



Implicaciones de un objeto virtual de aprendizaje para enseñar español L2 en una comunidad indígena

Implications of a virtual learning object for teaching Spanish L2 in an indigenous community

Martha Patricia Forero Villamizar*
Josimar Carolina González del Mar**
Lizeth Donoso Herrera***

Resumen

En este artículo se indagan las implicaciones pedagógicas y tecnológicas del diseño de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) dirigido a una comunidad indígena colombiana para apoyar las prácticas de enseñanza del español como segunda lengua (E2L) desde una perspectiva intercultural. El objetivo principal de la investigación fue diseñar un OVA como material didáctico complementario que apoyara la enseñanza del E2L en la comunidad emberá-chamí de Altomira, Colombia. El OVA se construyó con base en la integración de la metodología propuesta por Graves (1996) y Morales-Martín et al. (2016). Adicionalmente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a etnoeducadores de la comunidad y se revisaron algunos materiales didácticos empleados. Con esto se pudo identificar la necesidad de estructurar los materiales para trabajar con estas comunidades desde una perspectiva intercultural, respondiendo a su realidad y contexto, pues los instrumentos utilizados actualmente están descontextualizados y abordan el español como primera lengua (L1). Además, se destaca la importancia de una mirada interdisciplinar que articule coherentemente herramientas de programación con intencionalidades pedagógicas y didácticas, involucrando las TIC en la enseñanza a comunidades indígenas, reto necesario y pertinente. Finalmente, se deben reconocer las habilidades y los conocimientos pedagógicos y tecnológicos de los etnoeducadores.

Palabras clave: español como segunda lengua (E2L), objeto virtual de aprendizaje (OVA), interculturalidad, pedagogía, tecnología

Abstract

This article analyses the pedagogical and technological implications of the design of a Virtual Learning Object (VLO) aimed at a Colombian indigenous community to support the teaching practices of Spanish as a Second Language (E2L) from an intercultural perspective. The main objective from the investigation was to design an VLO as complementary didactic material that

*

Licenciada en lengua castellana, inglés y francés de la Universidad de La Salle. Diplomada en la enseñanza del español como lengua extranjera de la Universidad de La Salle. Magistra en lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

**

Licenciada en comunicación social de la Universidad Rafael Belloso Chacín. Licenciada en educación, mención idiomas modernos, de la Universidad del Zulia. Magistra en lingüística aplicada del español como lengua extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Doctora en lingüística con énfasis en didáctica de las lenguas de la Universidad Laval (Quebec, Canadá). Se ha desempeñado en varias universidades como profesora de segundas lenguas y lenguas extranjeras, particularmente del español y del francés. Sus intereses investigativos giran en torno a la enseñanza de la gramática, el uso de la tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, y la formación de profesores.

would support the teaching of E2L in the Emberá-Chamí community of Altomira, Colombia. The vLO was built based on the integration of the methodologies proposed by Graves (1996) and some of the teaching materials used were reviewed. Hence, it was possible to identify the need of structuring materials to work with these communities from an intercultural perspective, responding to their reality and context, since the instruments currently used are decontextualized and addresses Spanish as the first language (L1). In addition, the importance of an interdisciplinary perspective that coherently articulates programming tools with pedagogical and didactic intentions is highlighted, involving icts in teaching indigenous communities, a necessary and pertinent challenge. Finally, the pedagogical and technological skills and knowledge of ethno-educators must be recognized.

Keywords: Spanish as a second language (E2L), Virtual Learning Object (vlo), interculturality, pedagogy, technology

Introducción

No se trata de dejar todo como estaba en el pasado, porque ya no somos los mismos, sino de defender lo nuestro, así esto signifique transformarlo...

Hezkén Yopasá (2018)¹

En la sociedad actual es evidente la importancia de la tecnología, dado que permite acceder a nuevos mundos y recursos, especialmente en el ámbito educativo, donde representa la posibilidad de propuestas atractivas, innovadoras y dinámicas. Al respecto, Carneiro *et al.* (2021) mencionan que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) “son la palanca principal de transformaciones sin precedentes en el mundo contemporáneo” (p. 15), por tanto suponen “retos enormes para los profesores —la mayoría de ellos inmigrantes digitales—, [...] las escuelas, [...] los responsables educativos y [...] las políticas públicas” (p. 1). Adicionalmente, puede considerarse que “estamos ante un cambio de época, y hay que reorganizar la enseñanza pensando en los nuevos rasgos de producción de los saberes, como son la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad” (Barbero, 2006, citado en Dussel, 2011, p. 16).

En este sentido, para captar el interés de los aprendices y conseguir los resultados de aprendizaje esperados, ya no basta con la enseñanza de elementos formales del lenguaje, siguiendo metodologías que se desarrollan de forma unilateral, basadas en la información que un libro o un profesor otorgan y en la repetición de contenidos, sino que se requiere del uso de las TIC en el aula, lo cual implica generar cambios que contribuyan a la construcción de saberes que posibi-

1

John Yopasá reemplaza su primer nombre por Hezkén, que significa rojo en lengua muyscubun, el idioma de los muisca, quienes poblaron todo el altiplano cundiboyacense. Para esta comunidad, el rojo refiere al camino que se debe atravesar para reunirse con los ancestros. Ese vehículo con lo ancestral es una obsesión para Hezkén, quien trata de rescatar las tradiciones de su comunidad muisca a través de la música (Bogotá indígena, 2018, párr. 28).

liten y fomenten escenarios novedosos y oportunidades educativas con los cuales incentivar la imaginación y creatividad del estudiante (Callejas-Cuervo *et al.*, 2011; León-León *et al.*, 2011).

En este escenario, es necesario reflexionar y repensar la relación de la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) con elementos tecnológicos. Adicionalmente, se requiere considerar los objetos de estudio que se utilizan en este ámbito, para reconocer en ellos la cultura del otro e incorporar el acceso a las TIC en otras comunidades (Álvarez-Montalbán, 2007; Ramos-Pérez, 2020; Vez, 2011). Esto, dado que el aprendizaje de lenguas debe incluir el componente cultural, permitiendo profundizar sobre las personas, las ciudades y las tradiciones que van de la mano con la lengua que se aprende. En efecto, dicho aprendizaje no puede restringirse a aspectos formales de la lengua, como la gramática y la semántica. Así, “en lugar de negar las lenguas y las [otras] culturas [...] de los aprendices de otras lenguas [...], los profesores tenemos el deber de partir [...] y apoyarnos en ellas a la hora de ejercer nuestra profesión docente” (Álvarez-Montalbán, 2007, p. 1).

En el caso de la enseñanza del español, se evidencia un creciente interés a nivel mundial por este idioma, debido a su crecimiento como lengua extranjera. Por ejemplo, “en el Instituto Cervantes se registra cada año un incremento de alumnos que permite ver la progresión de personas interesadas en el aprendizaje del español” (Espejo-Olaya *et al.*, 2011, p. 68). En este sentido, de acuerdo con Llorente (2019, párr. 33), “los hablantes del idioma español seguirán creciendo y para 2050 se espera que sean 756 millones de personas”. Este interés por el español como lengua extranjera (ELE) ha repercutido, también, en la producción de materiales desarrollados para este fin.

No obstante, en el caso de la enseñanza del español como segunda lengua (E2L) el panorama es muy distinto, pues no se evidencia esta proliferación de materiales. Esta situación afecta, particularmente, a los grupos étnicos, ya que contribuye a su vulneración por factores sociales, culturales y lingüísticos, lo cual se evidencia, especialmente, en el territorio colombiano. Así, para Izquierdo-Barrera (2018, p. 15) las etnias:

[...] son pueblos con cultura propia pero permeados de lo urbano. En [...] educación, están siguiendo lo establecido por la ley colombiana sin que haya una contextualización de su cultura [...] [En el] resguardo enseñan docentes indígenas bachilleres que se enfrentan a un grupo de [...] [alumnos] de diferentes edades [...] Se enfren-

tan a orientar todas las asignaturas con unas cartillas suministradas por la Secretaría de Educación del departamento y que, en muchas oportunidades, por no decir en la mayoría, ellos no las comprenden.

Se evidencia entonces un escaso diseño de materiales educativos dirigidos a estas poblaciones. Además, en los existentes, hay una ausencia de elementos interculturales. Para Romero-Rozo y Vargas-Moreno (2016, p. 129), “los docentes y colegios de la ciudad, en su mayoría, no cuentan con la formación, recursos y visión para afrontar la realidad de un país multiétnico”.

Ahora bien, “el castellano es el idioma oficial de la nación y las lenguas y los dialectos son también oficiales en sus territorios. Por ello, la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” (Constitución Política de Colombia, 1991, art. 10), por lo cual se considera necesario contar con materiales que se acerquen a la realidad y a las necesidades de estos grupos.

