46). Cambridge University Press.
18. Gris, J. (2015). Categorization of Activities Used in English as a Foreign Language: A Corpus Based Study with Pedagogical Materials, *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 198*, 165-173. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.433.19. Godwin-Jones, R. (2013). Integrating Intercultural Competence into Language Learning Through Technology. *Language Learning & Technology, 17*(2), 1–11. https://www.researchgate.net/publication/286881557_Integrating_intercultural_competence_into_language_learning_through_technology
20. González, M. (2003): *Material de la asignatura contenidos interculturales*. MEELE, Universidad Antonio de Nebrija.21. Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Fawcett World Library.22. Hollida y, A. (2011). *Intercultural Communication and Ideology*. Sage.23. Holló, D. (2008). Értsünk *szót – kultúra, nyelvtanítás, nyelvhasználat*. [Let's See Eye to Eye – Culture, Language Teaching, Language Use]. Akadémiai Kiadó.24. Holló, D. & Lázár, I. (2000). The Neglected Element: Teaching Culture in the EFL Classroom. *Novelty, 7*(1), 76-84.25. Instituto Caro y Cuervo (2018). *Diccionario de colombianismos*. Instituto Caro y Cuervo.
26. Knoblauch, C. H. & Brannon, L. (1993). *Critical Teaching and the Idea of Literacy.* Heinemann: Portsmouth, NH.27. Kramsch, C. (1995) The Cultural Component of Language Teaching. *Language*, *Culture and Curriculum, (8)*2, 83-92. DOI: 10.1080/07908319509525192 28. Kroeber, A. L., & Kluckhohn, C. (1954). *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Random House.29. Kubota, R. (2003). Critical Teaching of Japanese Culture. *Japanese Language and Literature, 37*(1), 67-87. https://www.jstor.org/stable/i36987130. Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.31. Lázár, I. (2003). *Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education.* European Centre of Modern Languages. Council of Europe Publishing.
32. Lawton, H. (2021). Introduction to Web Accessibility. Education and Outreach Working Group (EOWG). https://www.w3.org/WAI/fundamentals/accessibility-intro/
33. Martinez-Estrada, P. D., & Conaway, R. N. (2012). EBooks: The Next Step in Educational Innovation. *Business Communication Quarterly*, *75*(2), 125–135. https://doi.org/10.1177/108056991143262834. Marzal, M.-Á., & Cardama, S. M. (2021). Gamification as a Strategy for Visual Literacy Skills-Based Education: A Proposal for Educational Libraries. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, *15*(4), 236–252. https://doi.org/10.1080/1533290X.2021.200521535. Mead, M. (1961). *The Coming of Age in Samoa*. Cape.36. Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos.* Graficando Servicios Integrados. http://www.colombiaaprende.edu.co/reda/REDA2012.pdf
37. Morales, U. (2021). *Reflexiones iniciales para el diseño de materiales de español como lengua extranjera (ELE)*. CEPE Centro de Enseñanza para Extranjeros. Universidad Autónoma de México. http://www.

librosoa.unam.mx/bitstream/handle/123456789/3304/Reflexiones_iniciales_para_el_diseno_de_materiales.pdf?sequence=1&isAllowed=y
38. Moran, P. (2001). *Teaching Culture Perspectives in Practice*. Heinle & Heinle.
39. Pulker, H. & Kukulska-Hulme, A. (2020). Openness Reexamined: Teachers' Practices with Open Educational Resources in Online Language Teaching, *Distance Education, 41*(2), 216-229. DOI: 10.1080/01587919.2020.1757412
40. Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods.* Sage.
41. Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D.C., McCormack, M., Reeves, J., Arbino, N., & Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J., & Mondelli, V. (2021). 2021 EDUCAUSE Horizon Report Teaching and Learning Edition. Boulder, CO: EDU. https://www.learntechlib.org/p/219489/.
42. Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica, 14*, 5-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17501402
43. Rodríguez, A., Marín, C. & Munévar, R. (2013). El papel de la interactividad en el desarrollo de los procesos cognitivos. *Revista Educación y Desarrollo Social, 7*(2), 98-107. https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/683/441
44. Rodríguez Ortiz, A. M. & Sosa Neira, E. A. (2018). Interactividad e interacción social: procesos esenciales en educación a distancia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, *55*, 110-127. https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/999
45. Sobkowiak, P. (2015). Developing Students' Intercultural Competence in Foreign Language Textbooks. *US-China Education Review B, 5*(12), 794-805. doi:10.17265/2161-6248/2015.12.003
46. Story, M., Mueller, J. & Mace, R. (1998). T*he Universal Design File: Designing for People of All Ages and Abilities.*_National Institute on Disability and Rehabilitation Research, U.S. School of Design at North Carolina State University.47. Summers, J., Beretvas, S., Svinicki, M., & Gorin, J. (2005). Evaluating Collaborative Learning and Community. *Journal of Experiential Education, 73*(3), 165-188. https://doi.org/10.3200/JEXE.73.3.165-188
48. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2002). *Open Distance and Learning. Trends, Policy, and Strategy Considerations.* Division of Higher Education.
49. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2016). *Texto 3: Sistematización de experiencias educativas innovadoras. Serie Herramientas de apoyo para el trabajo docente.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura UNESCO Oficina de Lima, Representante de Perú.

## Anexos

### Anexo A: Elementos de la cultura según Holló (2008)



**Anexo B: Resumen de los cinco elementos de la cultura propuestos por Moran (2001)**

| **Elements of culture**<br>(Adapted from Moran, 2001) | |
|---|---|
| **Elements** | **Examples** |
| Products | *Artefacts*: food, documents, language, money, tools<br>*Places*: buildings, cities, houses<br>*Institutions*: family, law, economy, religion, education, politics<br>*Art forms*: music, clothes, dancing, painting, movie, architecture |
| Practices | *Operations*: manipulation of cultural products<br>Acts: ritualised communicative practices<br>*Scenarios*: extended communicative practices<br>*Lives*: a set of practices of living in a culture |
| Perspectives | They represent the perceptions, beliefs, values and attitudes that underlie the products and guide people's behaviour in the practice of culture. They can be explicit but often they are implicit, outside conscious awareness |
| Communities | They include the specific social contexts (e.g., national cultures), circumstances (e.g., religious, socioeconomic), and groups (e.g., co-workers, families, social clubs) in which members carry out cultural practices |
| Persons | They refer to individual members who embody the culture and its communities in unique ways. Personal identity and life history play key roles in the development of a cultural person |