

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

IDANIA HERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ

Holguín

2023

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS SOCIOCULTURALES

LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

TESIS PRESENTADA EN OPCIÓN AL GRADO CIENTÍFICO DE  
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Autor: Prof. Auxiliar Lic. Idania Hernández Domínguez. M. Sc.

Tutores: Prof. Titular Lic. Elizabeth Caballero Velázquez. Dr. C.

Prof. Titular. Lic. Ronal Tamayo Cuenca. Dr. C.

Holguín

2023

## AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de Holguín, especialmente al Programa de Formación Doctoral que desarrolla el CECE: al Dr. C. Alberto Leyva Figueredo, a la Dr. C. Laura Leticia Mendoza Tauler, a la Dr. C. Ada Iris Infante Ricardo y a todo su claustro que contribuyó a mi formación científica e investigativa.

A mis tutores: la Dr. C. Elizabeth Caballero Velázquez y el Dr. C. Ronal Tamayo Cuenca, por orientar el camino de mi investigación.

Al Dr. C. Miguel Cruz Ramírez por su colaboración y orientación para presentarme al acto de la Defensa.

Al Dr. C. Ángel Deroncelé Acosta, a la Dr. C. Ileana Domínguez García, a la Dr. C. Ana María Abello Cruz, al Dr. C. Calixto Guerra, al Dr. Ulises Mestre Gómez, entre otros, los que me tendieron su mano y apoyaron con sus conocimientos, puntos de vista y sugerencias como muestra de su sentido de la amistad y la colaboración.

Al departamento de Tecnología Educativa de la Universidad Pedagógica “Enrique José Varona”, especialmente al Dr. C. Luis Orlando Pérez Abejales, por brindarme su apoyo incondicional y facilitarme bibliografía especializada en diferentes momentos de mi investigación.

A la Dr. C. Yohannia Ochoa Ardite que me alentó a seguir adelante, a pesar de las dificultades.

A mi Decano, Dr. C. Alexander Abreu Pupo, a la jefa del Dpto. M. Sc. Ediltrudis Solares Sierra, por su apoyo incondicional, al igual que los compañeros de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo por su comprensión.

A Michel Herd, María Kuin, Elaine Lance, Chis Shortt, Uziel Lemus Becerra y otros amigos del ámbito internacional, que me dieron su apoyo material y espiritual para llevar a cabo mi investigación y elaborar mi informe de Tesis.

## DEDICATORIA

A la Revolución Cubana, por ser inclusiva y humanista.

A los grandes hombres y mujeres de nuestra América, especialmente a Bolívar, Martí y Fidel, presentes en mi vida y en mi corazón.

A mis padres que me dieron la vida y dejaron que siguiera el camino de la luz.

A mi hermano Marcelino Hernández Domínguez, ya fallecido pero presente.

A mis hijas Annys Dayamí Mora y Adannis Borges, cómplices e incondicionales de mi rumbo quijotesco.

A mis nietos Sofía y Diego Tamayo, con sus expectativas....

A mis hermanos Aleida, Nilda, Oreste y demás, por acompañarme y desearme lo mejor.

A los amigos que ya no están, pero que supieron brindarme ayuda material y espiritual en su momento, especialmente a Pablo Villazón Mayor, Pedro Hernández Veráztegui y Bismark Gallardo Rodríguez.

## SÍNTESIS

La investigación responde a la necesidad de buscar alternativas para mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, pues a pesar de las transformaciones devenidas con el proceso de perfeccionamiento, el diagnóstico de los estudiantes que ingresan a la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo muestra dificultades en el dominio de su lengua materna. Se tiene en cuenta que la presencia de las TIC impone una actualización de las maneras tradicionales de enseñar y aprender, ya que se incorporan nuevos medios de enseñanza que no disponen de los referentes teórico-metodológicos suficientes para su uso adecuado, considerada esta una de las principales limitaciones teóricas que se deben atender en la investigación. Por tanto, se determinó como objeto a transformar, el proceso de enseñanza -aprendizaje de la lengua española a partir de la integración de los Objetos de Aprendizaje. Se utilizó el método general dialéctico-materialista para comprender, analizar e interpretar la información con el apoyo de los demás métodos y se defiende la idea de que se pueden integrar los Objetos de Aprendizaje al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española como un medio de enseñanza digital, a través de una concepción que argumente los procedimientos metodológicos de su planeación y de la relación que establecen con los componentes didácticos, en la combinación de los contextos de aprendizaje presencial y no presencial. En correspondencia, la investigación aporta una concepción de naturaleza didáctica que, a partir de su fundamentación teórica, se estructura en: definición de Objetos de Aprendizaje de la lengua española, premisas, núcleos teóricos y los procedimientos metodológicos de su planeación didáctica con cinco etapas: la planificación, con dos momentos dedicados a la autopreparación y al análisis; etapa de diseño, donde se determina la estructura de la tarea ( introducción, objetivo, tema, contenido, ejercicios y evaluación); una etapa de desarrollo que está asociada a la dimensión tecnológica del medio, según el software de autor (eXeLearning) que le sirve de plantilla; la etapa de implementación

en el Moodle para su uso en la práctica y, la etapa de evaluación por parte de los usuarios. La concepción se complementa con las sugerencias teórico-metodológicas para guiar al profesor en la implementación de la propuesta desde su rol de creador o de curador del contenido para reutilizar en nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje. Para valorar la pertinencia y la aplicabilidad de la propuesta se utilizó el método Criterio de Expertos y su interpretación a través del método Delphi. Este se complementó con la opinión de usuarios para valorar la usabilidad. El método de Estudio de Casos se utilizó para evaluar la aplicabilidad de la contribución. Se constatan transformaciones en relación con la planeación y el uso de los Objetos de Aprendizaje en el trabajo independiente y las formas de concebir los componentes didácticos de la tarea y el texto como base común. La concepción contribuye al cumplimiento de las orientaciones sobre la virtualización de la educación superior y aporta nuevos elementos a la Didáctica de la lengua española sobre el uso de los medios de enseñanza.

## INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO GENERAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA CON EL USO DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE.....	12
<b>1.1 Presupuestos teórico-metodológicos de la integración de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza –aprendizaje de la lengua española.....</b>	<b>12</b>
<b>1.1.1. Los medios de enseñanza de la lengua española y su relación con los métodos .....</b>	<b>17</b>
<b>1.1.2. El método de trabajo independiente y los OA de la lengua española.....</b>	<b>21</b>
<b>1.2. Análisis de los aspectos tecnológicos y pedagógicos de los OA: su empleo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española .....</b>	<b>24</b>
<b>1.2.1. Condiciones de la Didáctica de la lengua española para la integración de los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza.....</b>	<b>32</b>
<b>1.3. Caracterización del estado inicial de la implementación de los recursos educativos digitales en la enseñanza-aprendizaje de lengua española en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo .....</b>	<b>35</b>
<b>Conclusiones del Capítulo I.....</b>	<b>45</b>
CAPÍTULO II. CONCEPCIÓN DE <i>LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA</i> .....	47
<b>2.1. Fundamentos teórico-metodológicos principales de la concepción de los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española .....</b>	<b>47</b>
<b>2.2. Estructuración de la concepción de los OA como medio de enseñanza.....</b>	<b>55</b>
<b>I. Definición de los OA de la lengua española .....</b>	<b>55</b>
<b>II. Premisas que sustentan la concepción presentada.....</b>	<b>57</b>

III. Los núcleos teóricos de la concepción de los OA de la lengua española .....	64
IV. Procederes metodológicos para la planeación didáctica de los OA de la lengua española	70
V. Sugerencias teórico-metodológicas para la planeación didáctica y/o selección de los OA de la lengua española.....	79
<b>Conclusiones del Capítulo II.....</b>	<b>83</b>
CAPÍTULO III. VALORACIÓN CIENTÍFICA DE LA CONCEPCIÓN DE <i>LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA</i> .....	86
3.1. Valoración de la pertinencia y factibilidad de la contribución.....	86
3.1.1 Criterio de Expertos.....	87
3.1.2. Valoración de la usabilidad con la opinión de usuarios.....	89
3.2. Valoración de la aplicabilidad a través del método de Estudio de Casos .....	99
<b>Conclusiones del Capítulo III.....</b>	<b>117</b>
<b>CONCLUSIONES GENERALES.....</b>	<b>118</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>120</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>87</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>101</b>
<b>Anexo 1.</b> Guía de encuesta a estudiantes .....	101
<b>Anexo 2.</b> Guía de entrevista a profesores.....	104
<b>Anexo 3.</b> Guía de entrevista a directivos.....	106
<b>Anexo 4.</b> revisión de los documentos .....	107
<b>Anexo 5.</b> Guía de observación a clases.....	108
<b>Anexo 6.</b> Guía de la encuesta a profesores .....	109
<b>Anexo 7.</b> Metadatos del OA de la lengua española .....	111



<b>Anexo 8.</b> Las posibilidades de <i>eXeLearning</i> para el empaquetado .....	112
<b>Anexo 9.</b> Presencia en el Moodle de los OA de la lengua española .....	113
<b>Anexo 10.</b> Cuestionario de autoevaluación de los expertos.....	114
<b>Anexo 10a.</b> Procesamiento de los datos del instrumento de autoevaluación de expertos .....	116
<b>Anexo 10b.</b> Análisis de los datos para determinar el nivel de competencia de los expertos .....	117
<b>Anexo 11.</b> Caracterización de los expertos seleccionados .....	119
<b>Anexo 12.</b> Cuestionario a expertos para la valoración general de la concepción en la primera ronda.	120
<b>Anexo 12a.</b> Primera ronda de valoración de la contribución .....	123
<b>Anexo 12.b.</b> Puntos de corte de la primera ronda.....	124
<b>Anexo 12c.</b> Análisis de los datos de la primera ronda .....	125
<b>Anexo 13.</b> Análisis de los datos de la segunda ronda.....	126
<b>Anexo 13a.</b> Puntos de corte de la segunda ronda .....	128
<b>Anexo 13b.</b> Procesamiento de los datos de la segunda ronda .....	129
<b>Anexo 14.</b> Instrumento dirigido a los estudiantes usuarios para evaluar la usabilidad.....	130
<b>Anexo15.</b> Instrumento dirigido a profesores usuarios para evaluar la usabilidad.....	132
<b>Anexo 16.</b> Procesamiento de los datos con Likert en tablas dinámicas de Excel. ....	134
<b>Anexo 17:</b> Guía de observación participante .....	135
<b>Anexo 18:</b> Entrevista grupal a profundidad a profesores de español.....	136
<b>Anexo 19.</b> Entrevista grupal a profundidad a profesores y directivos que gestionan el PEA .....	137
<b>Anexo 20.</b> Guía para el desarrollo de los talleres de reflexión crítica.....	138
<b>Anexo 21.</b> Propuesta de tareas para los Objetos de Aprendizaje de Lengua Española .....	140

## INTRODUCCIÓN

El estudio de la lengua española constituye una prioridad en la educación cubana. Ello se justifica en el hecho de ser expresión de la identidad nacional y por su incidencia en la formación del profesional. Desde la década de los 70 se desarrolla un proceso de perfeccionamiento continuo que tiene su base en el pensamiento pedagógico precedente (Navarro et al.,2021). Esta política educativa ha dado lugar a transformaciones en las maneras de concebir, organizar y gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A pesar del empeño, los diagnósticos de los estudiantes que arriban a la educación superior, por lo general, reflejan un dominio insatisfactorio de su lengua. Ello motiva la revisión y el replanteamiento de las estrategias al respecto. Es importante tener en cuenta que el actual contexto histórico-concreto donde se desenvuelve el proceso formativo tiene una marcada presencia de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) y, como resultado, se agregan nuevos medios de enseñanza que necesitan la actualización de los métodos tradicionales de enseñar y aprender.

La necesidad de transformación en el contexto educativo ha sido debatida por diferentes organismos internacionales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES, 2018) se pronunció por el uso de las tecnologías convergentes para generar y utilizar el conocimiento en pos de transformar las sociedades y cumplir sus metas económicas y sociales.

Como manifestación de la responsabilidad que asumen las naciones para enfrentar ese desafío, el tema TIC se añade a las estrategias de desarrollo como un asunto de Estado. En la Constitución de la República de Cuba (CLACSO, 2019) se plantea que la política educativa, científica y cultural “se fundamenta en los avances de la ciencia, la creación, la tecnología y la innovación, el pensamiento y la tradición pedagógica progresista cubana y la universal.” (Título III, Artículo 32, inciso a, p.4).

En correspondencia, el Ministerio de Educación Superior (MES), desde el 2006, desarrolla la Estrategia Nacional de Tecnología Educativa, donde se contempla la gestión y el incremento de los recursos educativos digitales (RED) en las universidades. Según Rodríguez (2019), esta es una manera de suplir las limitaciones para el acceso a la información y fomentar la colaboración, aunque la capacitación de los docentes se considera una de las barreras en el cumplimiento de esa meta; así como la organización y la gestión de las instituciones para utilizar adecuadamente los recursos tecnológicos disponibles.

La Didáctica de la lengua española implementa acciones para encontrar soluciones más acordes al contexto formativo y enfatiza su atención en el uso correcto de la tecnología educativa<sup>1</sup>. Como se conoce, los medios de enseñanza en su dinámica reciben la influencia inmediata de los avances científicos; sin embargo, no siempre encuentran el soporte teórico-metodológico adecuado para que su incorporación a la praxis docente sea efectiva.

La revisión de la literatura al alcance, especialmente la de las dos últimas décadas, devela que el tema de los medios de enseñanza ha sido insuficientemente atendido desde las didácticas particulares. En los trabajos consultados no se aprecian propuestas concretas (principios, premisas, concepciones, procederes) para una mejor orientación de su empleo en la enseñanza-aprendizaje.

En el caso de la Didáctica de la lengua española, se cuenta con criterios a considerar sobre el texto digital, las teleclases, la multimedia, los softwares educativos (Roméu et al., 2013; Rodríguez, 2016; Domínguez y Cordoví, 2021). Estos abren el camino de la investigación; no obstante, con la entrada de la tecnología web 2.0, se integran otros medios que implican modificaciones metodológicas, con la consideración de los presupuestos teóricos que sostienen el proceso formativo.

---

<sup>1</sup> Aunque el concepto de tecnología educativa abarca los diferentes medios de enseñanza existentes, en esta investigación el término alude a los medios basados en las TIC.

Los efectos asociados a la Pandemia de la “COVID 19” motivaron una reducción de la presencialidad en la docencia. En estas circunstancias, la experiencia de los Objetos de Aprendizaje (OA), se presentó como una solución viable; así se confirmó en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD). Su uso reflejó las potencialidades de este medio en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, a pesar de carecer de las indicaciones teóricas y metodológicas suficientes para su empleo de manera adecuada.

Con el interés de profundizar en el tema que se investiga se aplicaron diferentes métodos, técnicas y procedimientos de investigación (encuestas, entrevistas, revisión de documentos, la observación) que develaron otras problemáticas. Entre ellas, un marcado predominio en la clase, de los medios de enseñanza de uso tradicional y cuando se utilizan presentaciones, imágenes, videos y otros recursos digitales, las estrategias didácticas no siempre van más allá de apoyar la exposición del profesor.

En el caso de los estudiantes, se constata que hacen un empleo insuficiente de las tecnologías en su trabajo independiente. Por lo general, el uso de la información se limita a los materiales seleccionados por el profesor, más que a su gestión, análisis o intercambio con el grupo, lo que afecta la valoración de otras fuentes para ampliar los conocimientos.