Respondiendo a ello, el objetivo de este artículo es presentar una propuesta de diseño y producción de contenidos interculturales mediados por TIC. Se plantea, específicamente, la creación de un objeto virtual de aprendizaje (OVA) para la enseñanza del E2L a la comunidad indígena emberá-chamí del resguardo de Altomira, Colombia. A partir de este material se pretende motivar a los etnoeducadores, quienes participaron en su creación, para utilizar un recurso innovador y pedagógico mediante el cual sus alumnos aprendan E2L y fortalezcan su cultura, por medio de ejercicios de comprensión, práctica, mecanización, lecturas y juegos, entre otros. Es importante aclarar que, pese a las creencias y a algunos prejuicios sociales, la tecnología hace parte de la práctica docente de los etnoeducadores del resguardo. Adicionalmente, aunque los OVA no son conocidos por ellos, durante las entrevistas realizadas dejaron clara su postura y voluntad para trabajar con estas herramientas.

El artículo se organiza de la siguiente forma. En primer lugar, se presentan los referentes conceptuales, los cuales constituyen los pilares fundamentales que sustentan la investigación *¡Saka buma: Colombia mística! Propuesta de un objeto virtual de aprendizaje (ova) intercultural para la enseñanza del español como segunda lengua (E2L) en la comunidad emberá-chamí* (Forero-Villamizar y González del Mar, 2021a). En segundo lugar, se presenta la metodología que permitió el diseño y la construcción del OVA para la enseñanza del E2L en la comunidad emberá-chamí del resguardo Altomira. Posteriormente, se presentan los resultados de la creación del OVA y la evaluación del recurso

realizada a partir de la rejilla LORI-AD, instrumento diligenciado por los etnoeducadores y algunos profesores expertos en la elaboración del material didáctico, con lo cual se pudo determinar la pertinencia de su publicación y utilización. Finalmente, se presentan las conclusiones y recomendaciones para futuros trabajos, enfatizando en tres hallazgos: 1) deficiencia de materiales para la enseñanza del E2L en la comunidad emberá-chamí del resguardo Altomira; 2) interés por parte de los etnoeducadores en el uso de OVA; y 3) necesidad de producir material didáctico que contemple los elementos interculturales de las comunidades étnicas, además de la importancia de considerar los OVA como recursos pedagógicos que representan una alternativa dinámica, atractiva y pertinente, especialmente en contextos semi-presenciales o virtuales, en compañía del docente como guía.

Referentes conceptuales

Enseñanza de una segunda lengua en comunidades indígenas: la perspectiva intercultural y la educación intercultural bilingüe

En Colombia existe una gran variedad de pueblos autóctonos, lenguas y dialectos. En promedio, a nivel nacional hay 1 905 617 personas pertenecientes a comunidades indígenas, quienes conforman 115 pueblos y 65 lenguas. Adicionalmente, algunos miembros de la población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera (NARP) son hablantes de la lengua creole (en San Andrés y Providencia) y del criollo palenquero en San Basilio de Palenque. Por su parte, los pueblos rrom o gitanos utilizan el rromaní (Ceballos *et al.*, 2016; Congreso de la República de Colombia, 1994; Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2018; Hostia, 2016; LaRosa y Mejía-Pavony, 2013; Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018). En este sentido, es importante reconocer que en los contextos étnicos del territorio colombiano el español es una L2, pues las comunidades indígenas tienen sus propias lenguas y dialectos diferentes.

La L2 es aquella que el estudiante debe emplear tanto en el salón de clases como en los contextos en los que se desenvuelve a diario, pero no es la que usa en su comunidad de origen (Santos-Gargallo, 2015). Así, la primera lengua es aquella “que se aprende desde la infancia. La L2 es la lengua que se aprende después que se ha

aprendido la primera lengua y, por tanto, ya se cuenta con un sistema lingüístico en el cerebro” (Arévalo *et al.*, 2004, p. 15).

Para la enseñanza del E2L es importante considerar cuatro conceptos fundamentales que repercuten en las dinámicas y en los conocimientos propios de la formación docente, así como en la pertinencia de los enfoques pedagógicos en la práctica educativa: 1) segunda lengua; 2) enseñanza y aprendizaje del E2L; 3) perspectiva intercultural en la enseñanza del E2L; y 4) educación intercultural bilingüe (EIB). El objetivo de la enseñanza y el aprendizaje del E2L es favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa en las cuatro destrezas (oral, auditiva, lectora y escrita), el uso pragmático de la lengua y el conocimiento de la cultura en la que se inserta (Pastor-Cesteros, 2008). En relación con ello, la enseñanza y el aprendizaje de la lengua requieren de una mediación articulada con el contexto, ya que la lengua en sí es una vía de comunicación que debe estar inmersa en sus contextos de uso (Palacios-Martínez *et al.*, 2019; Tomlinson, 2012; Unesco, s.f.).

Reconociendo la diversidad étnica y cultural del país, en el contexto nacional existen leyes y políticas etnoeducativas que reconocen y protegen las lenguas de los grupos étnicos. Para ello se plantea como un elemento fundamental el diseño de lineamientos curriculares que consideren una educación bilingüe y que integren elementos interculturales propios de las comunidades étnicas, a favor de un proceso de EIB con el cual se asegure la participación de los miembros de estas comunidades en una sociedad particular y en contextos compartidos con personas ajenas a los grupos étnicos (Álvarez-Correa, 2008; Carrillo-Camargo, 2016).

Adicionalmente, las poblaciones indígenas tienen autonomía y han conformado diversas organizaciones a nivel nacional para robustecer su historia y lengua materna, reivindicando su propia educación, eje principal que estructuran desde su experiencia para fortalecer y mantener sus valores culturales e identidad, defendiendo su territorio. Esta educación los prepara para trabajar por su comunidad en términos sociopolíticos, organizativos y académicos, originados por los saberes, la familia y las personas mayores de su comunidad (Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas, 2013). Así, se plantea una perspectiva intercultural en la enseñanza del E2L, postura que implica, en primer lugar, considerar la etnoeducación como un proceso de aprendizaje educativo, en el cual un integrante de una comunidad étnica construye e interioriza conocimientos “de acuerdo con sus necesidades,

intereses culturales o aspiraciones, con el fin de desarrollarse adecuadamente en su medio o proyectarse con identidad ante otras personas” (Ceballos *et al.*, 2016, p. 37). Este es el proceso educativo que se ofrece a las comunidades étnicas que integran la nación y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos gobiernos propios y autónomos.

Este proceso es regulado por el gobierno nacional mediante las normativas: Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994, Decreto 804 de 1995 y Decreto 1122 de 1998. Adicionalmente, se requiere la contribución del MEN para la reglamentación sobre la etnoeducación en cuanto a la cosmovisión, la territorialidad, la diversidad, las costumbres y la pedagogía que debe implementarse para el desarrollo de los grupos étnicos, su historia y sus proyectos de vida (Castillo-Bernal *et al.*, 2005).

En segundo lugar, la perspectiva intercultural se articula con la equidad entre culturas diferentes, de tal forma que puedan generarse intercambios y aprendizajes mutuos. De acuerdo con Bernal (2003), Carrillo-Camargo (2016) y Cruz-Rodríguez (2014), para la convivencia entre diferentes culturas es importante generar relaciones interpersonales, de comunicación, y reglas para su interacción. En este orden de ideas, la interculturalidad no es solo un aspecto comportamental, sino que se configura como una planificación educativa y un enfoque metodológico que otorga patrones para un comportamiento intercultural (Álvarez-Correa, 2008). En este marco, la interculturalidad plantea:

[...] complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales [...] donde se da lugar a un intercambio, desde las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el “otro” pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia en la capacidad de actuar, es decir, desde esta perspectiva se trata de considerar todas las culturas como iguales en cuanto a su estatus, validez, existencia, equidad, con interacciones en doble vía, donde todas tienen importancia y son consideradas partícipes de un proceso de intercambio. (Walsh, 2005, p. 45)

En esta línea, la EIB aborda las propuestas educativas planteadas por el Estado o por las mismas comunidades para el contexto indígena (Romero-Loaiza *et al.*, 2008), promoviéndose la interacción entre los pueblos étnicos y las entidades gubernamentales para el desarrollo de un sistema educativo en relación con su particular entorno

sociocultural, lingüístico y económico, así como con sus necesidades y expectativas.

El aporte de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje de una L2

Los materiales didácticos pueden ser de diversos tipos: impresos, físicos o digitales. En cualquiera de los casos se requiere incluir un método y una orientación pedagógica para su uso en el aula. Al respecto, es importante considerar que la didáctica que se implementa en la clase depende, en gran medida, de cómo el maestro interactúa con el objeto de estudio, lo cual comporta, en este caso, qué sabe de la lengua, sus implicaciones y alcances, y la forma particular en la que comprende tanto el enseñar como el aprender (Litwin, 2000). De este modo, la enseñanza de una L2 implica una postura reflexiva en la cual se reconozca, también, la relación particular que se tiene con el uso de tecnologías y su aporte a la autonomía y el autoaprendizaje de los estudiantes, ya que es responsabilidad de los docentes incluir las TIC en el aula (Pastor-Cesteros, 2008), pues, de acuerdo con Agray-Vargas y Baralo-Ottonello (2020), es imperativo:

[...] ir a la vanguardia, desarrollar autonomía y apoyar la enseñanza presencial; deben ofrecer el “plus” del tutor; atender a los contenidos, las actividades y la evaluación de estudiantes y profesores. [Para esto] es indispensable tener buenos recursos pedagógicos y tecnológicos; proponer una plataforma que facilite la interacción con herramientas amigables, de fácil uso y que se enseñen a manejar; revisar programas virtuales para comparar y mantener un equipo interdisciplinario para desarrollar [...] proyecto[s]. (pp. 7-8)

Por ello, algunas orientaciones relevantes a considerar para la creación de materiales a partir de la mediación tecnológica son: 1) analizar su función y objetivo; 2) contextualizar los contenidos que se van a enseñar por medio de actividades o tareas de clase, estableciendo para su realización un tiempo determinado; 3) dar a conocer los objetivos de aprendizaje del día; y 4) favorecer un enfoque didáctico que posibilite la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a fin de permitir un acercamiento del alumno al idioma y a la cultura a la que este pertenece (Palacios-Martínez *et al.*, 2019).

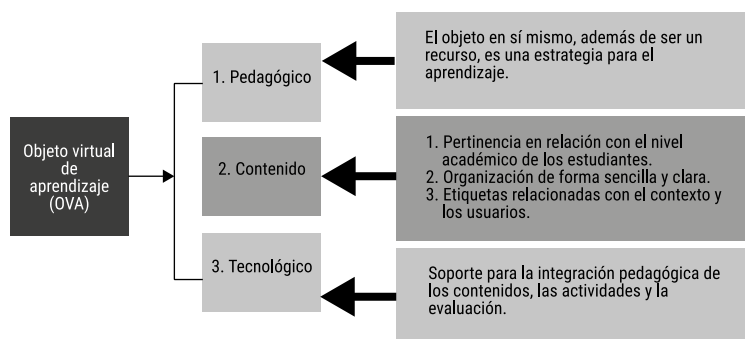
Con el propósito de alcanzar estas metas surgen los OVA, entendidos como “la mínima estructura independiente que contiene un objetivo, un contenido, una actividad de aprendizaje, un metadato y

un mecanismo de evaluación, que puede ser desarrollado con las TIC para posibilitar su reutilización, interoperabilidad, accesibilidad y duración en el tiempo” (Maris-Massa y Pesado, 2012, p. 65). Así, los OVA pueden considerarse como “un conjunto de recursos digitales como videos, animaciones, actividades, diagramas, audios, imágenes, etc.” (1 minuto para innovar, 2015, 0:29), los cuales pueden ser consultados desde cualquier lugar y momento, desarrollados con el propósito de apoyar la enseñanza de manera entretenida, práctica y motivante a partir de contenidos interactivos.

Para el diseño de un OVA, Morales-Martín *et al.* (2016) señalan la integración de tres componentes: pedagógico, de contenido y tecnológico (figura 1), los cuales, en el caso de la investigación que se presenta, se incorporaron a partir de las siguientes herramientas de autor: Liveworksheets, Wordwall, WordArt, Genially y eXeLearning.

Figura 1

Componentes para la construcción de un OVA



Reconociendo esto, en el caso de la enseñanza del E2L en comunidades indígenas, además de los factores culturales y etnográficos, es importante analizar aspectos de acceso a recursos digitales, como la conexión, la alfabetización digital y la motivación para su uso. Estos elementos, en su conjunto, deben considerarse como el punto de partida para proponer el uso de las TIC en estos contextos.

Metodología

A continuación, se presenta la propuesta didáctica de creación y diseño de un OVA etnoeducativo para la promoción de saberes y habilidades en los alumnos y apoyo a las prácticas de enseñanza de los

etnoeducadores, debido al gran impacto de las TIC en los contextos educativos. Esta propuesta se deriva de la investigación llevada a cabo por Forero-Villamizar y González del Mar (2021a), realizada en el marco de la Maestría en Lingüística Aplicada del Español como Lengua Extranjera de la Pontificia Universidad Javeriana.

La integración de las TIC en las propuestas didácticas diseñadas para entornos tanto presenciales como virtuales cobra especial relevancia, debido a que este tipo de material puede tener un gran protagonismo por la novedad y el dinamismo que genera en las clases. Sin embargo, puede considerarse erróneamente que la herramienta, por sí misma, crea el aprendizaje, olvidándose de que es la intencionalidad didáctica con la que fue diseñada y con la que es empleada la que determina su impacto. Así, el uso de materiales digitales siempre debe responder a preguntas didácticas en torno a por qué, para qué, cómo, cuándo, dónde y con quiénes se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Cardona-Serrano, 2011; Rincón, 2015).

Reconociendo esto, se inició un trabajo conjunto con las experiencias de los etnoeducadores y miembros del resguardo indígena de Altomira de Marsella, Risaralda (Colombia), para el diseño y la construcción de un OVA con contenido intercultural para la enseñanza del E2L, constituyéndose como una propuesta didáctica mediada por tecnología que apoya sus prácticas de enseñanza. Para ello, se identificaron y comprendieron las necesidades de la población sobre cómo se llevaban a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje de una L2 en su contexto, analizando, además, los factores asociados con las implicaciones pedagógicas y tecnológicas. Dicho lo anterior, la propuesta didáctica se realizó en tres fases²:

1. Diseño pedagógico del OVA.
2. Integración de la ruta metodológica.
3. Evaluación pedagógica del OVA.

En la primera fase de diseño se realizó una planeación y una guía gráfica previa en PowerPoint, para esquematizar, jerarquizar y distribuir de manera lógica cada una de las actividades y los contenidos que se propondrían, abordando temas de contextualización, pronunciación, escritura, lectura, gramática y ejercicios de comprensión y expresión oral para cada uno de los niveles de 1° a 6° grado de educación básica, integrando elementos de la cultura emberá-chamí y la enseñanza del E2L. Conjuntamente, se llevó a cabo una búsqueda e identificación de herramientas para el diseño y la creación del OVA, considerando la interacción gráfica, las propiedades multimedia y el nivel de interactividad que suministraban. A partir de esto se

2

Para mayor información en relación con cada una de estas fases se sugiere ir al informe completo de la investigación: <https://bit.ly/3Hb08qx>

optó por el programa eXeLearning, usado para la elaboración de materiales didácticos digitales exportables. En este se incluyeron los contenidos elaborados en las plataformas Genially, Liveworksheets, WordArt y Wordwall.

El OVA con contenido intercultural para la enseñanza del E2L se elaboró con base en la integración de la ruta metodológica propuesta en las fuentes documentales consultadas (Graves, 1996; Morales-Martín *et al.*, 2016), como se muestra en la figura 2. A continuación, se detalla cada momento.

Figura 2

Ruta metodológica para la elaboración del OVA



Nota: elaboración propia con base en la integración de las fuentes documentales (Graves, 1996; Morales-Martín *et al.*, 2016).

Identificación y registro

En esta etapa se realizó la planeación del OVA, definiendo aspectos como su nombre, la delimitación del contenido temático y el enfoque a utilizar, el nombre de las autoras, la población objetivo, el tipo y los grados educativos a los que se dirigía (Morales-Martín *et al.*, 2016). El nombre que se asignó al material fue *Saka buma: Colombia mística*, eligiendo la primera frase, cuyo significado en emberá es “¿cómo estás?”, como representación de esta cultura étnica de Colombia. Además, por sugerencia de los etnoeducadores, se acordó que el material estaría destinado a estudiantes desde los 10 años en adelante, es decir, se implementaría en los grados 1° a 6° de educación básica, prevaleciendo el enfoque comunicativo e intercultural.

Evaluación de las necesidades y la población

Morales-Martín *et al.* (2016) y Graves (1996) consideran que es importante la evaluación e interpretación de las necesidades objetivas y subjetivas de la población a la que se dirige el recurso, así como su afinidad con la cultura. En el caso de esta investigación, se indagaron las necesidades en relación con la enseñanza y el aprendizaje del E2L en la comunidad emberá-chamí. Para ello se analizaron fuentes documentales sobre el diseño de los OVA y se realizaron entrevistas semiestructuradas que permitieran profundizar en la experiencia personal de los etnoeducadores en relación con la enseñanza del E2L, pues ellos son los responsables de la parte académica del resguardo. La entrevista se estructuró en torno a temas de interés que permitieran una mayor comprensión e identificación de las necesidades, dificultades y características de la población para la cual se diseñaría el OVA. Así, se establecieron: datos demográficos, dinámicas de enseñanza del E2L, uso de la lengua y de materiales didácticos (tanto físicos como tecnológicos) dentro de la comunidad y aspectos vinculados con su cultura (Forero-Villamizar y González del Mar, 2021a).

A partir del análisis de esta información se definió, por un lado, qué y cómo se enseñaría: E2L, por medio de un OVA como recurso didáctico que propiciara el fortalecimiento de la práctica docente del etnoeducador, teniendo en cuenta la interculturalidad y entendiendo que esta hace referencia, también, a “complejas relaciones, negociaciones e intercambios culturales” (Walsh, 2005, p. 45). Por otro lado, se propuso la creación de interacciones comunicativas mutuas entre culturas, y se determinó el tipo de población a la cual se dirigía el OVA y el posicionamiento de las investigadoras desde una perspectiva crítica y didáctica frente al uso de las TIC en los procesos educativos.