A manera de generalización, puede decirse que los elementos expuestos y el análisis de la información disponible permitieron constatar que las causas más visibles de las problemáticas analizadas descartan a comportamientos poco concordantes con la innovación; así como a la insuficiente preparación de los profesores, no solo para crear y/o seleccionar los recursos educativos digitales, sino para utilizar las herramientas tecnológicas disponibles como softwares, multimedia, páginas web, programas de autor y la plataforma Moodle como ambiente virtual de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de estas dificultades, se constatan avances en la integración de los recursos educativos basados en las TIC al entorno educativo. Ellos tributan al mejoramiento de la calidad del proceso formativo, pero aún existen insuficiencias, tales como:

1. En la selección de los medios de enseñanza de la clase predominan los de uso tradicional y en su dinámica es baja la presencia de medios tecnológicos que coexistan armónicamente, lo que afecta negativamente la disposición para el aprendizaje.
2. Los profesores poseen insuficiente preparación para emplear adecuadamente la tecnología educativa relacionada con el uso de ambientes virtuales de enseñanza-aprendizaje, softwares de autor y espacios de interacción participativos y colaborativos que les faciliten el tratamiento a los contenidos.
3. Existe una insuficiente utilización de los recursos educativos digitales disponibles en función de la enseñanza-aprendizaje y cuando son admitidos, no siempre se usan teniendo en cuenta sus potencialidades didácticas para estructurar y desarrollar el contenido según las necesidades del contexto formativo.

Desde sus respectivas posiciones teóricas, diferentes autores han reflexionado sobre las problemáticas asociadas a los medios de enseñanza e influyen en la construcción epistemológica de la presente investigación. Se consideran referentes: Mañalich et al. (1980), González (1983, 1986), Salinas (2005, 2008), Horruitiner (2006), Cabero (2005, 2015, 2020). Otros autores han dado seguimiento a la temática: Hernández et al. (2018 a y b), Medina et al. (2018), Díaz y Verdecia (2021), Melguizo (2022). Ellos coinciden en la necesidad de una base teórica y metodológica que potencie el valor pedagógico de las tecnologías en el contexto educativo.

En el entorno local, los estudios sobre la temática están en desarrollo, pero se cuenta con aportes de interés. Se destaca la propuesta de Coloma (2008) sobre la selección, uso y evaluación del software

educativo y, aunque no contempla el rol del profesor como creador de recursos educativos digitales, ofrece elementos significativos para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con el apoyo de herramientas tecnológicas. Por su parte, los resultados científicos de Tamayo (2015), referidos a los OA, constituyen un precedente de mayor cercanía a esta investigación; especialmente, su análisis sobre la relación entre lo psicológico, lo didáctico y lo ingenieril para la sistematización de los contenidos con carácter profesionalizador.

Se reconoce el valor de su contribución por el impacto que logró en la carrera de Ingeniería Mecánica; sin embargo, las ideas que aporta no son suficientes para integrar los OA al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, pues este proceso se desarrolla a partir de preceptos didácticos específicos y tiene un sistema de medios de enseñanza con características diferentes a las del objeto investigado por Tamayo.

Entre los trabajos más recientes al alcance de la investigadora se destacan las propuestas de Orozco (2017), Veytía et al. (2018), Real (2019), Rodríguez (2019), Arias et al. (2020), Valiente (2021) y Hernandez et al. (2022). Estos autores aportan otros elementos de interés sobre el uso de la tecnología en las Instituciones de Educación Superior (IES), especialmente sobre los recursos educativos abiertos (REA) y los Recursos educativos digitales (RED). Valoran las circunstancias en que se desenvuelve el proceso formativo y exhortan a los profesores a crear una cultura de su empleo.

En relación con este asunto, y desde el 2016, el MES implementa el Proyecto *EduCiencia Abierta* con el objetivo de “potenciar el intercambio, la actualización de los contenidos de las materias y elevar los niveles de disponibilidad, accesibilidad y calidad de los recursos de aprendizaje” (Rodríguez, 2019, p.33). Este

proyecto se complementa y viabiliza con las indicaciones ministeriales para el Diseño de los planes de estudios "E"<sup>2</sup>.

Con respecto al empleo de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, se resaltan las ideas de Roméu et al. (2013), acerca del uso de las video clases, la multimedia y el software educativo. En la última década se localiza una producción científica en ascenso sobre el tema, aunque aún poco representativa. Se mencionan los trabajos de Rodríguez (2016), Alonso et al. (2018), De Castro (2018), Domínguez y Cordoví (2021).

Esos autores reconocen la necesidad de profundizar en el uso de las herramientas tecnológicas desde las ciencias pedagógicas; sin embargo, no siempre ofrecen las orientaciones necesarias para su integración al proceso de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, ha sido insuficientemente tratado el rol del profesor como creador de recursos educativos digitales y como curador de los que están disponibles en las redes o Repositorios.

A partir del análisis precedente se identifican las siguientes inconsistencias teóricas:

1. En las concepciones teóricas de la Didáctica aún no se precisan secuencias, guías o algoritmos que indiquen un proceder didáctico o metodológico para integrar los recursos educativos digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. En la Didáctica de la lengua española ha sido insuficientemente tratado el tema de los medios de enseñanza, principalmente de los basados en las TIC, lo que motiva carencias en los referentes teóricos y metodológicos que orienten su adecuada integración para el tratamiento de la comprensión, el análisis y la construcción de textos.

---

<sup>2</sup> Ministerio de Educación Superior. (2017). Documento Base para el Diseño de los planes de estudios "E". MES. <https://docplayer.es/96717918-Documento-base-para-el-diseno-delosplanes-de-estudio-e.html>

Los argumentos expuestos develan la contradicción entre la necesidad de integrar recursos educativos digitales que contribuyan a mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la carencia de referentes teórico- metodológicos que guíen su creación y/o selección como medio de enseñanza.

Los elementos señalados permiten identificar la presencia del siguiente problema científico: ¿cómo integrar los recursos educativos digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua española? El planteamiento de esta interrogante permite determinar como objeto de investigación: la integración de los recursos educativos digitales al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Los recursos educativos digitales han sido insuficientemente estudiados desde la Didáctica de la lengua española; sin embargo, se cuenta con experiencias pedagógicas que reflejan su importancia y actualidad; por tal motivo, se determina como campo de la investigación: la integración de los Objetos de Aprendizaje al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Atendiendo a la necesidad de fundamentar el uso de estos recursos y, en correspondencia con el objeto y el campo de la investigación, se formula como objetivo: la elaboración de una concepción de naturaleza didáctica, contentiva de premisas, núcleos teóricos, procederes metodológicos para la integración de los Objetos de Aprendizaje al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Para dar cumplimiento al objetivo y buscar la solución al problema científico se plantea la siguiente idea a defender: se pueden integrar los Objetos de Aprendizaje al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española como un medio de enseñanza, a través de una concepción que argumente los procederes metodológicos de su planeación y de vele la relación que establecen con los componentes didácticos, en la combinación de los contextos de aprendizaje presencial y no presencial.

El seguimiento a la lógica de la investigación en el orden metodológico permite determinar las siguientes tareas científicas:



1. Argumentar los presupuestos teórico-metodológicos que sustentan la integración de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.
2. Fundamentar los aspectos tecnológicos y pedagógicos de los Objetos de Aprendizaje: su empleo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.
3. Caracterizar el estado inicial del empleo de los recursos educativos digitales en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD).
4. Elaborar una concepción de la integración de los Objetos de Aprendizaje a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.
5. Valorar científicamente los resultados de la concepción que se propone.

Metodología de la investigación: se asume el enfoque dialéctico-materialista como metodología general del conocimiento científico y soporte fundamental de los diferentes métodos de investigación en la reconstrucción epistemológica y el aporte a la teoría al facilitar la interpretación, el análisis y la comprensión del objeto y el campo de la investigación. Los principales métodos de investigación utilizados fueron:

Métodos teóricos como el histórico y lógico, análisis-síntesis, inductivo-deductivo y la generalización-abstracción para la interpretación de los datos empíricos y la construcción de la teoría. Los métodos empíricos: técnicas e instrumentos para la recolección de la información como: la entrevista, la encuesta, la observación científica en las visitas a clases y el desarrollo de actividades para identificar, fundamentalmente, aciertos y desaciertos en el uso de los medios de enseñanza.

Se utilizó el método Criterio de Expertos y su interpretación a través de Delphi (Cruz, 2007) para la búsqueda del consenso en cuanto a la pertinencia de la propuesta, su valor científico y perfeccionamiento.

Este se complementa con la opinión de los usuarios y su procesamiento a través de las tablas dinámicas

de Excel. El método de Estudio de Casos y otros métodos, técnicas y procedimientos de investigación (la entrevista grupal, talleres de reflexión crítica) permitieron caracterizar el estado inicial de la implementación de los recursos educativos digitales en la carrera de GSPD; sus insuficiencias y potencialidades para la búsqueda de alternativas y su transformación paulatina.

La investigación es aplicada, pues se centra en la integración de nuevos medios para la transformación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Se trabajó con un diseño no experimental y un estudio de tipo transversal o transaccional, pues no se manipulan variables de manera deliberada, para conocer su efecto sobre otras variables, sino que se observaron situaciones existentes en un contexto habitual, y posteriormente se procesaron los datos con el apoyo de las tablas dinámicas de Excel.

La investigación tiene un alcance transformativo (Deroncelé, 2022) ya que se proyecta transformar el objeto de investigación al aportar, desde lo epistemológico, una concepción que contiene premisas, núcleos teóricos y procederes para la planeación didáctica de los OA y su integración al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

La actualidad de la investigación se localiza en el tratamiento al tema sobre el uso pedagógico de las tecnologías desde la óptica de los medios de enseñanza. Al aportar una concepción que fundamenta y facilita la integración de los OA a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, responde a las demandas sobre la utilización de los RED en la docencia. Estos elementos son congruentes con la política internacional de la UNESCO y del Estado cubano, sobre la virtualización de la educación superior.

La novedad científica se manifiesta en la integración de los OA a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española sobre la base de criterios tecnológicos, pedagógicos, didácticos y psicológicos que sustentan su condición de medio de enseñanza en relación con el método de trabajo independiente. El aporte teórico se materializa en la concepción de los OA como medio de enseñanza y su integración al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

A partir del análisis crítico-reflexivo de las teorías y los conceptos que fundamentan la investigación se elaboró una definición de los OA de la lengua española y los procedimientos metodológicos de su planeación didáctica. Como expresión de su singularidad, se concibe la interrelación de los contextos de aprendizaje presencial y no presencial para un mejor tratamiento a los componentes funcionales de la lengua, y con el apoyo de los medios de enseñanza de uso tradicional.

El aporte práctico se concreta en las sugerencias metodológicas que guían el accionar del profesor para su preparación técnica y de orden didáctico con vistas a la implementación de los OA en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Se proponen OA para la asignatura Lengua Española con un contenido reutilizable y con presencia en el Moodle. La significación social de la investigación se expresa en su contribución a la calidad del proceso de formación del profesional, al que le aporta un medio de enseñanza digital, con una tarea de aprendizaje centrada en el trabajo con el texto que no solo transmite contenidos, sino habilidades y valores necesarios en el desempeño social.

Estructura de la tesis: contiene introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones y anexos. En el capítulo uno se realiza el marco teórico referencial de la integración de los medios de enseñanza al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. En el segundo capítulo se presenta la concepción con los procedimientos metodológicos para la planeación didáctica de los Objetos de Aprendizaje y las sugerencias metodológicas que guían su implementación. En el tercer capítulo se valora la pertinencia de la contribución mediante el método Criterio de Expertos y la opinión de los usuarios para evaluar la usabilidad de los OA de la lengua española. Se aplica el método de Estudio de Casos para valorar la aplicabilidad de la propuesta, a partir de su uso en la asignatura Lengua Española de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD).

## CAPÍTULO I

### MARCO TEÓRICO GENERAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA CON EL USO DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE

## CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO GENERAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA CON EL USO DE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE

Este capítulo recoge los principales presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, con el uso de los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza y su estrecha relación con el método de trabajo independiente. Se determinan los aspectos tecnológicos y pedagógicos que permiten su empleo como componente didáctico y se realiza la caracterización del estado inicial de la implementación de los recursos educativos digitales en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española, en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD).

### **1.1 Presupuestos teórico-metodológicos de la integración de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza –aprendizaje de la lengua española**

Los medios de enseñanza son un componente del proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA); por tanto, el análisis debe partir de esclarecer posiciones en torno a este proceso. En tal sentido, se asumen los criterios que lo consideran un proceso único e interrelacionado. Según Ginoris et al. (2006), aquí “la formación transcurre de manera sistemática y progresiva, por etapas ascendentes, cada una de las cuales está marcada por cambios cuantitativos que conducen a cambios cualitativos en los alumnos, en los aspectos cognitivos, volitivos, afectivos y conductuales” (p.14).

Ellos agregan el adjetivo “escolarizado” para diferenciar este proceso del que se produce en otros contextos sociales como la familia y la comunidad; señalan entonces que “el proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado es la formación científicamente planeada, desarrollada y evaluada de la

personalidad de los alumnos de un centro docente en cualquiera de los niveles educativos de un territorio dado” (p.14), definición que se asume en esta investigación. Se resalta, entonces, su basamento científico y la importancia que se concede a la planeación docente.

El proceso de enseñanza –aprendizaje (PEA) ha sido estudiado por diferentes autores y se sigue nutriendo de las investigaciones educativas y de los aportes de las ciencias que le son afines. Sin dejar de reconocer el valor de las ideas pedagógicas acumuladas en el tiempo, se destacan determinados autores contemporáneos que le han hecho contribuciones de referencia a esta investigación. Entre ellos: Álvarez (1999), Castellanos (2002), Fuentes (2002), Zilberstein (2003), Addine et. al. (2004, 2011), Ginoris, Addine y Turcaz (2006) y Fariñas (2008).

Esos autores coinciden en los elementos que se consideran rasgos generales del proceso enseñanza-aprendizaje (Llorente, 2016) y que se resumen en las siguientes ideas: presencia de la dirección y orientación del profesor, implica la actividad protagónica de los estudiantes en su formación, se concreta en la apropiación de los contenidos y valores; supone el tránsito de lo externo a lo interno, de la dependencia a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación.

Al PEA se le atribuyen tres funciones que están implícitas en el acto de enseñar y aprender: la función instructiva, la educativa y la desarrolladora. Esta última tiene estudios más recientes con respecto a las anteriores y con las que guarda estrecha relación; pero con identidad propia, según se refleja en la obra de investigadores como: Castellanos (2002), Zilberstein (2003), Rodríguez (2010), Lombillo (2011) y Moncayo et al. (2020). La función desarrolladora implica trabajar por la formación integral de los educandos para que sean creativos, innovadores y puedan transformar su entorno.

En el proceso formativo que desarrolla la educación superior cubana, estas tres funciones son consideradas dimensiones esenciales que expresan la necesidad de preparar al profesional para su desempeño exitoso en la sociedad (Horrutiner, 2006). Este autor utiliza el término formación para referirse

al proceso donde debe ocurrir la preparación integral del estudiante; aquí debe adquirir, no solo los conocimientos necesarios para el desempeño profesional, sino los valores que lo convierten en un profesional comprometido con su entorno sociocultural (p.20).

La Didáctica de la lengua española asume los presupuestos teórico-metodológicos de la Didáctica General sobre el PEA. Desde su particularidad, se centra en los procesos cognitivos, en el análisis del discurso y en la caracterización de la estructura discursiva. Según Roméu et al. (2013), la integración de estos contempla los medios que se emplean para significar la interacción en diferentes situaciones de comunicación; así se garantiza un papel más activo de los estudiantes en su aprendizaje.

Las categorías principales del PEA son la enseñanza y el aprendizaje. Estas han conformado su cuerpo teórico a partir de la práctica pedagógica y se nutren de ella en la medida que dan respuesta a las demandas de la sociedad sobre la formación integral. Sus actores principales son el profesor y los estudiantes, aunque mantienen vínculos significativos con otros actores, como: la institución escolar, la familia, y la comunidad. Para los efectos de esta investigación, esas categorías solo se separan con el objetivo de profundizar en su conocimiento.