Determinación de metas y objetivos pedagógicos (identificación de los propósitos del material)

En esta etapa se eligieron y organizaron los objetivos, los contenidos, los procedimientos y las actividades que se presentarían en el OVA, favoreciendo la competencia general y el dominio de las cuatro competencias (oral, auditiva, lectora y escrita). Es importante destacar que los criterios presentados fueron el resultado de la relación didáctica y la correlación de bases teóricas sustentadas en principios críticos y reflexivos que guiaban y permitían autonomía y empoderamiento a los integrantes del proceso educativo del E2L en el resguard-

do indígena de Altomira. En coherencia con este planteamiento, se diseñaron las orientaciones desde una postura de interculturalidad y multidimensional crítica.

Selección y redacción del contenido y las actividades (fundamentación conceptual)

Posteriormente, se elaboraron y seleccionaron diversas actividades de manera estructurada, organizada y comprensible, las cuales podían ser realizadas por el aprendiz de forma autónoma o con la guía del docente. En total, se plantearon seis lecciones, con un grado de dificultad ascendente, considerando aspectos como: gramática de la lengua, vocabulario, práctica de la pronunciación, contexto del estudiante y cosmovisión emberá, “con el fin de incorporar la lengua y cultura emberá al sistema escolar indígena y contribuir así a la conservación de la diversidad etnolingüística” (Barreña-Agirrebeitia y Pérez-Caurel, 2017, p. 60).

Indicación de la estrategia pedagógica y el contenido

Durante la creación del OVA fue fundamental considerar cómo se pretendía construir el conocimiento y la actuación que se quería promover por parte de los estudiantes y el docente (Graves, 1996). Por ende, en el material propuesto y en las actividades de cada una de las lecciones se abordó un enfoque comunicativo e intercultural centrado en el aprendiz, quien debía asumir un papel protagónico, mientras el docente actuaba como guía. Adicionalmente, el material podía ser usado de manera virtual, presencial y semipresencial, con la guía del profesor. En cuanto a la evaluación, se determinó que se efectuaría de forma inmediata, con las actividades de mecanización al final de cada una de las lecciones.

Así, el OVA diseñado es una propuesta didáctica intercultural, innovadora, atractiva y cercana a la realidad actual de los estudiantes de la comunidad indígena emberá-chamí, que pretende apoyar y promover, de forma escrita y oral, el trabajo de las destrezas de comprensión y producción del español basándose en la guía de la enseñanza del E2L.

Organización del contenido y las actividades: formular los ejercicios, los problemas y las actividades de mecanización

Considerando que es esencial presentar las actividades de forma secuencial en un tiempo determinado (Graves, 1996), en el OVA diseñado se expusieron los contenidos en las lecciones organizados de modo ascendente, incorporando actividades tales como: completar oraciones; escritura y lectura de enunciados de textos cortos; preguntas de comprensión lectora; actividades de inferencia, práctica y repetición de trabalenguas, como calentamiento para practicar la pronunciación, dicción y memoria; ejercicios de asociación, clasificación y reorganización de palabras y oraciones; lectura de textos largos e identificación de sus partes. Además, al final de cada una de las lecciones se presentaba una tarea final para revisar el contenido y, de este modo, crear una mejor apropiación de los temas estudiados. Lo anterior se propuso a partir de contenidos interactivos diseñados en plataformas en línea.

Evaluación de resultados (pruebas)

La evaluación del material puede realizarse con base en la efectividad o las mejoras a realizar a partir de los resultados obtenidos, la competencia o el progreso de los estudiantes (Graves, 1996). Puede ser aplicada por cualquier persona involucrada en el proceso, por ejemplo, maestros, estudiantes, administradores, patrocinadores, padres y expertos, por medio de test, pruebas o rúbricas (Morales-Martín *et al.*, 2016).

El OVA que se presenta en este artículo fue evaluado de acuerdo con los criterios de expertos en el diseño de materiales y con los etnoeducadores del resguardo de Altomira; pese a que este material no fue calificado por los estudiantes directamente, sí fue revisado y evaluado tanto por etnoeducadores como por expertos en diseño de materiales interactivos. Para ello se utilizó la rejilla de evaluación LORI-AD, cuyo objetivo principal fue determinar la pertinencia a nivel pedagógico de los fundamentos conceptuales presentados en el material desarrollado (Adame-Rodríguez, 2015).

Entrega de exigencias pedagógicas y contenidos para una posterior revisión, prueba e implementación del OVA

En la última etapa, se plantea que se debe hacer entrega de los requerimientos pedagógicos y de contenido a los especialistas en multimedia para el desarrollo del OVA, además de realizar una revisión y una prueba del mismo (Morales-Martín *et al.*, 2016). Sin embargo, en este caso, las autoras no contaron con el apoyo de un grupo de especialistas, por lo cual ellas lo hicieron, siguiendo la metodología descrita, e incorporando la rejilla LORI-AD para obtener una retroalimentación por parte de profesores expertos y etnoeducadores, a fin de poder publicarlo. Esta situación permitió confirmar que, aun cuando no se cuenta con amplios conocimientos, a partir del manejo de programas de código abierto y herramientas de autor se puede contribuir con “la elaboración de un programa que funciona luego en forma independiente del software que lo creó” (Albán-Yáñez, 2015, p. 16).

Resultados y discusión

Considerando los referentes conceptuales en torno a un L2, la enseñanza y el aprendizaje del E2L, la perspectiva intercultural en estos procesos, la EIB y los materiales didácticos, la revisión documental realizada sobre el diseño de los OVA, las entrevistas semiestructuradas a los etnoeducadores y las fases presentadas en el apartado anterior, se construyó *Saka buma: Colombia mística*. A continuación, se presenta su estructura y funcionamiento a partir de tres aspectos principales: 1) consideraciones previas de diseño (problemáticas en torno a la enseñanza del E2L en la población de estudio e inclusión de la interculturalidad en el E2L); 2) aportes de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje de una L2 a partir de la planeación, el diseño y la creación de un OVA; y 3) evaluación de este recurso para su posterior publicación. En cada una de estas secciones se exponen algunas implicaciones y reflexiones sobre la enseñanza del E2L en comunidades indígenas y el aporte de las TIC a este proceso.

Consideraciones previas

-Problemáticas en torno a la enseñanza del E2L en la comunidad emberá-chamí: Las entrevistas semiestructuradas realizadas a los etnoeducadores de la comunidad de Altomira se analizaron en Atlas.ti, a partir de ideas, categorías e interpretaciones emergentes de las mismas. Esta infor-

mación y la revisión documental realizada fueron el insumo principal para identificar, por un lado, las necesidades de la población para el diseño de un OVA como apoyo a los etnoeducadores de esta comunidad y, por otro, la ruta metodológica para ello, la cual se sustentó en los postulados de Graves (1996) y Morales-Martín *et al.* (2016). Así, para el diseño se identificó que era necesario considerar, además de los planteamientos teóricos, las siguientes categorías: 1) enseñanza y aprendizaje del E2L; 2) interculturalidad en E2L; y 3) aporte de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje de una L2.

En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje del E2L, uno de los aspectos fundamentales fue propiciar un conocimiento de la cultura en la que se inserta la lengua, y no solo de un sistema lingüístico (Pastor-Cesteros, 2008). Al respecto, tres de los cinco etnoeducadores entrevistados indicaron que predominaba su interés por preservar la lengua emberá, ya que “los estudiantes están aprendiendo inglés y español y ya no quieren hablar emberá” (etnoeducador 1). Sin embargo, los resultados evidencian la importancia que tiene la L2 para la población emberá-chamí del resguardo Altomira, tanto en la sociedad en la que se desenvuelven como en la comunidad particular en la que conviven.

En línea con lo anterior, y como parte del proceso de revisión documental realizado, se hallaron dos referentes con propuestas de recursos e integración de TIC para la enseñanza del español a comunidades emberá, en los trabajos de Ceballos *et al.* (2016) y Castellanos-Villamil (2017). Estos presentan actividades realizadas con herramientas tecnológicas que permiten fortalecer y motivar el proceso de aprendizaje del español de estudiantes emberá. No obstante, aunque se encuentran similitudes con el OVA que se presenta en este artículo, en torno a los contenidos seleccionados y su organización en sesiones que permiten evidenciar el avance de los estudiantes, en los referentes mencionados las sesiones están planeadas para ser ejecutadas únicamente por el docente, mientras que en *Saka buma* los aprendices pueden trabajarlas con la guía del docente o de manera autónoma, siguiendo las instrucciones presentadas en la plataforma.

Como consecuencia, si bien la enseñanza de E2L en comunidades emberá ha sido un tema de interés reciente y se han presentado propuestas que consideran la inclusión de recursos tecnológicos, es importante considerar la utilidad y extensión de los contenidos seleccionados, la cercanía de los mismos a las realidades de los estudiantes y la posibilidad de trabajar con ellos tanto de manera guiada como autónoma, fuera de la web y en línea, siendo estas últimas característi-

cas distintivas de *Saka buma*. Esto debe hacerse con la finalidad de que las propuestas puedan ser desarrolladas por los estudiantes de manera fluida y que, además, consideren no solo a los niveles básicos de E2L, sino también a los niveles intermedios y avanzados.

Se realizó, además, un acercamiento a los materiales didácticos empleados por los etnoeducadores para la enseñanza del E2L, de los cuales se destacan los recursos audiovisuales y las cartillas *Escuela nueva*³ facilitada por el MEN (2021) y *Educación de calidad grado 6º - Lenguaje*⁴ (MEN, 2012). En estos materiales se evidencia la descontextualización en torno a la realidad de esta comunidad en particular, además de no trabajar sobre la L1 ni en el componente intercultural de la comunidad o de otra etnia. Como consecuencia, se consideró que estos materiales no eran apropiados como apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje del E2L, pues los estudiantes necesitaban reforzar tanto la lengua materna como la L2.

También fue posible identificar, a partir de las entrevistas, un temor generalizado por parte de los etnoeducadores ante la posibilidad de perder su lengua materna y, por tanto, “se tiene como prioridad la enseñanza del emberá” (etnoeducador 1). Considerando lo expuesto, en el OVA se incluyó una muestra de lengua emberá, como se presenta en la figura 3.

Figura 3

Muestra de lengua emberá en el ova. Lección 6: La leyenda: El jaibaná y el mohán

Fuente: Forero Villamizar y González del Mar (2021b).

-Interculturalidad en E2L: La interculturalidad puede incorporarse en la etnoeducación como un enfoque metodológico, con el fin de consolidar un comportamiento intercultural (Álvarez-Correa, 2008). El

3

Puede ser consultada en
<https://bit.ly/3DPmk6Z>

4

Puede ser consultada en
<https://bit.ly/2Xen6dR>

etnoeducador, por su labor con grupos diversos en culturas, creencias y lenguas, es quien debe generar el diálogo intercultural (Castillo-Bernal *et al.*, 2005). Sin embargo, los profesores de español que se asignan a las comunidades indígenas en Colombia no son seleccionados por la comunidad, sino que son nombrados por la Secretaría de Educación, lo cual genera que los estudiantes privilegien el uso del español y no su lengua nativa en clase.

Por otro lado, los etnoeducadores mencionan que “se sienten muy bien, contentos de que las universidades se acerquen a su comunidad [...] y sería importante reuniones personales con personas de más conocimiento académico que les puedan aportar y a su vez, ellos lo replicarán en su comunidad” (etnoeducador 3).

Aporte de las TIC a la enseñanza y el aprendizaje de una L2: planeación, diseño y creación de un OVA

Al analizar el contexto de la comunidad emberá-chamí de Altomira, se identificó que los etnoeducadores y los estudiantes contaban con acceso a recursos tecnológicos y, de hecho, consideraban que la tecnología contribuía a la pronunciación del español, ya que les permitía practicar por medio de recursos encontrados en línea. Además, plantearon que posibilitaba la preparación de los estudiantes para enfrentarse a una sociedad constantemente retardadora (etnoeducadores 2 y 3).

Por otro lado, considerando los resultados de la revisión documental realizada para la investigación, se estableció la importancia de diseñar “estrategias didácticas, metodologías flexibles y modelos pedagógicos innovadores que garanticen a sus estudiantes independientemente de su zona (rural o urbana), sector (oficial o privado) u otras condiciones particulares, la participación en una educación, pertinente y de calidad” (MEN, 2013, p. 15). De este modo, el OVA se diseñó, también, con el propósito de aprovechar los recursos con los que contaba la comunidad y las TIC como medios de apoyo para la enseñanza y el aprendizaje de una L2.

Saka buma: Colombia mística es un OVA creado como material de apoyo pedagógico digital en los procesos de enseñanza del E2L para los etnoeducadores del resguardo Altomira en Risaralda, Colombia. El nombre *Saka buma* (que en lengua emberá significa “¿Cómo estás?”) se adhiere a la frase *Colombia mística* en español, debido a que la comunidad indígena es parte del territorio colombiano y la palabra *mística* alude a lo desconocido, lo que involucra misterio. El OVA

se diseñó en el programa eXeLearning, en el cual se integraron las actividades diseñadas en plataformas para creación de contenidos educativos disponibles en línea, como Wordwall, Genially y Liveworksheets. En la tabla 1 se presentan los datos generales del OVA.

Tabla 1

Datos del ova

Título	<i>Saka buma: Colombia mística</i>
Enfoque	Comunicativo e intercultural
Nombre de las autoras	Patricia Forero-Villamizar y Josimar González del Mar
Destinatarios	Estudiantes bilingües de la comunidad emberá-chamí del resguardo Altomira
Clases en las que puede utilizarse y modalidad	Según criterio del profesor, en modalidad presencial o semi-presencial
Nivel educativo al que se dirige	De 1° a 6° grado (de 10 años en adelante)
Enlace de acceso	https://bit.ly/SakabumaColombiaMistica

Fuente: Forero-Villamizar y González del Mar (2021a).

En la página principal del OVA se presenta un menú desplegable que facilita el ingreso a cada una de las lecciones y a la información propia del recurso, como por ejemplo, agradecimientos, información sobre las autoras, introducción y requerimientos de uso. Además, se agregó una guía de uso para el etnoeducador que desee utilizarlo en sus clases. También, en la parte superior e inferior de la pantalla se dispone de dos flechas que posibilitan la navegación en el OVA, permitiendo al usuario avanzar o retroceder por el contenido en el momento que lo considere pertinente. En la figura 4 se presenta un ejemplo de la pantalla del recurso.

Figura 4

Menú desplegable y flechas para navegación en el OVA



Fuente: Forero-Villamizar y González del Mar (2021b).

En cuanto a la formulación de metas y objetivos pedagógicos, a partir de la revisión documental se evidenció la importancia de plantear una perspectiva intercultural en los contenidos abordados en el recurso (Álvarez-Correa, 2008; Ballesteros-Casallas y Nath-Muga, 2021; Carrillo-Camargo, 2016; Sánchez-López, 2014). Así, los objetivos se dividieron en tres categorías: socioculturales, lingüísticos y comunicativos, como se presenta en la tabla 2. En cada una se seleccionó contenido relacionado y se diseñaron actividades acordes a estas. En la tabla 3 se presenta un ejemplo de esta estructura.

Tabla 2

Objetivos del ova

Objetivos socio-culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Mencionar los lugares que hay en mi ciudad. • Reconocer la fauna y la flora de Risaralda.
Objetivos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> • Usar los pronombres en español. • Conjugar verbos regulares en presente (comprar, pasear, aprender, etc.). • Usar los verbos reflexivos para hablar de mi rutina. • Usar expresiones para decir con qué frecuencia pasan las cosas. • Reconocer los nombres heterónimos y epicenos de animales salvajes, de la granja y mascotas. • Identificar las partes del texto en la leyenda.

Objetivos comunicativos	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar y despedirse de las personas. • Presentarme y dar información personal (de dónde soy y dónde vivo). • Decir cómo estoy. • Hablar de los meses del año. • Describir una semana típica en mi vida. • Describir una situación que sucede en alguno de los lugares de mi ciudad. • Hablar sobre la flora de mi región. • Describir la geografía de un lugar. • Leer un texto sencillo sobre la conservación del agua. • Hablar de eventos y costumbres del pasado. • Leer ejemplos de biografías. • Escribir mi autobiografía o la biografía de una persona del resguardo. • Leer un texto sobre una leyenda emberá. • Crear un final alternativo a la leyenda leída.
-------------------------	--

Fuente: Forero-Villamizar y González del Mar (2021a).

Tabla 3

Contenidos y actividades incluidas en el ova

Contenido			
Funcional 1.1 Identificar. 1.2 El género de los sustantivos. 1.3 Dar información. 5.1 Saludar.	Nocional Nociones generales: 3.1 Localización. 7.2 Expresión verbal. Nociones específicas: 3.1 Datos personales. 13.6 Higiene. 20.2 Geografía. 20.3 Espacios urbanos o rústicos. 20.5 Fauna. 20.6 Flora.	Gramatical 7.1 Pronombres personales. 9.1 Tiempos verbales del indicativo. 9.1.1 Presente. 9.1.2 Pretérito imperfecto. 9.1.3 Pretérito indefinido.	Otros: culturales, interculturales Referentes culturales: 1.1 Geografía física. 3.1 Literatura y pensamiento.
Actividades de la lengua			
Comprensión (oral/escrita)- 1. Producción oral: con actividades. 2. Producción escrita: con actividades.	Producción (oral/escrita) 1. Producción oral: con actividades. 2. Producción escrita: con actividades.	Interacción online 1. Con actividades autónomas y guiadas.	

Fuente: Forero-Villamizar y González del Mar (2021a).

El OVA se estructura en seis lecciones, en las cuales se plantean actividades que favorecen tanto la comprensión como la producción oral y escrita. Estas se presentan con un nivel de dificultad progresivo, finalizando cada lección con actividades de mayor nivel de complejidad. Así, por ejemplo, para la práctica de la pronunciación se inicia con la repetición de trabalenguas y actividades de emparejamiento, terminando con ejercicios en los que se pide completar oraciones y responder preguntas de comprensión lectora.