Se asume la definición que ofrece el Diccionario Latinoamericano de Educación donde se expresa que la enseñanza es “un conjunto de actividades, dirigidas a la trasmisión de conocimientos, contenidos, valores, destrezas y habilidades; utilizando la comunicación directa e indirecta, produciendo experiencias, intercambios y propiciando la interacción que conduzcan o faciliten la adquisición o aumento del aprendizaje” (p.1216).

En esa definición son distinguibles la actividad y la comunicación que se produce en la interacción entre los participantes. En la Didáctica de la lengua española, la actividad comunicativa es una de sus categorías principales y facilita el aprendizaje en la trasmisión de los conocimientos, valores y modos de actuación. Desde los criterios de Vygotsky (1966), Leontiev (1981) y Lísina (1987), la actividad y la

comunicación se consideran relevantes para los entornos educativos caracterizados por la presencia de las TIC, por lo que se retomarán durante el desarrollo de la investigación.

Otros análisis sobre la categoría enseñanza enfatizan en la relación entre el contexto y los sujetos que interactúan en la actividad y la conciben como “un proceso interactivo donde participan profesor y alumno, así como el contexto en el que los intercambios se producen. No solo el profesor es protagonista de la enseñanza, sino que profesor, alumno y contexto participan activamente en ello” (Melo, 2018, p.9).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje la actividad expresa el comportamiento de las influencias educativas en un contexto comunicativo, de intercambio de información y saberes entre los sujetos participantes. Según Addine (2004), “en la relación dialéctica de la actividad y la comunicación se establece el vínculo profesor–estudiante, estudiante–estudiante, estudiante–conocimiento, estudiante–vivencia, estudiante–práctica concreta” (p.11).

Por su parte, el término aprendizaje se utiliza en dos sentidos: el proceso donde los educandos experimentan transformaciones en sus conductas y el resultado de dicho proceso. Castellanos (2002) logra integrarlos al concebirlo como “un proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica”. Según esta autora la interacción del individuo con otras personas influye en su desarrollo personal y profesional y le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad (p.24).

La unidad de la enseñanza-aprendizaje, como un proceso sistémico, contempla la interrelación entre sus componentes didácticos: objetivo, contenido, método, medio, evaluación y formas de organización. Esta afirmación se apoya en la concepción dialéctico materialista sobre las relaciones entre las categorías de lo general y lo particular; la unidad y los nexos de las partes y el todo que conducen al surgimiento de nuevas propiedades y regularidades.



Significa que los componentes de PEA forman parte de un todo como sistema y establecen interrelaciones entre ellos<sup>3</sup>. Esta interpretación tiene en cuenta que el sistema tiene límites relativos que se separan solo para su estudio con determinados propósitos; cada sistema pertenece a otro sistema de orden mayor, convirtiéndose aquel en un subsistema de este; por lo que cada elemento puede ser asumido a su vez como totalidad que supera suma de las partes que lo componen (Lombillo, 2011, p.47).

Visto de esta manera los medios de enseñanza y los demás componentes pueden conformar, indistintamente, un sistema. González (1986) se refiere al sistema de los medios de enseñanza como “aquella combinación de medios de enseñanza cuya integración sea la que produzca un resultado superior a la aplicación aislada o a las combinaciones parciales de sus componentes”. Según este autor la relación entre los medios de enseñanza conduce al enriquecimiento individual de cada uno de ellos y acentúa la acción de los demás.

La comprensión de esas palabras justifica la idea que se defiende en esta investigación, sobre la posibilidad de integrar los Objetos de Aprendizaje al PEA de la lengua española, desde donde pueden interactuar con otros medios de enseñanza de uso tradicional y contribuir con las transformaciones que necesita ese proceso. Se considera, además, que los OA en su interior, asimilan otros medios como videos, imágenes, sonidos que los convierten en un medio de enseñanza integral y útil para el aprendizaje, principalmente, cuando se utilizan en función del trabajo independiente.

La conformación de un determinado sistema de medios de enseñanza debe basarse en el cumplimiento de criterios pedagógicos, higiénicos y económicos. Esta concepción fue difundida en la década del 80 (siglo XX) a través de los documentos de los Seminarios Nacionales y en la obra de Vicente González

---

<sup>3</sup> Esta visión de sistema dio lugar a las teorías sistémicas y fue difundida por científicos que difunden su obra, por lo general, en la segunda mitad del Siglo XX como: A. Rapoport, L. Bertalanffy (introduce el término “teoría general de los sistemas”) y V. G. Afanasiev, quien describe las propiedades esenciales que se deben cumplir en todo sistema: sus componentes, la estructura, las funciones y la integración (Lombillo, 2011, p.47)

Castro. Estudios posteriores (Tamayo, 2015; Lombillo, 2018; Sánchez 2022), le han agregado otros criterios (o indicadores) de carácter didáctico, psicológico y tecnológico, en dependencia del objeto investigado.

Aunque el uso de los OA de la lengua española no implica la creación de un nuevo sistema de medios de enseñanza, se considera que su integración a este sistema debe cumplir con esos criterios. Atendiendo a la naturaleza didáctica de la propuesta, se prestará atención, fundamentalmente, a los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos. Estos tienen una incidencia significativa en la elaboración de la propuesta.

El Ministerio de Educación Superior (MES), basado en la concepción sistémica de los medios de enseñanza, dirige su política al uso integrado y progresivo de estos. La comprensión de esta política en relación con los OA de la lengua española, se caracteriza por la actividad creativa del profesor en el mejoramiento de la enseñanza- aprendizaje y se concreta en la integración de nuevos medios de enseñanza basados en las tecnologías para dar cumplimiento a un objetivo. Desde aquí se incentiva el aprendizaje autónomo de los estudiantes a través de una tarea docente.

La integración contempla la unidad y la interacción de los medios de enseñanza de base tecnológica y los de uso tradicional, en la combinación de los contextos de aprendizaje presencial y no presencial. Esta debe contribuir al mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje y al dominio de la lengua española en los estudiantes. En este proceso de integración, el profesor sigue ocupando un lugar relevante y desde su creatividad hará una selección de los medios y los métodos de enseñanza correspondientes, ya que ellos guardan una estrecha interrelación.

#### **1.1.1. Los medios de enseñanza de la lengua española y su relación con los métodos**

En el estudio de los medios de enseñanza son referentes la obra de autores como Klingberg (1978), Mañalich et al. (1980), González (1983,1986), Escudero (1993), Bravo (1999), Area (2004) y Horruitiner

(2006). Estos autores los denominan, indistintamente, medios auxiliares, elementos materiales o componentes del proceso. Con el avance de las TIC, se afianza la consideración de componentes, aunque no se cuestiona el papel dirigente del profesor.

En la presente investigación se asumen los criterios de González (1983) quien considera que los medios de enseñanza son componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que actúan como soporte material de los métodos y tienen el propósito de lograr los objetivos planteados (p.48). Desde esta visión, los OA son componentes del PEA porque se utilizan como medio de enseñanza, con la particularidad de que son autónomos. Ello se refleja en su capacidad para integrar otros componentes didácticos, donde se incluyen otros medios (imágenes, sonidos, videos, íconos); desde luego que ello solo es posible con la actividad creativa e innovadora del profesor.

En la metodología de la enseñanza de la lengua española en Cuba se reconoce la carencia de una didáctica de los medios de enseñanza orientada hacia esta área del conocimiento y se exhorta a trabajar en ese sentido. Según Mañalich et al. (1980): “se abre un rico campo de experimentación e investigación para los profesores...” (p. 200). A pesar del tiempo transcurrido, ese llamado mantiene su vigencia. No significa que el tema haya estado ausente del debate; pero es cierto que su atención ha sido insuficiente en las investigaciones pedagógicas.

Desde la Didáctica de la lengua española son medios de enseñanza los libros, manuales de ejercicios, las obras literarias, los diccionarios, las láminas, fotos, mapas y otras representaciones icónicas de la realidad, los videos, la televisión, la computadora, los softwares, las presentaciones electrónicas, entre otros. No se hace referencia directa a los OA como medio de enseñanza, pero se abren las posibilidades para su uso, si se considera la flexibilidad de este sistema.

El texto se considera el medio de enseñanza más eficaz (Barrera, 2017). Esto se debe a sus potencialidades educativas y didácticas para satisfacer necesidades asociadas a la atribución y

producción de significados. A partir de esa integralidad, en los OA el texto constituye el eje dinamizador de la tarea y el análisis sintáctico se concibe en la integración de su análisis, comprensión y construcción, y de sus dimensiones semántica, sintáctica y pragmática; es decir, en función de ese texto. Esta idea se considera significativa en la elaboración de la contribución que aporta esta investigación.

A los medios de enseñanza se le reconocen diferentes funciones. Desde las especificidades de la lengua española se señalan la función instrumental, la adjetiva y la sustantiva. Estas funciones reflejan una visión holística del PEA; aunque fueron expuestas en la década del 80 (Mañalich et al., 1980) mantienen su actualidad, por lo que constituyen un referente en esta investigación.

A decir de los citados autores, la función instrumental indica que los medios son un instrumento del profesor; de cuya pericia depende su eficacia. La función adjetiva se refiere a que se usan, en muchas ocasiones, como sostén o complemento de determinados métodos y procedimientos de enseñanza, y la función sustantiva indica que pueden utilizarse como método o procedimiento de enseñanza que, sin necesidad de otros apoyos, permiten el aprendizaje de determinados contenidos. Estas funciones se tienen en cuenta en la propuesta de los OA de la lengua española.

Según la teoría del conocimiento marxista-leninista que se asume, los medios de enseñanza tienen un vínculo estrecho con los métodos. Este condicionamiento no es mecánico, sino que hay una relación dialéctica entre uno y otro (González, 1986, p.65). Esos criterios motivan la consideración de par dialéctico; es decir, que el método seleccionado por el profesor en su clase influye en la determinación del medio o los medios que deberá emplear para cumplir el objetivo y desarrollar el contenido.

La utilización de un determinado medio de enseñanza, según sean sus características, puede motivar adecuaciones en el método para lograr mayor efectividad en el aprendizaje. Los medios basados en las TIC, en este caso los OA, con posibilidades para el aprendizaje autónomo, la comunicación y la

interactividad, implican la readecuación de los métodos tradicionales de enseñanza y la búsqueda de nuevas estrategias didácticas para su empleo.

Los métodos han sido estudiados por Danilov (1978), Klingberg (1978), Labarrere y Valdivia (1988), (Addine, 1998), Zilberstein (2003), Addine et al.(2004). Sus ideas han sentado pautas a los estudios posteriores ( Castañeda, 2019, Hernández et al.,2021 y Daniel, 2022). En este caso, se parte de los criterios de Danilov (1978) quien considera a los métodos como un sistema de acciones de los maestros para organizar la actividad cognoscitiva y práctica del estudiante y con lo que asegura el cumplimiento del objetivo (p.90). Por su parte, Klingberg (1978) se refiere al método como “la principal vía que toman el maestro y el alumno para lograr los objetivos...” p. 275. Ambos autores consideran al método en función del objetivo.

A partir de las ideas de Klingberg (1978), Danilov y Skatkin (1985), la Didáctica de la lengua española en Cuba utiliza una clasificación de métodos de enseñanza que tiene en cuenta sus aspectos externos e internos. El aspecto externo se refiere al grado de participación de los sujetos en el proceso y comprende los métodos expositivo-explicativo, conversación y de trabajo independiente; el aspecto interno, se basa en el nivel de desarrollo de la actividad cognoscitiva de los estudiantes e incluye los métodos reproductivos y los productivos: heurísticos, problémicos e investigativos.

Atendiendo a la transversalidad de la lengua en los currículos de las diferentes carreras, se ha enfatizado en la necesidad de que los profesores de las diferentes asignaturas alcancen un dominio adecuado de los métodos que les permitan enseñar a comprender, analizar y construir textos propios de su especialidad. Esta visión interdisciplinaria de la lengua no siempre se tiene en cuenta y se atribuye como una función propia del profesor de español, asunto que es objeto de debate en el trabajo metodológico de las carreras.

Esos argumentos se pueden apreciar en Roméu et al. (2013). Estos autores recomiendan el método discursivo funcional o de descripción comunicativo-funcional para el análisis textual. Este método integra las dimensiones semánticas, sintácticas y pragmáticas del texto (p. 223). En los Objetos de Aprendizaje de la lengua española ello debe implicar la elaboración de ejercicios dirigidos al trabajo con el vocabulario, el análisis de la cohesión y la coherencia; tener en cuenta los rasgos lingüísticos propios de la tipología textual, la intención comunicativa, la descripción y la funcionalidad de las estructuras gramaticales, entre otros aspectos.

Los métodos están vinculados a los procedimientos y le conceden su razón de ser. Labarrere y Valdivia (1988) consideran que los procedimientos son “un detalle del método”, “una operación particular” que complementa la forma de asimilar el conocimiento (p. 106). En la enseñanza de la lengua española los procedimientos generales más utilizados son la búsqueda y el análisis de la información, el análisis de textos, la construcción de diferentes tipologías textuales y la realización de tareas. Todos desde formas de actividad y comunicación interactivas, bajo la dirección del profesor.

Las exigencias sociales en relación con los avances de la ciencia y la técnica, imponen la constante revisión de los métodos de enseñanza. Se coincide con la idea de utilizar métodos productivos (Addine, 1998) que contribuyan al protagonismo de los estudiantes en la gestión del conocimiento y la información; que desarrollen su pensamiento crítico y reflexivo para transformar su entorno sociocultural.

Desde esta investigación se considera que el trabajo independiente puede contribuir al cumplimiento de ese propósito y debe propiciar el tránsito hacia la autonomía en el aprendizaje; por ese motivo, los OA de la lengua española han de concebirse en función del trabajo independiente, como método fundamental. Como se sabe, existe diversidad de criterios en torno al trabajo independiente; por tanto, se considera necesario abordar algunos aspectos sobre el tema, de interés para la investigación.

### **El método de trabajo independiente y los OA de la lengua española**

El trabajo independiente es un tema presente a lo largo del desarrollo de la Pedagogía. Las concepciones de diferentes autores como Klingberg (1978), Talizina (1985), Galperin (1985), Davidov (1988), Labarrere Y Valdivia (1988), Álvarez de Zayas (1999), Ortiz y Mariño (2004) sentaron las bases de los estudios posteriores sobre el tema entre los que se destacan García et al. (2019), Martínez y Polanco (2019) y Martínez et al. (2021). Ellos aportan diferentes ideas al concepto y destacan su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trabajo independiente se considera, indistintamente, un método, un procedimiento o una forma organizativa de la clase. Se reconoce que puede desempeñar esas funciones; pero en esta investigación se concibe, fundamentalmente, como un método de enseñanza. Otro aspecto que se debe aclarar, como preámbulo de su análisis, es la tendencia a identificarlo como estudio independiente, cuando en realidad se trata de conceptos diferentes.

El estudio independiente apunta a la autogestión del conocimiento por parte del estudiante, donde no media directamente la orientación del profesor, ni está encaminado a la realización de tareas dirigidas a cumplir un objetivo. Se reconoce que, tanto el estudio independiente como el trabajo independiente conducen a la independencia cognoscitiva y contribuyen al aprendizaje autónomo de los estudiantes.

El empleo de las TIC en el contexto educativo facilita el aprendizaje autónomo y significa, según Rodríguez y León (2016), que el estudiante adquiera la capacidad de orientar, controlar, regular y evaluar su forma de adquirir conocimientos de manera consciente e intencionada, valiéndose de estrategias de aprendizaje para alcanzar el objetivo deseado. Se comparte ese criterio con la consideración de que el aprendizaje autónomo es el resultado de un proceso sistemático de orientación y control de las tareas por parte del profesor y donde se sientan las bases de la independencia cognoscitiva de los estudiantes.