Las lecciones están diseñadas de acuerdo con los saberes que deben propiciarse en los grados 1° a 6° de básica primaria, de acuerdo con el sistema educativo colombiano, y en cada una se explicitan los objetivos de aprendizaje propuestos. Cada lección puede trabajarse en el orden en que se plantea o de acuerdo con la organización que el docente considere pertinente. Los títulos de las lecciones propuestas son: 1) ¡Hola! Yo soy... ¿y tú?; 2) ¿Cómo es mi día?; 3) ¿Cómo identifico la geografía de mi región?; 4) Flora y fauna de Risaralda; 5) Biografías de mi región; y 6) Cosmovisión emberá. En la figura 5 se presenta un ejemplo de los objetivos planteados para la lección 3.

Figura 5

Objetivos de la lección 3

Fuente: Forero-Villamizar y González del Mar (2021b).

La estructura de las lecciones es homogénea, iniciando con la exposición de los objetivos y presentando un trabalenguas con audio y texto como actividad introductoria, con el objetivo de fomentar la práctica de la pronunciación, la memoria y el vocabulario. Posteriormente, se realiza una contextualización del contenido que se profundizará a lo largo de la lección. Luego, se plantean aspectos gramaticales a considerar y se presentan las actividades de mecanización,

inferencia, completación de oraciones, entre otras, que componen la lección y deben ser desarrolladas por el estudiante. Los ejercicios, los problemas y las actividades que se proponen en cada lección son situaciones y ejercicios, tanto dinámicos como mecánicos, organizados de forma transversal a lo largo de las seis lecciones (tabla 4). Finalmente se concluye con una tarea, cuyo desarrollo permite afianzar los conocimientos adquiridos durante la lección y la actividad de autoevaluación, la cual debe realizarse tanto por el estudiante que desarrolló la lección como por otro, con el objetivo de reflexionar sobre el logro de los objetivos planteados. En las figuras 5, 6 y 7 se presentan ejemplos de la estructura de una lección.

Tabla 4

Ejercicios, problemas y actividades del ova

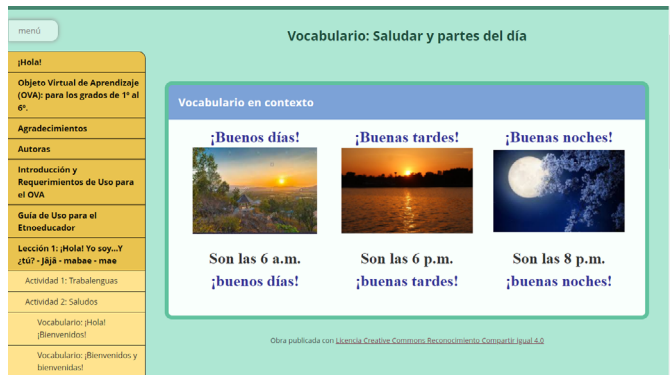
Lección 1	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización, vocabulario y pronunciación. • Completación de frases. • Emparejamiento de imágenes con frases. • Actividades de práctica y deducción. • Actividades de elección múltiple. • Actividades de comprensión y expresión oral. • Actividades de descripción. • Clasificación de verbos de acuerdo con su terminación.
Lección 2	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización, vocabulario y pronunciación. • Revisión de conocimientos previos. • Actividad de orden. • Actividades de elección múltiple. • Completación de frases. • Comprensión lectora. • Descripción de actividades. • Uso de vocabulario. • Actividades de emparejamiento. • Clasificación de verbos reflexivos. • Ordenación de letras para formar palabras. • Expresión oral.
Lección 3	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización, vocabulario y pronunciación. • Actividad de lectura. • Vocabulario en contexto. • Ordenación de letras para formar palabras. • Producción escrita de frases con vocabulario. • Producción escrita y clasificación de vocabulario • Completación de frases. • Clasificación de sustantivos de acuerdo con el género. • Descripción oral de lugares y situaciones. • Organización de rompecabezas. • Actividad de emparejamiento.

Lección 4	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización, vocabulario y pronunciación. • Repaso de vocabulario. • Vocabulario en contexto. • Ordenación de palabras para formar frases. • Actividad de verdadero y falso. • Actividad de emparejamiento de imágenes y palabras. • Actividad de lectura. • Comprensión lectora (verdadero o falso). • Completación de frases. • Expresión de opiniones. • Escritura con uso de expresiones de obligación. • Dictado. • Descripción de elementos dañinos para el medio ambiente.
Lección 5	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización, vocabulario y pronunciación. • Repaso de vocabulario en contexto. • Conversación sobre supuestos. • Ordenación de párrafos. • Preguntas y respuestas (interacción). • Lectura. • Comprensión lectora. • Clasificación de tiempos verbales (pretéritos). • Escritura autobiográfica. • Escritura de la biografía de una persona del resguardo. • Creación de una biografía a partir de imágenes.
Lección 6	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización, vocabulario y pronunciación. • Presentación de vocabulario. • Vocabulario en contexto. • Lectura de la leyenda: El jaibaná y el mohán. • Actividad de inferencia. • Comprensión lectora: elección múltiple. • Creación de final alterno para el texto. • Identificación de palabras claves del texto. • Enunciación de la moraleja de la leyenda. • Identificación de personajes y lugares. • Actividad de emparejamiento. • Completación de frases. • Comprensión lectora (verdadero o falso). • Identificación y enunciación de las partes de la leyenda. • Creación de su propia leyenda.

Fuente: Forero y González del Mar (2021a).

Figura 6

Presentación del vocabulario en contexto. Lección 1: ¡Hola! Yo soy... ¿y tú?



Fuente: Forero-Villamizar y González del Mar (2021b).

Figura 7

Presentación del trabalenguas con audio en contexto. Lección 2. ¿Cómo es mi día? Actividad 1



Fuente: Forero-Villamizar y González del Mar (2021b).

Figura 8

Evaluación de los objetivos y de la lección 1: ¡Hola! Yo soy... ¿y tú? Jâjâ - mabae - mae

The screenshot shows a digital evaluation form titled 'Evaluación de la lección 1'. It includes a 'Reflexiona' section with a table for self-assessment and a 'Durante la lección' section with two yellow boxes for feedback.

Reflexiona en todo lo que has aprendido en esta lección: (actividades, vocabulario, presentación...)

Icons:

¿Puedo...	Sí	No
Saludar y despedirme de las personas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Usar los pronombres en español?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conjugar verbos regulares en presente?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presentarme y decir de dónde soy y dónde vivo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Decir cómo estoy?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durante la lección

¿Qué ha sido lo más difícil? ¿y lo más fácil?

Fuente: Forero-Villamizar y González del Mar (2021b).

A partir de la evaluación, los resultados y las pruebas realizadas por medio del OVA se pretende valorar los saberes y logros alcanzados por los estudiantes en cada una de las lecciones, con evaluaciones alineadas con los objetivos presentados desde el inicio. Adicionalmente, es indispensable que tanto docentes como estudiantes califiquen el recurso, a fin de considerar sugerencias que permitan su mejora (Morales-Martín *et al.*, 2016).

Finalmente, de acuerdo con las fases presentadas en la metodología, la entrega de exigencias pedagógicas y de contenido para una posterior revisión, prueba e implementación del OVA facilita a un experto todos los requerimientos planteados para su elaboración: diseño, contenidos multimedia y consideraciones pedagógicas. En el caso de *Saka buma*, este proceso lo realizaron directamente las autoras, quienes se encargaron del diseño y desarrollo del mismo, pues no contaban con un equipo especialista en el tema.

En términos generales, a partir de la planeación y el diseño del OVA se considera que variar elementos, recursos y, sobre todo, tipos de actividades en cada lección genera que sea más atractivo y motivante para sus usuarios. Además, con la inclusión de elementos interculturales, imágenes, audios, y componentes dinámicos, se acerca a la realidad de los estudiantes y al contexto en el que se desenvuelven.

Evaluación del OVA para su posterior publicación

En cuanto a la revisión de recursos educativos digitales, Adame-Rodríguez (2015) propone la rejilla LORI-AD, instrumento conformado por nueve categorías que permite a los desarrolladores de estos recursos revisarlos antes de ser compartidos con la comunidad académica, garantizando así que sean de calidad. *Saka buma* fue evaluado por medio de esta rejilla por tres etnoeducadores de la comunidad de Altomira y dos expertos en el área del diseño de materiales y en la enseñanza del ELE. Las dimensiones y los resultados de esta evaluación son:

1. *Calidad del contenido*: De acuerdo con los resultados, se considera que los datos y contenidos presentados en el OVA se plantean de manera objetiva y se apoyan de manera lógica, al igual que sus enunciados. Es decir que el OVA no tiene errores ni sesgos.
2. *Correspondencia con el objetivo o la competencia*: Se establece que cada uno de los objetivos propuestos al inicio de las lecciones puede ser alcanzado por los usuarios, ya que estos se corresponden con los contenidos y las actividades planteadas. Además, cada una de las lecciones cuenta con una autoevaluación, que permite que los aprendices verifiquen sus avances de manera autónoma y reflexiva.
3. *Retroalimentación y adaptación*: El recurso cuenta con actividades de corrección automática, lo cual permite a sus usuarios conocer los resultados de manera inmediata. También, cuenta con elementos que facilitan la navegación, ya sea avanzando, retrocediendo o finalizando las actividades.
4. *Motivación*: El recurso presenta elementos de interés para los aprendices y los contenidos son cercanos a su realidad, con actividades interactivas y dinámicas que motivan el desarrollo de las mismas.
5. *Diseño y presentación*: En la construcción del OVA se presentan los contenidos de manera visualmente llamativa y atractiva, sin generar interrupciones con las metas planteadas. Además, los elementos gráficos empleados son claros y precisos.
6. *Interacción y usabilidad*: El OVA cumple con una fácil navegación y con instrucciones sencillas.
7. *Accesibilidad*: *Saka buma: Colombia mística* cuenta con un enlace de fácil acceso, el cual se puede consultar desde cualquier computador o celular con acceso a internet. Además, se pue-

de trabajar en un salón de clases o en entornos fuera de la escuela.

8. *Reusabilidad*: El OVA puede ser reutilizado por cualquiera de sus usuarios, en el momento que lo considere pertinente o necesario.
9. *Cumplimiento de normas*: *Saka buma: Colombia mística* cuenta con los requerimientos LOM (2011) y DCMI (2010) planteados por Adame-Rodríguez (2015): nombre del recurso, información sobre las autoras, derechos de autor, fecha de creación, población meta, etc.

La valoración del OVA realizada por los expertos y los etnoeducadores tuvo resultados positivos, ya que cada una de las respuestas es favorable a los criterios de evaluación, obteniéndose 86 de los 90 puntos posibles. De este modo, se ubicó en el nivel bueno y muy bueno, siendo aprobado por los expertos para ser publicado.

Sin embargo, las personas evaluadoras consideran algunos aspectos a considerar en próximos proyectos de esta naturaleza:

- Sería interesante y provechoso contar con más información en lengua emberá. Se sugiere que la comunidad podría contribuir con el proceso de traducción, ya que todos los miembros de ella se verían beneficiados (evaluador 1).
- Se sugiere la realización de un material similar para la etapa de preescolar (evaluador 2).
- Se manifiesta agrado por el recurso e interés por participar más en el proceso de creación, para que sea más completo con palabras en emberá (evaluador 3).
- Se indica que el material es excelente, pero que sería pertinente mayor profundización en la sección Guía de uso para el etnoeducador (evaluador 4).
- Se evidencia una propuesta sólida en el recurso diseñado. Además, se considera que “establece un vínculo cultural significativo con la comunidad de destino” (evaluador 5).

Considerando los resultados obtenidos, es posible afirmar que *Saka buma: Colombia mística*, además de cumplir con los requerimientos mínimos necesarios, también cumple con las expectativas de la comunidad para la cual fue diseñado.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones derivadas de los planteamientos expuestos sobre las implicaciones pedagógicas y techno-

lógicas de la elaboración de un OVA para la enseñanza del E2L a una comunidad indígena. En primer lugar, en el ámbito pedagógico, es importante reconocer que la enseñanza del español enfrenta diversos desafíos en el mundo actual, entre los que se destacan: a) el diseño de recursos pedagógicos, pues se presenta “un vacío en el [...] diseño y aplicación de materiales, como herramienta pedagógica y didáctica” (Domínguez-González, 2020, p. 5); b) la enseñanza del español en comunidades indígenas, especialmente en el territorio colombiano, toda vez que en estos contextos se emplean recursos originalmente pensados para la enseñanza del español como L1; y c) la omisión del ámbito intercultural y la desinformación con relación a los OVA.

En segundo lugar, aun cuando existen prejuicios sociales sobre el conocimiento que tienen las comunidades indígenas de las TIC, la realidad dista de ello, ya que no solo las conocen y cuentan con acceso a equipos electrónicos, sino que, además, hacen uso de ellas en las aulas de clase. Adicionalmente, pese a que los etnoeducadores manifestaron no tener conocimiento sobre lo que es un OVA o de las ventajas que podría representar al emplearlo en el aula, también afirmaron su disposición para conocer más sobre este tipo de recursos, con la intención de prepararse para hacer uso de ellos en un futuro.

De este modo, resulta necesario profundizar en cada uno de los requerimientos didácticos necesarios para la enseñanza del E2L, especialmente en el caso de las comunidades indígenas, para así brindarles los medios y elementos necesarios que les permitan afrontar los desafíos que se presentan en la actualidad. Además, es importante brindarles la oportunidad de contar con materiales pedagógicos que se acerquen a su realidad y que permitan una integración y un enriquecimiento de ambas culturas.

En tercer lugar, en cuanto a las implicaciones tecnológicas, se evidenció la baja producción de OVA para la enseñanza del ELE, y más aún de E2L, debido especialmente al desconocimiento de estos recursos o de los requerimientos y las rutas que se podrían seguir para su elaboración. Incluso se evidencia que hay poco conocimiento sobre bancos de almacenamiento de estos recursos, en los que se pueden encontrar algunos OVA ya diseñados. Adicionalmente, es importante aclarar que el término objetos virtuales de aprendizaje suele ser reemplazado, en algunos casos, por objetos de aprendizaje, dada la discrepancia entre los autores al respecto, aunque ambos conceptos hacen referencia al mismo tipo de material digital.

En contraste con lo anterior, es importante mencionar que, si bien las metodologías para la elaboración de un OVA sugieren que se

cuenta con apoyo de expertos en tecnología para su estructuración final, el diseño y la publicación de *Saka buma* es la mejor muestra de que esto no es un factor limitante, ya que existen programas de código abierto, como eXeLearning, que permiten diseñar recursos de manera gratuita, contando solamente con conexión a internet desde cualquier dispositivo electrónico.

Finalmente, se considera que la realización de un OVA resulta pertinente y provechoso en la sociedad digital actual, ya que se constituye como una posibilidad para dinamizar, variar y promover la interacción a partir de las actividades y lecciones que se pueden plantear para apoyar el proceso de enseñanza de lenguas, especialmente del E2L, caso puntual en el que se enfocó el presente artículo.

Referencias

- 1 Minuto para Innovar. (2015, julio 28). *Que es un OVA (Objeto Virtual de Aprendizaje)* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=OJmmvpxKhN8>
- Adame-Rodríguez, S. I. (2015). *Instrumento para evaluar recursos educativos digitales, LORI – AD*. ResearchGate. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4020.0164>
- Agray-Vargas, N. y Baralo-Ottonello, M. (2020). Enseñanza virtual de ELE: del estudio empírico a la aplicación didáctica. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 14(28), 92-112. <https://doi.org/10.26378/rnlac1428395>
- Albán-Yáñez, P. I. (2015). *Análisis de las herramientas de autor eXeLearning, Cuadernia y Constructor para la implementación de contenidos de aprendizaje como estrategia de cooperación en la construcción de un software educativo multimedia* [tesis de maestría]. Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. <http://dspace.esepoch.edu.ec/handle/123456789/4360>
- Álvarez-Correa, A. (2008). *Aprender y enseñar español como segunda lengua elementos para la formación del profesor indígena colombiano* [tesis de maestría]. Universidad Pontificia Bolivariana. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/3980>
- Álvarez-Montalbán, F. (2007, septiembre 26-29). *El uso de material auténtico en la enseñanza de ELE* [presentación en conferencia]. FIAPE. II Congreso internacional: Una lengua, muchas culturas, Granada, España. <https://www.educacionyfp.gob.es/gl/dam/jcr:7a083f02-e4b6-4ad3-8341-73c5b72ac393/2007-esp-12-13alvarez-pdf.pdf>
- Arévalo, I., Pardo, K. y Vigil, N. (2004). *Enseñanza de castellano como segunda lengua en las escuelas EBI del Perú*. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural -Área de Lenguas y Comunicación. <https://>