Estos argumentos quedan claros en la definición del método de trabajo independiente que elaboran Labarrere y Valdivia (1988), al considerarlo como “la realización de tareas por parte de los estudiantes

bajo la dirección del profesor” (P.111) y que, posteriormente, Álvarez (1999) agregaría que el trabajo independiente está “dirigido a la formación de la independencia cognoscitiva, donde predomine como característica elemental el respeto a la personalidad del estudiante” (p.65). Enríquez (2020) señala que el trabajo independiente debe estar presente en todas las formas organizativas (p. 241).

Desde la Didáctica de la lengua española el método de trabajo independiente se utiliza en función de lograr la independencia cognoscitiva de los estudiantes en la realización de tareas y proyectos de investigación. El profesor tiene la responsabilidad de orientar y controlar sistemáticamente los resultados de cada actividad; utilizar estrategias de enseñanza que permitan adquirir las destrezas necesarias para que gestionen, analicen y valoren la información que soportan las tecnologías. De esa manera se estimula el desarrollo personal de los estudiantes y el interés por el contenido.

En el caso de los OA de la lengua española, el texto digital y su hipertextualidad deben incentivar el uso de la información. Con este propósito, se sugieren diferentes formas del trabajo independiente (la elaboración de resúmenes, cuadros sinópticos, gráficos, informes, comentarios) para la construcción de textos escritos y la utilización de las fuentes. Sin embargo, se conciben ejercicios para favorecer la comprensión, el análisis y la construcción de significados que incentivan el trabajo en grupos y estimulan la interactividad desde el entorno virtual de enseñanza-aprendizaje.

A pesar de que el OA contiene la orientación necesaria para el trabajo independiente, el encuentro presencial debe ser el punto de partida de esa orientación. Una vez que la tarea sea ejecutada por los estudiantes, se debe retornar a él para realizar el análisis de los ejercicios que requieren del intercambio y la reflexión. Este puede ser en el aula y con el apoyo de los medios de enseñanza de uso tradicional como la pizarra, el texto impreso, la voz del profesor, entre otros. Es importante que el estudiante sepa cuáles serán los ejercicios que se evaluarán de manera presencial.



En la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, esta forma de proceder es muy importante para el desarrollo de habilidades para la construcción de textos orales y escritos. Como se sabe, en un entorno virtual de enseñanza-aprendizaje no siempre se logra transmitir la riqueza expresiva de la comunicación verbal o no verbal (gestos y mirada). Cuando la interacción se produce en un espacio físico común, se facilitan las relaciones humanas y se fortalecen los valores.

Los elementos abordados responden a los aspectos pedagógicos y didácticos de los OA; sin embargo, este medio tiene un soporte tecnológico que se debe considerar para utilizar adecuadamente sus potencialidades. En el siguiente epígrafe se trata de profundizar en esos aspectos.

## **1.2. Análisis de los aspectos tecnológicos y pedagógicos de los OA: su empleo en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española**

La política dirigida a la virtualización de la educación superior (Laurencio et al., 2022) contempla el empleo de las herramientas y recursos basados en las TIC al proceso de formación, en los diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje: presencial, semipresencial (b-Learning) y en la educación a distancia o teleformación (e-Learning). En estos contextos se dan las condiciones para la utilización de los Objetos de Aprendizaje debido a sus potencialidades para el trabajo independiente de los estudiantes.

Un mayor acercamiento a los Objetos de Aprendizaje permite comprender su afianzamiento creciente en el contexto educativo. Lo primero que resalta es la diversidad de maneras de nombrarlos: objeto digital de enseñanza-aprendizaje, Objeto Virtual de Aprendizaje (OVA), recursos educativos digitales, entre otras. Sin embargo, la denominación más asumida es Objetos de Aprendizaje o su equivalente en inglés: Learning Objects (LO) como los llamó su creador Wayne Hodging.

En investigaciones recientes los Objetos de Aprendizaje se han identificado como recursos educativos abiertos (Rodríguez, 2019 y Arias et al., 2020). En esta investigación se prefiere la nominación de Objetos de Aprendizaje (OA), aunque se admite que pueden ser incluidos dentro de los recursos educativos

abiertos (REA). Estos últimos aluden a un conjunto más amplio de recursos educativos: presentaciones digitales, videos, libros electrónicos, softwares educativos, multimedia, juegos didácticos, manuales, tesis, artículos y otros (Rodríguez, 2019).

Al igual que la variedad de nombres, en las definiciones ocurre algo parecido; de hecho, no hay una que satisfaga totalmente a los investigadores de la temática. Estos aportan nuevos elementos a las ideas originales. Entre las definiciones más citadas se encuentra las propuestas por Wiley (2000) y por el Instituto de Ingeniería Eléctrica y Electrónica (IEEE, 2002), institución internacional dedicada a la estandarización.

Wiley (2000) considera a los OA como “un recurso digital que puede ser reutilizado para soportar el aprendizaje”, mientras que el IEEE los define como “cualquier entidad digital o no digital que puede ser usada, reutilizada o referenciada para el aprendizaje soportado en tecnología”. Como se puede apreciar son definiciones abarcadoras, esto motivó que no siempre fueran aceptadas totalmente.

A partir del análisis detallado de diferentes definiciones, Astudillo (2011) elabora su definición donde integra las características pedagógicas y tecnológicas de los Objetos de Aprendizaje (OA). En ella considera que estos conforman una unidad didáctica digital, diseñada para alcanzar un objetivo de aprendizaje simple y para ser reutilizada en diferentes Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, y en distintos contextos de aprendizaje. A estos elementos agrega que los OA deben contar con metadatos para propiciar su contextualización y localización (p.41).

Los elementos que aborda la definición de Astudillo se consideran significativos. Al señalar que los OA son portadores de una unidad didáctica digital (UD) deben contener objetivo, contenido, actividades y evaluación. Estos elementos resaltan su autonomía y lo convierten en un medio muy útil porque facilitan el aprendizaje independiente de los estudiantes en un contexto no presencial. El cumplimiento de un

objetivo simple expresa la granularidad o tamaño del OA, según el contenido que aborde (tema, unidades, cursos).

Tamayo (2015) asume algunos aspectos de la definición de Astudillo (2011) y la contextualiza según su objeto de investigación. De esa manera, señala las características particulares que necesita un OA de Física Moderna para ser aplicado en la carrera de Ingeniería Mecánica. Los considera también un recurso digital para lograr un objetivo de aprendizaje “a través de animación y descripción del fenómeno físico, análisis de contenidos, actividades de aprendizaje y de evaluación, el cual puede ser reutilizado en distintos contextos y debe contar con metadatos y con elementos de contextualización” (p.34).

La propuesta de Tamayo declara, de manera explícita, los componentes didácticos que deben estar presentes en un OA; así como las características que se consideran fundamentales. Estas precisiones resultan importantes para identificar adecuadamente los OA, pues en ocasiones los confunden con otros tipos de recursos. Por ejemplo, una imagen por sí sola no es portadora de elementos didácticos como el objetivo, el contenido, la evaluación; el profesor es quien decide su uso y cuáles serán sus especificidades para cumplir el objetivo que se propone.

En la búsqueda de una educación más personalizada, investigaciones posteriores han profundizado en el estudio de los OA; no solo en sus características didáctico-pedagógicas, sino en los aspectos tecnológicos que coexisten en él. Esto responde a la necesidad de lograr un equilibrio entre ellos para que no se afecte su interoperabilidad en el Moodle, ni en otras plataformas de Gestión de Aprendizaje o LMS (Learning Management Systems). La definición de Campos (2017) es una muestra de lo expresado anteriormente, al considerar a los OA como:

recursos educativos digitales diseñados a través de una línea instrucción y un objetivo educativo claro. Precisa que deben contemplar los estándares<sup>4</sup> e-Learning que permiten su almacenamiento y uso a través de la Web. Refiere que los OA están compuestos por diferentes contenidos educativos y otros recursos digitales que conforman pequeñas unidades de aprendizaje, lecciones, módulos para cursos y cursos completos. Estos se utilizan a través de plataformas e-Learning, en los diferentes contextos formativos: presencial y semipresencial. (p.35)

Campos logra integrar los aspectos pedagógicos y tecnológicos, aunque se aprecia un mayor énfasis en lo tecnológico. A diferencia de otras propuestas, expresa la necesidad de cumplir con los estándares que permiten el almacenamiento y uso de los OA; sin embargo, restringe su uso a la Web y, como se sabe, hay otras opciones para su empleo fuera de esta, en su versión portable. El cumplimiento con los estándares en la creación de los OA es importante para garantizar su localización y compatibilidad con diferentes LMS.

Cuando señala que el diseño de los OA se realiza a través de una línea instrucción se refiere a la necesidad de organizar y estructurar el contenido y las actividades de manera coherente. A diferencia de la definición de Tamayo (2015), no hace referencia, de manera explícita, a los componentes didácticos de los OA; no obstante, son elementos que deben estar presentes en las llamadas unidades de aprendizaje o unidades didácticas (UD) según las consideró García (2009).

Hay elementos comunes en los planteamientos de los citados autores (Astudillo, 2011; Tamayo, 2015 y Campos, 2017) al coincidir en la intencionalidad educativa de los OA donde se expresa su objetivo de aprendizaje; en la integración de sus aspectos tecnológicos y pedagógicos; en la necesidad de seguir una línea instrucción o diseño instruccional para organizar la información de manera coherente y con un

---

<sup>4</sup> un estándar es una norma; un patrón de acciones que permite llegar a un determinado nivel de calidad. La International Organization for Standardization (ISO) señala que el estándar incrementa la confiabilidad y la efectividad de los bienes y servicios que utilizamos ([www.iso.org](http://www.iso.org))

sentido pedagógico y didáctico. Estos autores destacan, a su vez, el carácter autónomo de los OA al contener los elementos didácticos que permiten el cumplimiento de su objetivo y de sus funciones.

Los argumentos anteriores resultan orientadores; pero como los OA en esta investigación se consideran un medio de enseñanza de la lengua española, es necesario tener en cuenta que:

- deben combinar su uso con otros medios de enseñanza para fortalecer los resultados del aprendizaje,
- el contenido debe centrarse en el trabajo con el texto como base común del aprendizaje de los estudiantes,
- deben cumplir con los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos para su integración a la enseñanza-aprendizaje,
- deben concebir la combinación de los entornos de aprendizaje presenciales con los no presenciales para una mejor atención al desarrollo de habilidades de comprensión, análisis y construcción de textos orales y escritos.

En las últimas décadas se constata una creciente utilización de los OA en diferentes áreas del conocimiento. En correspondencia, hay una abundante producción científica basada en esas experiencias. Se destacan los resultados investigativos de autores como: Silveira (2014), Tamayo (2015), Sánchez (2016), Alonso et al. (2018), Cifuentes (2018), Hernández et al. (2022), entre otros.

A pesar de esos resultados aún no se aprecia una teoría sólida que unifique los criterios sobre los OA y oriente su utilización como medio de enseñanza. No obstante, hay coincidencia en el reconocimiento de sus características. De ellas, las más generales, al coincidir con Campos (2017), se resumen a continuación:

- son una entidad digital, por lo que su incorporación se realiza a través de herramientas TIC.

- tienen componentes tecnológicos como los estándares y metadatos que permiten el etiquetado o descripción de sus contenidos, lo que favorece su digitalización, identificación, y reutilización.
- tienen un propósito educativo: contienen información inicial sobre su contenido y el objetivo de aprendizaje para una mejor orientación de las acciones cognitivas del estudiante.
- poseen una condición instruccional que permite la organización de la información con un sentido pedagógico.
- poseen un carácter autónomo: contienen lo necesario para cumplir con su propósito formativo (objetivo, contenido, ejercicios, recursos que apoyan y facilitan el aprendizaje y la evaluación) en dependencia de las necesidades formativas de los estudiantes.
- son reutilizables: es esta una característica esencial en un OA porque le confiere la capacidad de ser usado en varias ocasiones y en diferentes contextos educativos .

Hay otras características que se le atribuyen a los OA como la flexibilidad, la granularidad, la personalización y la durabilidad que están vinculadas a las anteriores. Tamayo (2015) considera que las fundamentales son la reutilización, la contextualización y la localización. Este criterio se comparte, aunque en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española las características de mayor connotación son la reutilización y la contextualización, las que serán retomadas en el capítulo siguiente.

Para que los OA cumplan con esas características deben ser elaborados teniendo en cuenta los criterios acerca del Diseño Instruccional (Bruner, 1996). Este se enfoca a la planeación y a la organización de la información para alcanzar el objetivo. En el contexto educativo las concepciones sobre el DI se refieren a la utilización de diferentes taxonomías para organizar el contenido y las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Una de las taxonomías más conocidas es la de los dominios cognitivos de Bloom, desarrollada en 1956. En ella se establece una organización jerárquica de los niveles del proceso cognitivo: conocimiento,

comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Según revela Orozco (2017), en el 2001 fue publicada una versión actualizada de los discípulos de Bloom. Esta tiene en cuenta los procesos y acciones asociados a las TIC y considera la creatividad como superior a la habilidad del pensamiento evaluar, y utiliza nuevos verbos: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear.

Esta taxonomía orienta la elaboración de los ejercicios que se incluyen en los Objetos de Aprendizaje. En la medida que los estudiantes van alcanzado el dominio de ciertas habilidades y capacidades pueden transitar a otras de mayor complejidad; es decir, la organización del conocimiento transita por niveles de complejidad de manera ascendente. En la enseñanza-aprendizaje de la lengua española esto significa el tránsito por la lectura, la comprensión, el análisis hasta llegar a la construcción de textos con niveles de complejidad acordes con las características de los estudiantes, es decir, desde el trabajo con hechos y procedimientos, al razonamiento, y finalmente a la creación de nuevos significados y sentidos.

En el contexto internacional se han desarrollado diferentes taxonomías para el diseño de Objetos de Aprendizajes. El modelo ADDIE es una de las taxonomías más utilizadas (Campos, 2017; Orozco, 2017; Melo, 2018 y otros). Su nombre representa el acrónimo que se forma con la letra inicial de cada una de sus fases: *analyze, designe, develop, implement y evaluate*. Este modelo aporta elementos de interés que son coincidentes con la planeación docente, en las maneras de organizar el proceso por etapas interrelacionadas.

Así se aprecia en los criterios de Zilberstein (2003) al señalar que la planeación docente “es la previsión científica y calculada de las diferentes etapas del proceso educativo y la programación racional de las actividades del profesor y los estudiantes” (p.34). Etapas que denomina funciones de la planeación docente: Planificación, Organización, Desarrollo, Control-retroalimentación. Ambas propuestas se tienen en cuenta en la elaboración de los procederes metodológicos para la planeación de los Objetos de Aprendizaje de la lengua española, como se verá en el capítulo dos.

La Universidad de Holguín utiliza una estructura mínima para el montaje de los cursos, que se sustenta en una propuesta del proyecto III del VLIR (Tamayo et al., 2020). El material está disponible en el Moodle y sus orientaciones, de carácter general, son susceptibles al perfeccionamiento y promueven la creatividad del profesor para acercarlas a su asignatura. Se valora la importancia de que las tareas contemplen la elaboración de documentos en Word o PDF para subir a la plataforma y la utilización de los foros en la discusión de un tema dado que promover el intercambio de saberes.

Los diferentes software de autor que sirven de soporte a los OA se han concebido en correspondencia con determinadas taxonomías. Existe diversidad de esas herramientas que son el producto de la actividad creativa de diferentes organizaciones educativas, grupos de profesionales o empresas del software; a ellas se puede acceder con licencia de pago o con libre acceso: GLO Maker, Constructor, eXeLearning, ARTICULATE, Xerte, Cuadernia, JClic, Hot Potatoes, OPALE, entre otras.

En esta propuesta se utiliza eXeLearning, que es un software o programa de autor (authoring systems) de la generación Web 2.0, de código abierto y acceso gratuito. Se desarrolló gracias a la contribución de la Comisión de Nueva Zelanda, Gobierno Terciario de educación (<http://exelearning.net>). Según datos que aporta Orozco (2017), el proyecto original estuvo vigente hasta el 2010, pero dos años después el Instituto de Tecnologías Educativas del Gobierno de España (actual INTEF) retomó el proyecto. En septiembre del 2014 fue lanzada la nueva versión eXeLearning 2.0.

El eXeLearning ofrece una plantilla o soporte tecnológico para la creación y la publicación de contenidos de aprendizaje en la Web. Como no exige conocimientos sobre el lenguaje de la programación, el profesor la puede utilizar para crear sus propios recursos educativos digitales y no depender de un especialista en informática; sin embargo, requiere de autopreparación y disposición a la innovación para elaborar un producto que responda a las necesidades formativas de los estudiantes.

Atendiendo a las experiencias en su uso, el eXeLearning es un programa útil por su versatilidad o



capacidad de integrar información y flexibilidad para los cambios. A través de sus iDevices (elementos, módulos o bloques) se dan las condiciones para desarrollar el proceso de lectura, comprensión, análisis y construcción de textos. Estos argumentos demuestran que los OA son una alternativa para mejorar la enseñanza –aprendizaje de la lengua española, pero ¿existen las condiciones para su implementación?

### **1.2.1. Condiciones de la Didáctica de la lengua española para la integración de los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza**

Para responder a la interrogante expuesta anteriormente hay que considerar que la enseñanza-aprendizaje de la lengua española ha sido pionera en el uso de la ciencia y la técnica. Una mirada retrospectiva remite al empleo de la imprenta, la máquina de escribir, el magnetófono y diferentes adelantos científicos que fueron surgiendo en las diferentes épocas históricas. Más cercanas en el tiempo, en el caso de Cuba, constituye la creación de la Televisión Educativa y el Centro de Desarrollo de Recursos para la Enseñanza. En la llamada Tercera Revolución Educativa (Coloma, 2008) que ocurre en los años 2000, se incorporan las video clases y las teleclases.

Paulatinamente se crearon y aplicaron diferentes softwares educativos como “Acentúa y aprende”, “El maravilloso mundo de las palabras”, entre otros. Estos adelantos y los mencionados anteriormente, no siempre llegaron acompañados de las propuestas teóricas y metodológicas correspondientes. De cualquier modo, son antecedentes que marcan pautas en la inserción de las TIC al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Las concepciones más recientes de la Didáctica de las lenguas reconocen el valor de los recursos educativos digitales y, aunque aún no son suficientes en relación con los OA, sí se cuenta con aportes que significan el valor de la comunicación, la lectura, y el texto oral y escrito en entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. Vale resaltar cómo el Instituto Cervantes ha estado a la avanzada en los estudios de las relaciones entre lengua y tecnología, muestra de ella son los trabajos de Arrarte (2017).

Este Instituto ha dispuesto numerosos recursos, proyectos y materiales entre los que se destacan: Aula Virtual de Español (AVE), Aulas multimedia del Centro Virtual Cervantes (CVC), entre otras tecnologías trasmisivas, colaborativas, interactivas y multimedia<sup>5</sup>, que si bien están en función de la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, constituyen un punto de partida y un apoyo a la didáctica de la primera lengua.

La Didáctica de la lengua española en Cuba, en el contexto de la educación superior, y en las educaciones básicas, se nutre de estos referentes internacionales y ha realizado valiosas aportaciones en este sentido. Por su valor para esta investigación, se asumen las concepciones de Domínguez y Cordoví (2021), referidas al texto digital.

Según estos autores el texto digital es privativo de este formato, y consideran un imperativo su atención didáctica, debido a las exigencias de la educación superior cubana y del mundo en torno a la inserción de las TIC en la enseñanza- aprendizaje y en el trabajo educativo. Sus consideraciones apuntan a que el texto digital igualmente posee los rasgos de textualidad que les son inherentes al texto analógico, de él cambia el formato y el contexto de aprendizaje.

Para Domínguez y Cordoví, el texto digital determina su textualidad en el texto electrónico, donde deben prevalecer criterios como hipertextualidad, multilinealidad, multimedialidad, interactividad y virtualidad. De este modo, la concepción del texto abre su espectro y sus posibilidades de ampliación del conocimiento o de la cultura a partir de la concatenación de enlaces (*links*) que se generan de él, cuestión que favorece que el usuario-lector escoja lo que va a leer.

Igualmente resulta significativo que mediante el texto digital el usuario pueda relacionar lo que este le aporta como base de otros contenidos expresados en imágenes, archivos de audios, videos, etc.

---

<sup>5</sup> Ver Lengua y tecnología.

[https://www.cervantes.es/lengua\\_y\\_ensenanza/tecnologia\\_espanol/informacion.htm](https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/tecnologia_espanol/informacion.htm)

Finalmente, de esta propuesta se resalta cómo propicia una mayor interacción texto-lector durante el proceso de la lectura que abarca la comprensión, el análisis y la construcción de nuevos significados.

A pesar de los logros analizados y de las potencialidades de la propuesta didáctica de trabajo con el texto digital, no resulta del todo suficiente para los fines de esta investigación. Se es del criterio de que aún no se perfila una caracterización que ofrezca una estructura didáctica o una ruta crítica para que el texto digital sea el núcleo o la base común de un OA, donde confluyan el objetivo, el contenido, la tarea a realizar y las posibilidades de su análisis y evaluación en diferentes contextos de aprendizaje.

Los argumentos expuestos hasta aquí, demuestran que es posible la integración de los OA a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española como un medio de enseñanza, si se valora que: cumplen con los criterios que le otorgan esa condición; están en función de un método de enseñanza, permiten y facilitan la evaluación y la autoevaluación del aprendizaje. A ser portadores de otros medios (videos, imágenes, sonido, íconos) y poder interactuar con medios de enseñanza de uso tradicional contribuyen a una mejor representación y comprensión de la realidad.

Es cierto que la creación y/o selección de los OA implica la inversión de tiempo; así como poseer determinadas habilidades relacionadas con el uso de las tecnologías. Sin embargo, sus ventajas son mayores, ya que motivan la flexibilidad y la innovación frente a métodos tradicionales de enseñanza, facilitan la autonomía del aprendizaje y la autoevaluación. A esas ventajas se agrega la de ofrecer herramientas de comunicación y cooperación grupal, entre otras.

Como se puede apreciar, se abren las posibilidades para el uso de los recursos educativos digitales en el entorno educativo; sin embargo, sigue siendo este un proceso lento y con un insuficiente respaldo teórico y metodológico. Su concreción en las diferentes universidades cubanas ha sido diferente y ha estado marcado por las condiciones económicas; pero también por el nivel de gestión educativa ¿Cómo se ha manifestado este proceso en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD) de la

Universidad de Holguín, particularmente en la asignatura Lengua Española? En el siguiente epígrafe se trata de encontrar las respuestas a esa interrogante.

### **1.3. Caracterización del estado inicial de la implementación de los recursos educativos digitales en la enseñanza-aprendizaje de lengua española en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo**

La carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD) incluye en su plan de estudio (Plan E) la disciplina Estudio de la Lengua Española. Esta tiene el propósito de contribuir a la preparación del gestor sociocultural para lograr una interacción más efectiva en los escenarios donde se desenvuelve y su contenido responde a las exigencias del modelo del profesional; en correspondencia, presta atención al desarrollo de las habilidades profesionales de lectura, comprensión, análisis y construcción del discurso académico y científico donde descansa el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera general.

El estudio y la caracterización del estado de la implementación de los RED en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española se realizó con el objetivo de profundizar en el problema y contribuir con su solución.

El análisis se hace a partir de la información que aportan los métodos e instrumentos de investigación empleados, a lo que se agregan las vivencias de la investigadora como profesora de la asignatura Lengua Española y como Profesora Principal de primer año, por más de cinco años, de manera consecutiva.

Según el problema de la investigación se identificaron como unidades de análisis a los estudiantes y profesores de la Universidad de Holguín durante el curso escolar 2018-2019, en la carrera de GSPD.

Estos conforman la población objeto de estudio. La selección de la muestra se realizó mediante un procedimiento no probabilístico y una técnica de muestreo intencional y deliberado de 30 estudiantes de primer año, del Curso Regular Diurno (CRD) y del Curso por Encuentros (CPE) de la referida carrera, que recibían Lengua Española.

Se tuvo en cuenta, la relación de esos estudiantes con determinados recursos basados en las Tecnológicas de la Información y las Comunicaciones y la plataforma Moodle en particular, que les permitiera ofrecer una información más completa sobre el tema. La muestra de profesores la conformaron los integrantes de la disciplina Estudios de la lengua española y directivos de la carrera.

En este epígrafe se tuvieron en cuenta las técnicas y los instrumentos aplicados a la muestra de la carrera de GSPD (estudiantes, profesores y directivos); en el epígrafe 3.2, referido al estudio de casos, se amplió la muestra con la inclusión de los profesores de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Española (PILE), del departamento de español. La información que se derivó del análisis aportó argumentos a la etapa de profundización inicial del caso y facilitó elementos a la evolución del objeto de investigación.

Para recoger la información se llevó a cabo la revisión de documentos y se realizaron visitas a clases. Se aplicó una guía de encuesta de manera digital a la muestra de estudiantes de primer año y se hicieron entrevistas semiestructuradas (Feria et al., 2020; Lázaro, 2021) y de manera individual, a las profesoras de lengua española y directivos: jefe del departamento, coordinador de carrera y Profesor Principal de primer año. Esos instrumentos contemplaron aspectos como: la superestructura tecnológica disponible, su funcionamiento y aprovechamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la carrera.

-Análisis e interpretación de los resultados de la encuesta a estudiantes (Anexo1)

Para el análisis de los resultados de la encuesta se utilizaron las escalas de medición nominal y ordinal según la clasificación Stevens (1957, referida por Holmes et al., 2022). En la pregunta referida a los medios de enseñanza que el profesor utiliza en la clase, el total de los encuestados seleccionó los de uso tradicional como la voz, la pizarra y los libros de textos. Sobre la orientación de tareas que impliquen el uso de las TIC, el 70 % respondió que a veces; el 25 % que siempre y el 5 %, que nunca.

Para acceder a la información que necesitan en el estudio independiente, el 80 % de los estudiantes encuestados, expresó que utilizan los materiales que el profesor adjunta en cada tema y las notas de clase; el 20 % consulta los libros de la biblioteca que se indican como bibliografía básica. Con respecto a la orientación que reciben para acceder a la información digital, solo el 10 % señaló que siempre reciben orientaciones, el 15 % que casi siempre y el 75 % consideró que a veces. Sobre los medios que utilizan para acceder, el 60 % se refirió a las máquinas del laboratorio; el 30 %, a sus dispositivos móviles y el 10 %, a sus computadoras personales.

Con respecto a la indicación de ejercicios que estimulen el intercambio de saberes y la colaboración, el 15 % seleccionó la opción de casi siempre; el 60 %, a veces y el 25 %, nunca. Entre los recursos basados en las TIC, todos los estudiantes seleccionaron las presentaciones en PowerPoint, archivos de audio, correo electrónico, chat y videos, los que se usan a veces. Los estudiantes recomiendan que se les dé mayor participación en la gestión de la información y que se propicie el intercambio y la colaboración con el apoyo de las tecnologías.

-Análisis de los resultados de la entrevista a profesores (Anexo 2)

La guía que se aplicó a los profesores de lengua española de la carrera de GSPD contenía los aspectos que se analizan a continuación:

- medios de enseñanza que se usan en la clase.

Se pudo constatar que los de uso tradicional son los de mayor utilización, entre ellos la pizarra, los libros de texto, las guías, los diccionarios y los materiales de estudio, en dependencia de las necesidades o potencialidades que ofrezca la clase. La voz del profesor se considera el medio más empleado.

-Utilización de los recursos TIC en la clase y con qué frecuencia.

Todos los encuestados hacen referencia al empleo de diapositivas o presentaciones en PowerPoint, recursos de audio, softwares y otros, pero cuando la clase lo propicia. Una entrevistada expresó que

orienta la tarea a través del correo electrónico y que intercambia con sus alumnos por esa vía; refirió, además, la utilización de materiales metodológicos, textos digitales localizados en plataformas de teleformación o plataformas de aprendizaje. Hicieron mención de algún tipo de software de autor, pero no lo han utilizado en la creación de recursos educativos digitales.

-La preparación científico-metodológica de los docentes para el uso de las TIC (causas de las insuficiencias). Dos entrevistadas la califican de promedio y una la considera baja. Se señalan como causas que limitan la integración de los recursos TIC como medios de enseñanza, en orden de prioridad:

- a) La capacitación científico- metodológica y tecnológica a los docentes no alcanza, aún, los niveles requeridos,
- b) Los medios o dispositivos adecuados para la enseñanza-aprendizaje al alcance de profesores y estudiantes no son suficientes y no garantizan, adecuadamente, el acceso a los recursos educativos digitales presentes en la red,
- c) Es insatisfactorio el control y el seguimiento al cumplimiento de la estrategia de la universidad para el uso de las TIC; así como, las propuestas teórico-metodológicas que guíen su empleo en el PEA, principalmente en el de lengua española.

Entrevista a directivos del departamento de GSPD (Anexo 3)

A continuación, se presenta el análisis de los aspectos de la guía de la entrevista:

-Cobertura docente y matrícula de estudiantes en las carreras que reciben la asignatura Lengua Española en el modelo pedagógico presencial y semipresencial.

Según la información que aportan los entrevistados, la disciplina Estudios de la lengua española se incluye en el currículo base de la carrera GSPD. La imparten dos profesoras, a una matrícula de 17 estudiantes del Curso Regular Diurno y 53 en el Curso por Encuentros . Manifiestan que la cobertura docente satisface las demandas de la matrícula; pero los resultados son aún insatisfactorios. Para ello se

consideran las dificultades que existen en el dominio de las habilidades comunicativas que se necesitan en el cumplimiento de los diferentes componentes del proceso formativo del profesional.

-Equipamiento tecnológico, funcionamiento de la red y servicios que se brindan en la docencia universitaria.

A pesar de las dificultades económicas del país, el Estado ha prestado atención diferenciada a las universidades para que los estudiantes, en la medida de las posibilidades, tengan acceso a la información actualizada. Como resultado, la carrera dispone de un laboratorio de computación con 17 computadoras conectadas a Internet e Intranet. Este laboratorio tiene las condiciones indispensables para el estudio independiente y el desarrollo de otras actividades docentes.

La red wifi llega a las áreas docentes de la universidad. Los estudiantes tienen habilitado el correo electrónico con lo que acceden a este servicio y a la plataforma de aprendizaje Moodle. Se han buscado alternativas para lograr el funcionamiento de los laboratorios en distintos horarios, y el apoyo de los jóvenes clubes de computación para acercar el servicio a los lugares de residencia de los alumnos, principalmente durante las etapas que han estado fuera de la institución por tiempo prolongado.

Los docentes disponen de acceso a Internet y de los servicios de correo electrónico. Son coincidentes las insatisfacciones de los entrevistados con respecto al uso de los servicios de la conectividad por parte de los estudiantes en la realización del trabajo independiente. Esto es, fundamentalmente, en la gestión y el análisis de la información; a lo que agregan, los bajos niveles de interactividad y el establecimiento de relaciones colaborativas bajo la guía del profesor.

-Disponibilidad de recursos basados en las TIC que apoyan el PEA.