- www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:b667be7f-6273-4dc7-b8ef-190cdd-67b18e/2004-bv-02-03arevalo-pdf.pdf
- Ballesteros-Casallas, M. A. y Nath-Muga C. A. (2021). *Aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura en contextos pluriculturales. Una aproximación al potencial del hablante de lenguas indígenas en el componente escrito del español como segunda lengua* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/54698>
- Barreña-Agirrebeitia, A. y Pérez-Cauarel, M. (2017). La revitalización de la lengua emberá en Colombia: de la oralidad a la escritura. *ONOMÁZEIN*, N.º especial: Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI, 58-76.
- Bernal, A. (2003). La educación entre la multiculturalidad y la interculturalidad. *Estudios sobre Educación*, (4), 85-101. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/8413/1/Estudios%20Ef.pdf>
- Callejas-Cuervo, M., Hernández-Niño, E. J. y Pinzón-Villamil, J. N. (2011). Objetos de aprendizaje, un estado del arte. *Entramado*, 7(1), 176-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265420116011>
- Cardona-Serrano, A. (2011). *Docentes ELE que nacen y se hacen en Colombia* [presentación en congreso]. II Congreso de Enseñanza del Español como Lengua Segunda y Extranjera, Universidad del Salvador, Buenos Aires.
- Carneiro, R., Toscano, J. C. y Díaz, T. (coords.). (2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.researchgate.net/profile/Guillermo-Sunkel/publication/291354459_Los_Desafios_de_las_TIC_para_el_Cambio_Educativo/links/56aa6b8e08aeadd1bdcac9fb/Los-Desafios-de-las-TIC-para-el-Cambio-Educativo.pdf
- Carrillo-Camargo, R. (2016). Políticas etnoeducativas y enseñanza del español. *Zona Próxima*, (24), 85-102. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8723>
- Castellanos-Villamil, Y. P. (2017). *Ambiente de aprendizaje mediado por tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para fortalecer la comunicación oral en idioma español en estudiantes emberás del colegio Liceo Nacional Agustín Nieto Caballero* [tesis de maestría]. Universidad de La Sabana. <https://intelectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34833/TESIS%20YENNY%20CASTELLANOS%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castillo-Bernal, E., Hernández-Bernal, E. y Rojas-Martínez, A. A. (2005). Los etnoeducadores: esos nuevos sujetos de la educación colombiana. *Revista Colombiana de Educación*, (48), 38-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.7716>
- Ceballos, Y., Jaramillo, I., Duque, N. D. y Niaza, C. A. (2016). Diseño y creación de recursos digitales etnoeducativos con contenido lúdico: pueblo

- indígena embera chamí. *Revista Vínculos*, 13(1), 35-44. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/vinculos/article/view/11582/12321>
- Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Educación para los Pueblos Indígenas. (2013). *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (S.E.I.P.)*. <https://docplayer.es/11235228-Perfil-del-sistema-educativo-indigena-propio-s-e-i-p.html>
- Congreso de la República de Colombia. (1993, agosto 27). Ley 70, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2006/4404.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 08). Ley 115, por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia. (1991, julio 07). *Gaceta Constitucional No. 116*. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>
- Cruz-Rodríguez, E. (2014). Multiculturalismo, interculturalismo y autonomía. *Estudios Sociales. Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 22(43), 241-269. <https://doi.org/10.24836/es.v22i43.54>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE]. (2018). *Resultados Censo Nacional de Población y Vivienda (CNPV)*. <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3ra-entrega.pdf>
- Domínguez-González, M. (2020). *TIC que favorecen la integración del aprendizaje de las competencias en español como lengua extranjera* [tesis de maestría]. Universidad de Jaén. http://tauja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953.1/12202/1/DomnguezGonzlezMara_TFM_1920.pdf
- Dussel, I. (2011). *VII Foro Latinoamericano de Educación: aprender y enseñar en la cultura digital*. Fundación Santillana.
- Espejo-Olaya, M. B., Flórez-Ospina, M. del P. y Zambrano-Gómez, I. E. (2011). Tendencias de los estudios de español como lengua extranjera (ELE) en Bogotá. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo: Revista Digital*, (1), 55-91. http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/174/1/05_Maria_Bernarda_otros.pdf
- Forero-Villamizar, M. P. y González del Mar, J. C. (2021a). *¡Saka buma: Colombia mística! Propuesta de un objeto virtual de aprendizaje (OV/A) intercultural para la enseñanza del español como segunda lengua (E2L) en la comunidad emberá-chamí* [tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/58247>
- Forero-Villamizar, M. P. y González del Mar, J. C. (2021b). *Saka buma: Colombia mística*. <https://bit.ly/SakabumaColombiaMistica>

- Graves, K. (1996). 2 - A framework of course development processes. En K. Graves (Ed.), *Teachers as Course Developers* (pp. 12-38). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511551178>
- Hostia, M. (2016, septiembre 13). La etnoeducación en Colombia “una mirada indígena” [entrada de blog]. *La Etnoeducación*. http://taemilankamer.blogspot.com/2016/09/la-etnoeducacion-en-colombia-una-mirada_38.html
- Izquierdo-Barrera, M. L. (2018). Educación en contextos multiculturales: experiencia etnoeducativa e intercultural con población indígena del resguardo Embera Chamí - Mistrató, Risaralda – Colombia. *Zona Próxima*, (29), 1-22. <http://dx.doi.org/10.14482/zp.29.0002>
- LaRosa, M. J. y Mejía-Pavony, G. R. (2013). *Historia concisa de Colombia (1810-2013): una guía para lectores desprevenidos*. Pontificia Universidad Javeriana – Universidad del Rosario – Ministerio de Cultura. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/42482>
- León-León, J., Sarmiento-Guerrero, L. P., Porras-Mancilla, J. C. y Rueda-Mejía, J. D. (2011). Implementación de objetos virtuales de aprendizaje como estrategia metodológica para la enseñanza de la lengua inglesa. *Rastros Rostros*, 13(25), 27-35. <https://doi.org/10.16925/ra.v13i25.1447>
- Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- Llorente, A. (2019, septiembre 07). Español: los países en que más se estudia nuestro idioma. *BBC News*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-49106325>
- Maris-Massa, S. y Pesado, P. (2012). Evaluación de la usabilidad de un objeto de aprendizaje por estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación en Tecnología y Tecnología en Educación*, (8), 65-76. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/25537/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2012). *Secundaria activa. Grado 6º Lenguaje*. MEN. http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/archivos/Referentes_Calidad/Modelos_Flexibles/Secundaria_Activa/Guias_del_estudiante/Lenguaje/LG_Grado06.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Competencias TIC para el desarrollo profesional docente*. Oficina de Innovación Educativa con Uso de Nuevas Tecnologías. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-339097.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018, noviembre 16). *Grupos étnicos de Colombia*. MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-378980.html?_noredirect=1

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2021, octubre 21). *Escuela nueva*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340089.html?_no-redirect=1
- Morales-Martín, L. Y., Gutiérrez-Mendoza, L. y Ariza-Nieves, L. M. (2016). Guía para el diseño de objetos virtuales de aprendizaje (OVA). Aplicación al proceso enseñanza-aprendizaje del área bajo la curva de cálculo integral. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(18), 127-147. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476255360008>
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación [Unesco]. (s.f.). *Recursos educativos abiertos*. <https://es.unesco.org/themes/tic-educacion/rea>
- Palacios-Martínez, I., Alonso-Alonso, R., Cal-Varela, M., Calvo-Benzies, Y., Fernández-Polo, F. X., Gómez-García, L., López-Rúa, P., Rodríguez-Rodríguez, Y. y Varela-Pérez, J. R. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/linguistica-contrastiva>
- Pastor-Cesteros, S. (2008). Publicaciones sobre segundas lenguas e inmigración en España: estado de la cuestión. *Recursos para la Investigación en Adquisición/Aprendizaje de Segundas Lenguas*, (2), 2-9. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48782/1/2008_Pastor_Recursos-bibliograficos.pdf
- Presidencia de la República de Colombia. (1995, mayo 18). Decreto 804, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-103494.html?_noredirect=1
- Presidencia de la República de Colombia. (1998, junio 18). Decreto 1122, por el cual se expiden normas para el desarrollo de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, en todos los establecimientos de educación formal del país y se dictan otras disposiciones. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1861091>
- Ramos-Pérez, M. Á. (2020). *Script-O.V.A.: diseño, desarrollo e implementación de un objeto virtual de aprendizaje como mediación tecnológica en la producción textual a partir del uso de escritura creativa* [tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/22828>
- Rincón, G. (2015). *¿De qué hablamos cuando hablamos de didáctica de la lengua y la literatura?* [Presentación de PowerPoint]. SlideShare. <https://slideplayer.es/slide/4144970/>
- Romero-Loaiza, F., Ramos Pancho, A., González-Ramírez, G. y Bedoya Tamayo, D. Y. (2008). *La enseñanza del español como segunda lengua. Un estudio*

- de caso con niños nasa y embera-chamí*. Universidad Tecnológica de Pereira/Colciencias/CRIC. <https://doi.org/10.13140/2.1.3464.8967>
- Romero-Rozo, J. I. y Vargas-Moreno, S. J. (2016). *La oralidad en español segunda lengua con niños indígenas: encuentro intercultural en un contexto urbano* [tesis de maestría]. Universidad Libre. <https://hdl.handle.net/10901/8275>
- Sánchez-López, S. Y. (2014). Estado del arte sobre el español como segunda lengua en Colombia. *Lenguas en Contacto y Bilingüismo: Revista Digital*, (1), 1-47. <https://www.caroycuervo.gov.co/revista/documentos/Estado%20del%20arte%20sobre%20el%20espanol%20como%20lengua%20extranjera.pdf>
- Santos-Gargallo, I. (2015). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Arco/Libros, S. L.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45(2), 143-179. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000528>
- Veiz, J. M. (2011). La investigación en didáctica de las lenguas extranjeras. *Educativo Siglo XXI*, 29(1), 81-108. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/119881>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39-50. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663/3641>

Cómo citar: Forero Villamizar, M.P., González Del Mar, J.C., y Donoso Herrera, L. (2023). Implicaciones de un objeto virtual de aprendizaje para enseñar español L2 en una comunidad indígena. *Humanitas Hodie*, 6(1), H61a2. <https://doi.org/10.28970/hh.2023.1.a2>