La Universidad de Holguín dispone de la plataforma de aprendizaje Moodle y de los servicios de Internet e Intranet. Con la creación del Centro de Estudios de Softwares Educativos (identificado como Cesoftad) se muestran resultados en la creación de multimedia, juegos didácticos y otros recursos como, la



herramienta de autor SAdHEA-WEB que contribuye a un mejor aprovechamiento de la red; sin embargo, los entrevistados señalan que es limitado el uso de esas herramientas y recursos en la docencia, principalmente porque hay desconocimiento de sus potencialidades pedagógicas y, en menor medida, de sus rasgos y alcance tecnológicos.

-El aprovechamiento de las condiciones tecnológicas de la UHo para el desarrollo del PEA.

Los directivos expresaron que es insuficiente, tanto por los estudiantes como por los docentes. Se tiene en cuenta que la institución tiene las carreras de Ingeniería en Informática y Educación Informática, laboratorios, un departamento de Tecnología Educativa con resultados en la producción de software y otros medios de enseñanza; aunque poco visibles en la última década, a lo que se agrega la utilidad de la plataforma de aprendizaje Moodle y del Portal Educativo.

La proyección está dirigida a lograr la capacitación del claustro en el uso de las herramientas TIC y con su labor creativa, aportar al incremento de los Repositorios de Objetos de Aprendizaje (ROA). Igualmente, realizar un mejor aprovechamiento de la conectividad para acceder a la información necesaria, seleccionar los recursos y materiales disponibles en correspondencia con la estrategia de la universidad en relación con el empleo de las TIC.

Se resaltan los criterios sobre las limitaciones para la integración de las TIC al PEA, entre los que se destacan: la capacitación del claustro para saber qué y cómo incorporar las tecnologías dentro y fuera de la clase, aunque se insiste en la necesidad de motivar y promover la autosuperación del profesor para que esté a la par del desarrollo y que contribuya a la calidad del profesional que necesita la sociedad. Se reconoce que debe incentivarse el aprovechamiento de las potencialidades tecnológicas de la universidad, principalmente desde el trabajo metodológico, y que el profesor gane un mayor protagonismo en la creación y/o selección de los recursos educativos digitales para mejorar la calidad de la clase.

En el análisis de la información que facilita la encuesta y las entrevistas referidas anteriormente, son coincidentes los señalamientos sobre: la insuficiente preparación científico-metodológica de los docentes para el uso de los medios de enseñanza basados en las TIC, lo que incluye determinado desconocimiento de las potencialidades que posee la infraestructura tecnológica disponible para desarrollar el proceso formativo.

El acceso a recursos educativos digitales y materiales presentes en la red es insatisfactorio, al igual que la interactividad entre los participantes en el PEA; como lo son las acciones dirigidas a la gestión de la información por parte de los estudiantes, lo que afecta el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje y en el estudio independiente. A estas insuficiencias se agrega la necesidad de fortalecer los mecanismos de control y seguimiento a la estrategia de la universidad para el uso de las TIC y el cumplimiento de las estrategias curriculares.

Análisis de los resultados de la revisión de documentos y visitas a clases (ver en Anexo 4).

- La revisión de documentos incluyó una guía y tuvo como principal objetivo la realización de un análisis crítico sobre el empleo de los medios de enseñanza en el PEA de la lengua española. El hecho de que la investigadora se desempeñara como profesora principal de año académico, facilitó el trabajo en este sentido; se agrega el análisis de las visitas a clases. Para llevar a cabo el trabajo en este sentido, se tuvieron en cuenta los siguientes indicadores:
- Currículo de los programas: objetivos, habilidades y valores relacionados con la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna y el uso de las TIC.
- Plan de trabajo metodológico: planificación de acciones de superación o trabajo metodológico encaminado al uso de las TIC.
- Visitas a clases: tratamiento de las TIC (uso de las plataformas de teleformación, correo electrónico, chat y tratamiento a los medios de enseñanza).

El análisis de la revisión de los documentos rectores de la carrera de GSPD permite destacar que, desde la fundación de esta carrera, en el curso 2004-2005, los diferentes planes de estudio han implicado reajustes en el currículo. En el caso de los contenidos de la lengua española, hasta el Plan D, se desarrollaron mediante las asignaturas: Gramática Española y Redacción y Estilo, con énfasis en el tratamiento de los contenidos morfosintácticos. En el Plan C se priorizan las habilidades: leer, escribir, hablar y escuchar en su sentido estrictamente lingüístico.

Ya en el Plan D, se trabaja la gramática en función del texto y se priorizan los elementos del conocimiento de la lectura, la expresión oral y la escrita, como habilidades comunicativas. Todo ello con un sentido didáctico y con refuerzo del aspecto cognitivo. Desde el curso 2016-2017 se implementa el Plan de estudio E donde se concibe la disciplina Lengua española con una asignatura del mismo nombre y sus orientaciones metodológicas se proyectan por el tratamiento integrado de los componentes funcionales de la lengua (comprensión, análisis y construcción de textos) y se reducen las horas clases presenciales. En esta disciplina se expresa la necesidad de profundizar en el empleo de recursos educativos digitales en la clase.

Los objetivos generales contemplan el desarrollo de habilidades y valores asociadas al uso adecuado de las tecnologías y al dominio de la lengua materna; sin embargo, en el programa analítico no se precisan las acciones con esa intencionalidad y los métodos que se proponen, generalmente, son tradicionales como la conversación heurística y la reproductiva. No se insiste suficientemente, en utilizar otros métodos que incentiven el protagonismo de los estudiantes como la exposición problémica y la elaboración conjunta o su combinación con otros, que impliquen nuevas estrategias de enseñar y aprender; por ejemplo, el método de trabajo independiente.

A pesar de que los documentos analizados conciben la necesidad de insertar los recursos educativos digitales en la clase, no son explícitos en cuanto al rol del profesor y de los estudiantes en este proceso;

así como, en lograr que se aprovechen las potencialidades de los recursos tecnológicos disponibles, especialmente del Moodle para motivar la labor creativa e innovadora del profesor, de modo que se revierta en la calidad del proceso formativo.

En el Plan de trabajo metodológico se incluyen temas específicos para promover el uso de las TIC como recurso dinamizador de las funciones del docente (uno por semestre). Se considera limitada la proyección de acciones dirigidas a la socialización de experiencias pedagógicas de avanzada y el intercambio a través de talleres y debates científico-metodológicos, dentro de otras actividades.

*Visitas a clases:* se observaron cinco clases para valorar los aspectos contemplados en la referida guía de observación (Anexo 5). No se evidenciaron problemas con el dominio del contenido; sin embargo, los medios de enseñanza que se utilizaron tuvieron un alcance limitado, pues se concentraron en el apoyo a la exposición del profesor a través de presentaciones en PowerPoint. Se reflejó una insuficiente vinculación con otros recursos multimediales y enlaces para ampliar los conocimientos de los estudiantes sobre el tema. Las actividades para el trabajo independiente se concentraron en posibilitar el acceso a la información de manera dirigida y no en promover la gestión de la información, la colaboración y la interactividad.

En las clases prácticas, los medios de enseñanza de uso tradicional que se emplearon, fundamentalmente la pizarra y el texto impreso, no lograron una interrelación adecuada con otros medios basados en las TIC (presentaciones, videos educativos y recursos educativos digitales). Como aspecto positivo se resalta el interés por utilizar el correo electrónico para el intercambio y el uso de materiales de estudio presentes en el Moodle. Los profesores expresaron la carencia de orientaciones o guías metodológicas que les facilitara un mejor uso de los medios de enseñanza. La revisión de los informes semestrales del departamento, en los últimos cinco cursos (a partir del 2016-2017), coincidieron en las referidas dificultades.

Mediante el proceso de análisis y síntesis, como métodos auxiliares para obtener los principales resultados, se pudo arribar a los siguientes juicios conclusivos, los que constituyen elementos distintivos del estado real del objeto investigado:

- la concepción curricular de la carrera, en su tránsito por los diferentes planes de estudio, ha favorecido la delimitación de objetivos y contenidos de la lengua española en función del desarrollo de las habilidades comunicativas, pero no potencia, adecuadamente, el empleo de herramientas TIC que contribuyan al desarrollo de la interactividad, la motivación o la disposición para el aprendizaje.
- desde el trabajo metodológico no se proyectan las acciones suficientes para el debate y la socialización de experiencias sobre la integración, en la enseñanza-aprendizaje, de recursos educativos digitales que evidencien el tránsito del profesor, de una posición de consumidores, a creadores de sus propios recursos con el apoyo de las herramientas informáticas disponibles.
- la tecnología educativa no ha logrado el protagonismo requerido en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española que se refleje en el uso adecuado del Moodle, de los programas de autor o tecnologías participativas y colaborativas, entre otros.

A partir de la caracterización empírica se identifica como causa que genera el problema: la insuficiente argumentación teórico-metodológica para la creación y/o selección de los recursos educativos digitales y su uso como medio de enseñanza, lo que motiva que el docente no posea la preparación, ni la información suficiente para llevar a cabo este proceso con la calidad requerida.

Las valoraciones expresadas anteriormente confirman la necesidad de transformar la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, con la consideración de nuevos medios de enseñanza basados en las TIC que contribuyan a un mejor dominio de la lengua española, como lengua materna de los estudiantes.

Según los argumentos expuestos en todo el capítulo, se justifica el desarrollo de acciones que permitan modelar ese proceso, a partir de una concepción que favorezca su concreción en la práctica.

### **Conclusiones del Capítulo I**

La consideración del método dialéctico materialista, principal sustento teórico- metodológico para explicar la concepción sistémica de los medios de enseñanza como componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje ofrece los presupuestos necesarios para integrar los recursos educativos digitales a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, desde una visión renovada que refleje la creatividad del profesor en el cumplimiento de los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos que le otorgan la condición de medio de enseñanza e impliquen el reacondicionamiento de los métodos tradicionales a las actuales exigencias del proceso formativo del profesional.

El empleo de los OA como medio de enseñanza, refleja la necesidad de contemplar la unidad de sus aspectos tecnológicos y pedagógicos, dados en sus rasgos principales. Estos facilitan la utilización adecuada de sus potencialidades en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, donde existen precedentes en el uso de las tecnologías y se han realizado aportaciones de interés sobre el texto digital, a pesar de no contar aún, con los argumentos suficientes para convertirlo en base común del aprendizaje en la tarea que porta cada OA.

La caracterización empírica realizada, como parte de la profundización inicial del estudio de caso, devela insuficiencias en el uso pedagógico de las TIC, principalmente de las herramientas de autor y en la preparación de los profesores para utilizarlas adecuadamente debido a las carencias teórico-metodológicas que guíen su empleo como medio de enseñanza. Estos elementos justifican las propuestas que suplan estas carencias en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

## CAPÍTULO II

### CONCEPCIÓN DE *LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE ENSEÑANZA DE LA* LENGUA ESPAÑOLA

## CAPÍTULO II. CONCEPCIÓN DE *LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA*

En este capítulo se sintetizan los presupuestos teóricos que se asumen en la argumentación de la concepción de los Objetos de Aprendizaje (OA) como medio de enseñanza de la lengua española. Estos sirven de fundamento a las premisas, los núcleos teóricos y los procederes metodológicos que guían su planeación y le conceden la naturaleza didáctica a dicha concepción. En su estructuración se tienen en cuenta las ideas de Valle (2012) sobre los elementos que no deben faltar en una concepción y los criterios de autores que han expuesto sus resultados científicos a través de ella. Se consideran, además, determinadas experiencias en el ámbito nacional e internacional sobre el uso de los OA y se concluye la contribución con sugerencias metodológicas que faciliten su implementación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

### **2.1. Fundamentos teórico-metodológicos principales de la concepción de los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española**

Las reflexiones realizadas en el capítulo anterior demuestran la necesidad de actualizar las estrategias tradicionales de enseñar y aprender, pues resultan poco compatibles con el uso de las tecnologías en el contexto educativo. Como se ha señalado estas, no siempre se han acompañado de las teorías pedagógicas que guíen su uso de manera adecuada (Montoya et al. (2019). Como resultado, los argumentos teóricos y metodológicos disponibles no son suficientes para su utilización como medio de enseñanza. Por ese motivo, se considera necesaria una concepción como alternativa, en la búsqueda de soluciones a esta problemática.



El acercamiento a la concepción como categoría científica, a través del análisis de la literatura disponible, permite considerarla un concepto en construcción. Esta se enriquece con las ideas novedosas de los investigadores desde sus respectivos objetos y campos; sin embargo, hay coincidencia en su basamento científico, con punto de partida en la Filosofía. De esta ciencia recibe, fundamentalmente, sus aportes sobre la concepción del mundo y el método dialéctico-materialista desarrollado por los clásicos del marxismo-leninismo.

Un criterio de referencia lo aporta el Diccionario Filosófico de Rosental y Ludin (1981) donde se define la concepción como: “un sistema de ideas, conceptos, representaciones sobre el mundo circundante” (p.75). Esta definición devela las relaciones que subyacen en las concepciones y su relación con las condiciones histórico-concretas en que se producen; a la vez que implican el tránsito de la abstracción a la transformación de la realidad objetiva.

Las concepciones de diferentes tipos: pedagógicas, metodológicas y didácticas han sido muy utilizadas en las investigaciones pedagógicas cubanas. Muestra de ello constituyen las propuestas de: Mariño (2013), Tamayo (2015), Llorente (2016), López (2018) y Morales (2019). Estos autores aportan nuevos elementos a la metodología de la enseñanza y contribuyen al enriquecimiento de la teoría, lo que confirma la validez de las concepciones como resultado científico.

En esta investigación se asumen los criterios de Valle (2007), quien considera que la concepción debe combinar el carácter hipotético, representado en los fundamentos científicos del objeto de investigación y el carácter operacional que se expresa en pautas de actuación (p. 138). En resumen, y según sus planteamientos, en la concepción deben estar presentes:

- los fundamentos teóricos del objeto o fenómeno que se estudia, lo que se expresa en el conjunto de ideas, conceptos, premisas y puntos de vistas sobre la realidad.
- la caracterización del objeto y el campo para encauzar su comportamiento.

- el direccionamiento metodológico con orientaciones, sugerencias o procedimientos que permita instrumentar la teoría.

A partir de la segunda década del Siglo XXI se constata el afianzamiento de las concepciones metodológicas, así se confirma en las propuestas de: Chirino (2012), Mariño (2013), Leyva (2014), Machín (2016), Tamayo (2016) y Labrada (2019). Ellos coinciden en que este tipo de resultado científico se caracteriza por la presencia de un sistema (o conjunto) de ideas científicas y conceptos que se relacionan y complementan, con orientaciones, sugerencias y procedimientos para su implementación.

A partir de los elementos expuestos, se define la concepción de los Objetos de Aprendizaje de la lengua española, en lo adelante OALE, como: el conjunto de ideas científicas, contentivas de premisas y núcleos teóricos que condicionan la caracterización de los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española; así como, los procederes y sugerencias metodológicas para su planeación didáctica y /o selección.

Esta concepción se fundamenta teóricamente en la Filosofía, la Sociología, la Psicología, la Pedagogía y la Didáctica de la lengua española, como se explica a continuación:

**Fundamentos filosóficos:** se centra en el método materialista dialéctico de base marxista-leninista y su concepción del mundo. Este método guía la interpretación y el análisis en sentido general; sus principios, leyes y categorías permiten explicar el carácter objetivo de las contradicciones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, en un momento histórico concreto en relación con la influencia de la ciencia y la técnica. Las categorías sujeto-objeto y sujeto-sujeto como expresión de la actividad transformadora del hombre, brindan argumentos sobre la interrelación dialéctica de los OALE, en la triada profesor-alumno–contenido.

Se consideran esenciales las categorías de la gnoseología dialéctico–materialista que se oponen a la idea del conocimiento como algo acabado. Esto permite explicar el carácter dinámico y flexible de los

OALE, lo que se manifiesta en sus posibilidades de actualización para que sea reutilizable en diferentes contextos docentes, con intereses y necesidades específicas.

Un lugar destacado en la concepción lo tiene la Teoría del Conocimiento desarrollada por Lenin (1976), en su obra: Materialismo y Empiriocriticismo. Esta enriquece el análisis sobre los medios de enseñanza y explica su papel en el conocimiento, en un proceso que transita “de la percepción viva al pensamiento abstracto, y de este a la práctica...” (p.165). Los diferentes recursos hipermedia que puede asimilar el OALE (texto, imágenes, video, sonido) facilitan un conocimiento más profundo sobre la realidad objetiva que se expresa en juicios, ideas y valoraciones.

**Fundamentos sociológicos:** se tienen en cuenta las ideas sobre la unidad educación-sociedad y se destacan al respecto los preceptos martianos y el pensamiento pedagógico del líder de la Revolución Cubana, Fidel Castro Ruz. Ellos coincidieron al declarar que el objetivo de la educación es “preparar al individuo para su vida social, su función en la sociedad y su tarea en la sociedad...” (Castro, 1972).

Se aprecian las ideas de Baxter (2002) sobre la educación como influencia decisiva en la formación del hombre a lo largo de la vida, para su incorporación personal y social a la sociedad de manera activa. El contenido de los OALE debe tener una orientación profesional, a la vez que reafirme los conocimientos y valores en los estudiantes para que desarrollen su pensamiento crítico y reflexivo.

De gran interés resultan las opiniones de Emile Durkheim sobre la interacción social como expresión de mutua influencia entre los sujetos implicados en la enseñanza-aprendizaje y la importancia del maestro como ejemplo moral de sus educandos. En la interpretación contemporánea de sus planteamientos, se ratifica el papel del profesor como guía, en la dirección creadora del aprendizaje mediado por las TIC.

Del contexto internacional es de interés la corriente sociológica contemporánea conocida como interaccionismo simbólico, representada por Mead y Blumer y sus seguidores de la llamada Escuela de Chicago (Carabaña y Lamo, 2017). En relación con esa corriente, se valora que los OALE encuentran su

plenitud en la interacción social; la comunicación entre los estudiantes y el profesor proporciona un aprendizaje que se enriquece mediante la reflexión y el intercambio de roles y saberes.

**Fundamentos psicológicos:** se asumen los aportes del enfoque epistemológico de la escuela Histórico-Cultural de Vigotsky y seguidores (Galperin, 1982; Talizina, 1985 y otros) con énfasis en el papel de la interacción social y la mediación en el aprendizaje. Los sujetos crecen en la medida que interactúan con su medio e intercambian información con los demás sujetos. Las ideas de Vigotsky permiten explicar la función mediadora de los OALE en el PEA, la que se concreta en la interrelación profesor-contenido-estudiantes.

Para ello se considera su teoría sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, donde los instrumentos y signos median los intercambios sujeto-objeto (S-O) y ejercen influencia, primero en el plano interpsicológico y posteriormente en el plano intrapsicológico. En este plano interno el pensamiento del sujeto va madurando progresivamente y alcanza nuevos peldaños del conocimiento que le permiten transitar de la zona de Desarrollo Real (ZDR) a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

La tarea que contiene el OALE debe facilitar el tránsito de los estudiantes a nuevos estadios de su desarrollo personal y social a través del trabajo con el texto. El profesor tiene un papel decisivo para guiar al estudiante hacia la ZDP, por lo que debe concebir situaciones interactivas y niveles de ayuda que influyan en su autotransformación, en una atención armónica y coherente de los aspectos cognitivos, afectivos y motivacionales. Los estudiantes de mayor rendimiento académico también pueden colaborar y socializar sus saberes con los demás participantes.

**Fundamentos pedagógicos:** se tienen en cuenta las leyes de la Pedagogía que rigen el proceso de enseñanza-aprendizaje escolarizado y determinan su carácter sistémico e integral; a la vez que focalizan la atención hacia el aprendizaje centrado en el estudiante bajo la dirección y la orientación del profesor. Se atribuye un lugar destacado a los principios didácticos, con énfasis en los declarados por Addine et al.

(2004, p.80), debido a su actualidad y cercanía con el objetivo de la presente investigación. Entre ellos, los de mayor incidencia son:

El principio de la unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico: indica que este proceso debe ser estructurado teniendo en cuenta los avances continuos de la ciencia y la técnica, en correspondencia con la ideología de la educación cubana. La incorporación de los OALE responde a este planteamiento y en su contenido deben estar implícitos los principios y valores que guían la sociedad. En su planeación didáctica, el profesor debe cumplir con esas exigencias en la medida que atiende las necesidades de sus educandos y tiene en cuenta el contexto en que se desarrolla.

El principio de la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de educación de la personalidad tiene como fundamento la unidad dialéctica existente entre dichas categorías. Los planteamientos de Addine et al. (2004) sobre el valor formativo de las actividades docentes y los de Castellanos (2002) referidos al aprendizaje desarrollador son un referente en la planeación didáctica del OALE. Este medio debe portar un contenido que instruya, eduque y contribuya al desarrollo personal y profesional de los estudiantes; en correspondencia, su tarea de aprendizaje debe promover el ejercicio de la metacognición y un comportamiento responsable ante la sociedad.

El principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad expresa el papel determinante de la actividad y la comunicación en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad. En esta propuesta es fundamental, como punto de partida, las concepciones del paradigma Histórico-cultural sobre las categorías actividad y comunicación. La actividad mediatiza las relaciones a través de acciones y operaciones entre los sujetos (estudiantes-profesores-grupo y demás participantes que interactúan. Según Leontiev (1981), las acciones se correlacionan con los objetivos y las operaciones con las condiciones en las que se ejecuta la acción. Con la incorporación de la web 2.0 en la educación

superior, se acrecientan las posibilidades de interacción y comunicación entre los participantes del proceso de enseñanza- aprendizaje.

Los OALE se conciben en ese contexto y cuentan con los mecanismos para el intercambio de ideas, dudas y propuestas entre los usuarios, en la medida que se ejecuta la tarea. Esa interacción influye en el desarrollo de su personalidad y fortalece sus relaciones sociales. Aquí son importantes las habilidades del profesor como mediador del aprendizaje entre el estudiante que aprende y el contenido de enseñanza; Haro (2020) se refiere a esas habilidades, a partir de las concepciones de Feuerstein (1996).

Para lograr el cumplimiento de este principio, Addine (2011) señala que la elaboración de las actividades y su evaluación, deben cumplir con las siguientes exigencias:

1. Orientar cualquier actividad de forma clara, precisa, con conocimiento previo de los medios de que se dispone y de los indicadores para ser evaluados.
2. Utilizar métodos, formas de organización y evaluaciones que estimulen la interacción grupal, su dinámica y el cambio de roles de los estudiantes.
3. Garantizar que profesores y estudiantes ocupen siempre la doble posición de emisores y receptores de la comunicación.

**Fundamentos linguodidácticos:** se asumen los presupuestos y las categorías del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, cuyo basamento teórico descansa en la escuela Histórico-Cultural, en la lingüística del texto y en la didáctica desarrolladora. Este posicionamiento implica tener en cuenta el carácter social e histórico de la lengua y el estudio de la actividad mediada por el uso de instrumentos, que en este caso se asocian a los medios de enseñanza.

Las concepciones sobre la lingüística del texto, presentes en el enfoque que se asume, aportan a los OALE la consideración de la funcionalidad de las estructuras que están presentes en el texto. Esto permite su comprensión más profunda e inciden en la motivación de los estudiantes hacia el análisis gramatical.

Atendiendo a la base tecnológica del medio que se propone, esas concepciones se complementan con los estudios sobre el texto digital de Domínguez y Cordoví (2021), Tema que se retomará al exponer la estructura de la concepción, epígrafe 2.2.

Los planteamientos de la didáctica desarrolladora según las consideraciones de Castellanos (2002), Zilberstein (2003), Addine (2011), entre otros, aportan una visión de la enseñanza-aprendizaje caracterizada por un proceso ascendente en cuanto a su calidad y exigencia. Por tanto, la tarea que contiene el OALE debe contener ejercicios que contribuyan al desarrollo individual, social y profesional de los estudiantes y faciliten la unidad entre la instrucción, la educación y el desarrollo.

Se tienen en cuenta las orientaciones de la Didáctica de la lengua española y la literatura (DLEL) referidas a la necesidad de explicar el papel de los medios lingüísticos en el texto: fónicos, léxicos, morfológicos, sintácticos, estilísticos y retóricos (Roméu, 2013). Esto permitirá que el estudiante aprecie su importancia y los tenga en cuenta al construir los textos. Por otro lado, en el tratamiento del contenido y la realización de los ejercicios se propiciará el trabajo con estrategias de comprensión, análisis y producción de significados, que potencien las habilidades metacognitivas y metalingüísticas de los estudiantes. Visto así el OALE debe potenciar la integración de los tres componentes funcionales de la lengua apuntados, de modo priorizado en unas tareas y subordinado, en otras; desde la atención de las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática de todo texto.

Se asume el carácter interdisciplinar de la didáctica de la lengua, lo que en el OALE significa contextualizar el texto para establecer nexos con otras materias y dar salida a las estrategias curriculares, atendiendo a los objetivos del año académico. De igual manera, se presta atención a la necesidad de potenciar la interacción y el trabajo independiente en la solución de tareas que impliquen la utilización de diferentes procedimientos comunicativos según las tipologías textuales (Caballero, 2018).

Una vez expuestos los fundamentos teóricos, según Valle (2012) punto de partida en la concepción como resultado científico, a los que siguen un conjunto de categorías y principios que la sustentan y orientan el proceder metodológico (p.133), quedan sentadas las bases de los puntos de vista de la investigadora. Estos argumentos sirven de referentes a la estructuración de la concepción como se puede apreciar en el epígrafe siguiente.

## **2.2. Estructuración de la concepción de los OA como medio de enseñanza**

Atendiendo al análisis realizado y a las particularidades del objeto y el campo de investigación, la concepción se estructura en:

- I. Definición de los OA de lengua española
- II. Establecimiento de las premisas que sustentan la concepción presentada
- III. Los núcleos teóricos como condicionantes de los OA de lengua española
- IV. Procedimientos metodológicos para la planeación didáctica de los OA de lengua española
- V. Sugerencias didáctico-metodológicas para la implementación de los OA de lengua española

Como se explica en el capítulo precedente (epígrafe 1.2), la definición de los OA se ha nutrido sistemáticamente, con los nuevos elementos que aportan los investigadores sobre el tema. Todos los criterios al respecto se consideran válidos; sin embargo, al explicar su intencionalidad pedagógica, no siempre aportan los argumentos suficientes para su integración como medio de enseñanza, al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Por eso, se considera necesario elaborar una definición que exprese este propósito, en correspondencia con el objeto de investigación.

### **I. Definición de los OA de la lengua española**

Los trabajos al alcance de la investigadora que logran mayor cercanía al uso de los OA abordan áreas del conocimiento como la matemática y la física. En este caso, la orientación hacia la enseñanza-aprendizaje de la lengua española implica tener en cuenta determinados aspectos que son específicos



de su didáctica: el trabajo con el texto y el tratamiento integrado a los procesos de comprensión, análisis y construcción de significados y sentidos, entre otros elementos.

Atendiendo a los argumentos expuestos y para los efectos de esta investigación, se definen los OALE como: un medio de enseñanza digital centrado en el estudiante, que conforma una unidad didáctica con una tarea de aprendizaje, para el cumplimiento de un objetivo a través del texto como base común; su lectura, comprensión, análisis, y construcción de nuevos significados y sentidos, y que cumple con los criterios tecnológicos, pedagógicos, didácticos y psicológicos para su integración al proceso de enseñanza-aprendizaje, y con los estándares y metadatos que permitan su almacenamiento, localización y uso en contextos de aprendizaje presenciales y no presenciales.

En esta definición se destacan las siguientes particularidades:

- la elaboración de los OALE sigue una planeación didáctica centrada en los estudiantes (principales usuarios), lo que implica tener en cuenta sus características y necesidades formativas.
- la conformación de una unidad didáctica digital mediante una tarea de aprendizaje donde se integran determinados componentes didácticos: objetivos, contenido, ejercicios y evaluación.
- el cumplimiento del objetivo mediante el trabajo con el texto como base común en un proceso que debe integrar la lectura, el análisis, la comprensión y la construcción de nuevos significados y sentidos.
- tiene en cuenta los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos que deben cumplir los OALE, para su integración al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y donde se expresan sus características principales.

- la consideración de los estándares para su indexación, los que deben expresar la calidad del recurso y permitan dotarlos con las propiedades necesarias para que sean interoperables y reusables en diferentes contextos de aprendizaje.

La aplicación consecuente de las leyes y principios de la Pedagogía y de la Didáctica constituyen una exigencia en la utilización de los OALE como en todo medio de enseñanza; sin embargo, el carácter general de esos presupuestos, no siempre ofrece la suficiente orientación para la actividad del profesor en determinadas disciplinas. La Didáctica de la lengua española en Cuba se apoya en los presupuestos generales de la Pedagogía acerca de los medios de enseñanza; sin embargo, no dispone aún de los principios teóricos y metodológicos que respondan a sus especificidades. Esta problemática afecta la integración adecuada de nuevos medios, como es el caso de los OA.

Se reconoce que existe una estrategia curricular para el uso de las TIC con objetivos e indicadores precisos que han contribuido a la calidad del proceso de formación; aunque, no siempre se aprovechan las potencialidades de las herramientas y recursos disponibles en función de la enseñanza-aprendizaje; por lo general, se utilizan de manera espontánea y esporádicamente, según se ajuste o no a las especificidades de la clase. Por este motivo, es una necesidad que se establezcan premisas que direccionen y orienten su integración como medio de enseñanza.

## **II. Premisas que sustentan la concepción presentada**

Las premisas se conciben desde la teoría abordada, y constituyen ideas que sustentan esta concepción. Ellas surgen de la aplicación de los diferentes métodos investigativos y de la sistematización de los conocimientos prácticos y teóricos adquiridos. Se tienen en cuenta las exigencias del contexto histórico-concreto asociado a las TIC y los criterios de autores como: Cruz (2013), Leyva (2014) y Calzadilla (2014) quienes coinciden en que las premisas son operaciones que condicionan un proceso determinado y sirven

de base a una teoría. En este caso, constituyen las bases de la lógica interna y externa entre los núcleos teóricos de la concepción de los OALE.

**Premisa #1: La atención a las características generales de los Objetos de Aprendizaje (reutilización y contextualización) y su manifestación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española**

Como fue señalado en el capítulo anterior, a los OA se le atribuyen varias características lo que refleja su versatilidad. En esta investigación se considera que la reutilización y la contextualización son los rasgos más importantes y distintivos de los OALE; ambos tienen una estrecha relación y expresan la unidad de sus aspectos tecnológicos y pedagógicos.

La reutilización alude, fundamentalmente, al contenido tecnológico del OALE, aunque su direccionalidad pedagógica indica la posibilidad de utilización en diferentes contextos de enseñanza-aprendizaje, en lo que influye su actualización y contextualización. Desde el punto de vista tecnológico, la reutilización indica el cumplimiento de los estándares y metadatos establecidos para que el recurso sea accesible e interoperable en diferentes plataformas de aprendizaje.

La reutilización aporta elementos significativos al OALE relacionados con su uso en diferentes contextos de aprendizaje, sin que ello motive, necesariamente, un cambio en el contenido de aprendizaje. No obstante, cuando están disponibles en los Repositorios, su selección puede implicar la adaptación a las características y necesidades formativas de los nuevos usuarios (o curación, como se verá más adelante). Esta característica motiva un ahorro de tiempo y de recursos para el profesor y para la institución porque pueden reutilizarse sin que haya que crear uno nuevo.

La contextualización se refiere a la personalización o adaptabilidad del OALE teniendo en cuenta el objetivo, el contenido y los preceptos de la didáctica específica con respecto a la comprensión, el análisis y la construcción de textos. La contextualización exige un aprendizaje centrado en el estudiante usuario; en sus motivaciones e intereses personales y en el desarrollo de las herramientas comunicativas,

necesarias en su desempeño profesional y académico. La tarea debe reflejar esa singularidad a través del texto seleccionado y los ejercicios correspondientes para cumplir el objetivo.

Desde el punto de vista tecnológico, los metadatos reflejan la contextualización del recurso a través de sus descriptores y facilitan su reutilización. Atendiendo al carácter interdisciplinario de los contenidos de la lengua española, la contextualización de los textos conduce a establecer vínculos con la profesión de los estudiantes usuarios y con otras materias o contenidos (históricos, filosóficos, socioculturales, literarios, científicos, profesionales, publicitarios, periodísticos).

La contextualización permite la intertextualidad, la extrapolación del contenido, la elaboración de situaciones comunicativas nuevas como formas de construcción textual y vías para que el usuario (estudiante) exponga sus puntos de vista, su cosmovisión en torno a la temática abordada. Se puede retomar un OALE como vía de orientación de tareas investigativas o de proyectos y acciones de orden social y/o cultural, todo lo cual expresa la utilidad del aprendizaje adquirido mediante este medio.

La reutilización y la contextualización son conceptos polémicos, pero “sí hay acuerdo en que existe una relación inversamente proporcional entre contexto y reutilización. Esto es, a mayor grado de contextualización menor grado de reutilización” (Astudillo, 2011). Es por ello que surge el rol del docente como “curador” de contenidos y recursos educativos abiertos y disponibles en la red (Álvarez, 2021; Domínguez y Cordoví, 2021).

El cumplimiento del rol de curador de contenidos exige preparación y creatividad al profesor. Estas condiciones son necesarias para personalizar el recurso educativo digital seleccionado. Debe lograr que responda a las necesidades formativas de sus estudiantes y a las particularidades del contexto formativo y sociocultural en que se desenvuelve.

El cumplimiento de las características analizadas se considera significativo pues aportan mayor objetividad y calidad a la tarea de aprendizaje. Tanto la reutilización como la contextualización deben

tributar al cumplimiento de los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos de los OALE como medio de enseñanza. Ello constituye una exigencia para su integración al PEA de la lengua española, por lo que se considera una de las premisas a tener en cuenta.

**Premisa # 2: consideración e integración de los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos de los OALE como medio de enseñanza**

Como se hacía referencia, los medios de enseñanza forman un sistema de carácter abierto y dinámico, lo que permite la incorporación de los recursos educativos digitales. Ello explica que los OALE se puedan integrar al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y logren mayor efectividad al interactuar con medios de uso tradicional como son: el libro de texto, manuales, las obras literarias, diccionarios, láminas, la voz del profesor, la pizarra, entre otros. No obstante, deben cumplir con los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos (Hernández y Caballero, 2023) que le otorgan la condición de medio de enseñanza.

**El criterio pedagógico** expresa la necesidad de revelar la intencionalidad educativa del recurso a través de su objetivo de aprendizaje. El contenido debe centrarse en las características y las necesidades formativas del estudiante como usuario meta. Con este propósito hay que considerar el conocimiento previo de los estudiantes, las habilidades a desarrollar y los valores que se pueden formar desde lo que transmite el texto, ya sea literario o de otra tipología y de diversos formatos.

**El criterio didáctico** se refiere a la organización y la estructuración de la información y contempla la interrelación objetivo, contenido, métodos y procedimientos, medios, formas de organización y la evaluación (la autoevaluación como principal variante). La tarea debe reflejar la relación necesaria entre la comprensión, el análisis y la construcción textual, ya sea como componente priorizado o componente subordinado.

El cumplimiento del **criterio psicológico** implica dotar al medio de las orientaciones necesarias para guiar el trabajo independiente, de forma tal que se promueva, facilite y estimule el aprendizaje autónomo del estudiante. Se destaca la importancia de la motivación del estudiante en la medida que la tarea promueve las relaciones con la hipertextualidad y genere el interés por la búsqueda de la nueva información según sus potencialidades y necesidades formativas. La selección de videos, imágenes, sonido vinculados al contenido del texto constituyen un apoyo importante a la observación, la comprensión y la reflexión, en la producción de nuevos significados, de diferentes formatos y tipologías.

**El criterio tecnológico** se refiere al cumplimiento de los estándares<sup>6</sup> para el empaquetado del medio y los metadatos que se deben considerar en el etiquetado o descripción de los contenidos que favorecen su digitalización, identificación y reutilización. Los descriptores (metadatos) indican la información general del OA: título, estructura, datos del autor o institución responsable, asignatura, temática, y otros datos particulares de cada Repositorio (ROA). Los metadatos se deben actualizar cuando existan cambios en el contenido general del OALE.

Los criterios analizados anteriormente tributan a los valores económicos del OALE lo que se refleja en la importancia de su uso en el PEA. Se destacan al respecto sus posibilidades de reutilización y su autonomía, al contener los elementos didácticos necesarios para apoyar el aprendizaje y la autoevaluación. Se agrega la oportunidad de concentrar la información de un contenido en múltiples formatos: libros, presentaciones, audiovisuales, lecturas expresivas, dramatizadas, representaciones de obras de teatro objeto de estudio, de hechos históricos, de dilemas morales o cualquier situación comunicativa propia del objeto de la profesión que serán atendidos en la clase. Estos elementos amplían la percepción y facilitan el trabajo independiente de los estudiantes.

---

<sup>6</sup> Los estándares más utilizados en el diseño de los OA son: Learning Object Metadata (LOM), Modelo referenciado de objetos de contenido compatible (SCORM) y Dublin Core Metadata Initiative (DCMI).

El profesor que realiza la planeación didáctica del OALE no debe perder de vista que el cumplimiento de estos criterios es determinante en la calidad del recurso y en su funcionalidad como medio de enseñanza; sin embargo, la selección de los textos debe ocupar un lugar relevante por su contribución al cumplimiento del objetivo y por su influencia en la formación integral del estudiante. Estos argumentos conducen al planteamiento de la premisa que se explica a continuación.

**Premisa # 3: concebir la planeación didáctica de los OALE a partir de considerar el texto como base común del aprendizaje**

Esta premisa se vincula con las anteriores ya que la flexibilidad en la selección de los textos influye en la reutilización y la contextualización del OALE. Para ello, se deben considerar los principios teóricos y metodológicos de la Didáctica de la lengua española y la literatura para el trabajo con el texto en sentido general (Roméu, 2013). En esta propuesta, esos principios implican que:

- los textos deben responder al cumplimiento del objetivo de la tarea.
- la tarea que contiene el OALE debe contener textos provenientes de fuentes auténticas (obras literarias, documentos oficiales, publicaciones científico-técnicas y otras).
- la enseñanza del análisis textual debe contemplar la funcionalidad de los contenidos morfosintácticos y ortográficos.
- el análisis de los textos debe tener en cuenta su interrelación con la comprensión y la construcción de nuevos significados mediante la expresión oral o escrita, según el objetivo del tema a tratar.

Otros aspectos de interés en relación con los textos del OALE apuntan a su selección; esta no puede ser arbitraria ya que, al dirigirse al cumplimiento de un objetivo, debe tener una intencionalidad formativa. En esta selección los estudiantes pueden tener participación, a partir del conocimiento adquirido.

Se resalta la necesidad de hacer una adecuada orientación de la tarea para facilitar el trabajo con el texto de manera independiente en un contexto de aprendizaje no presencial. Esta exigencia en relación con el trabajo independiente motiva la formulación de la siguiente premisa.

**Premisa # 4: consideración del trabajo independiente como método fundamental para la ejecución de la tarea del OALE**

Se asume la definición de trabajo independiente de Álvarez de Zayas (1999) que señala: "... es el modo de organización del proceso docente, dirigido a la formación de la independencia, como característica de la personalidad del estudiante" (p. 90). Este método está relacionado con la adquisición del conocimiento e implica la realización de una tarea por parte del estudiante bajo la dirección del profesor. Por tanto, esta tarea debe ser planificada adecuadamente, orientada, controlada y evaluada.

Según Álvarez de Zayas, la tarea docente es la célula base del proceso de enseñanza-aprendizaje e integra los componentes del PEA como una unidad que no debe descomponerse en subsistemas menores para conservar su esencia (p. 64). En correspondencia, la tarea que contiene el OALE se estructura en: Introducción, objetivo, tema, contenido, ejercicios y evaluación, asunto al que se volverá más adelante, durante el análisis de los procedimientos metodológicos de su planeación didáctica.

En la elaboración de los OALE se pondera la utilización del método de trabajo independiente que posibilite la autonomía de los estudiantes en su aprendizaje y el papel del profesor como guía y orientador de las acciones que se deben ejecutar. Se valora la necesidad de que los estudiantes adquieran habilidades para la gestión y el análisis de la información; perfeccione o actualice sus estrategias de aprendizaje y desarrolle la independencia cognoscitiva.

Los OALE se conciben, fundamentalmente, para contextos de aprendizajes no presenciales. Ello significa que el estudiante trabajará fuera del aula, aunque se elaboran ejercicios que favorecen la interacción grupal o el intercambio de saberes, mediante las opciones del chat foros, correo electrónico u otras vías



de mensajería instantánea. Se enfatiza la idea sobre la importancia de la orientación del profesor como expresión de la relación método-medio, de modo que el estudiante conozca para qué se prepara, qué contenidos se tratarán, cómo hará la tarea, con qué medios de enseñanza digitales (contenidos en los OALE) y cómo será la evaluación en el contexto presencial, o sea, en la clase.

Las premisas elaboradas anteriormente expresan los condicionamientos que guían la integración de los OALE a la enseñanza-aprendizaje. En su formulación se han tenido en cuenta los aspectos que se consideran esenciales en la concepción como: la atención a las características principales de los OALE, el cumplimiento de los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos que refuerzan su condición de medio de enseñanza y el trabajo con el texto para el cumplimiento de su objetivo educativo. En relación con estas premisas es necesario aportar otros argumentos para profundizar en la propuesta, es por eso que se consideran los siguientes núcleos teóricos.

### **III. Los núcleos teóricos de la concepción de los OA de la lengua española**

Siguiendo la lógica de la investigación se determinan los núcleos teóricos o ideas esenciales que aportan otros elementos a la concepción que se presenta. Estos permiten una mejor comprensión de los OALE como medios de enseñanza y se elaboran, teniendo en cuenta las premisas y los nuevos conceptos que se involucran en la propuesta. A continuación, se argumentan cada uno de ellos:

#### **Núcleo teórico # 1: integración de los aspectos tecnológicos y pedagógicos de los OALE**

Los OA se conciben y diseñan para ser reutilizados en diferentes contextos tecnológicos, pero con una intencionalidad pedagógica y didáctica. La posibilidad de integrar elementos tecnológicos y pedagógicos se considera una de sus características más importantes y distintivas con respecto a otros medios de enseñanza. La integración en los OALE se entiende como un procedimiento que permite determinar los elementos comunes entre el contenido tecnológico y didáctico presentes en sus características

principales (la reutilización y la contextualización) y dan lugar a una nueva cualidad, en este caso como un medio de enseñanza digital.

En los OA es muy difícil determinar las fronteras entre los elementos pedagógicos y los tecnológicos. Al concebirse abiertos a los cambios, tanto para actualizar el contenido como para adaptarse a las exigencias de un nuevo contexto de aprendizaje, se implican ambos elementos; cuando eso ocurre, deben actualizarse los metadatos y garantizar así su localización. No deben recargarse de información y recursos multimediales porque se afecta el tamaño o la granularidad.

La granularidad se refiere al tamaño que debe tener el OA y está relacionado con su reutilización y contextualización: ni muy grande ni muy pequeño para que sea funcional: una imagen por sí misma tendría un nivel de granularidad muy bajo y la inclusión de un contenido muy amplio, con varios temas, se excede del tamaño adecuado y se afecta su capacidad de adaptación a nuevas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

En los OALE la granularidad se expresa en el objetivo de la tarea, con la precisión de la habilidad que deben lograr los estudiantes a través del texto seleccionado para su comprensión, análisis y construcción de significados, durante la realización del trabajo independiente. En la literatura que se consultó, no existe consenso sobre cómo evaluar el nivel de granularidad, aunque son conocidas las normas del Instituto de Ingeniería Eléctrica y Electrónica (IEEE), referida por Campos (2017) y que se utilizan en determinados Repositorios.

En esta investigación se asume la propuesta de Morales et al. (2015), quien establece una jerarquía pedagógica que, en orden descendente, parte de los cursos (nivel 4), módulos (nivel 3), lecciones o temas (nivel 2) y con elementos digitales básicos como texto, imagen, video, sonido (nivel 1). Los OALE se conciben, según esta clasificación, en el nivel 2, al contener indistintamente, cada uno de los temas del programa de Lengua Española en la carrera de GSPD.

En la integración de los aspectos tecnológicos y pedagógicos son fundamentales los conceptos de granularidad y metadatos; ellos influyen en la funcionalidad del OALE. Estos conceptos son más distinguibles en las etapas de planificación, diseño y desarrollo. En la etapa de implementación y evaluación es donde se dan las condiciones para la mediación pues se produce el vínculo del contenido con la actividad de los estudiantes y el profesor. La mediación como proceso psicopedagógico tiene gran connotación, por lo que se contempla como uno de los núcleos teóricos de la presente concepción.

### **Núcleo teórico # 2: la mediación de los OA en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española**

La mediación en este caso se apoya en los fundamentos psicológicos que se asumen, especialmente en la teoría de Vigotsky sobre la Zona de Desarrollo Próximo. Esta teoría atribuye con papel esencial a las acciones de un mediador como facilitador de las relaciones entre los individuos y su contexto formativo (Haro, 2020). Los Objetos de Aprendizaje como portadores de contenido educativo viabilizan las relaciones sujeto –objeto-sujeto (estudiante-contenido-profesor) donde se produce un constante intercambio de roles. A través del uso adecuado de la lengua como instrumento de comunicación y construcción de significados estos medios educativos digitales deben facilitar la interacción y el intercambio de saberes entre los participantes como base de la mediación.

Los OALE ejercen una función mediadora de carácter didáctico entre el objetivo, el contenido y la autoevaluación, a través del método de trabajo independiente. La tarea, como portadora de los componentes didácticos, estimula el aprendizaje autónomo de los estudiantes con el apoyo de la autoevaluación y la metacognición. Para ello debe existir una intencionalidad formativa, dirigida a lograr al desarrollo ascendente del conocimiento, desde un estado inicial, con pocas herramientas cognitivas, a un pensamiento crítico y reflexivo.

En relación con la mediación de los OA, se reconoce la importancia de las concepciones sobre el aprendizaje significativo, representadas por Ausubel (1976) y sus resultados en la práctica educativa en

el contexto de las TIC. Ausubel define el aprendizaje significativo como "la disposición que tiene el estudiante para relacionar sustancial y no arbitrariamente, el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria" (p. 48).

En la creación de OA de la lengua española el aprendizaje significativo orienta su estructuración didáctica e implica la consideración de los siguientes aspectos:

- a) Tener en cuenta los conocimientos previos de los estudiantes sobre el contenido.
- b) Precisar el objetivo del material que se debe implementar.
- c) Considerar la motivación y los contextos específicos de los estudiantes.

En el aprendizaje de la lengua materna, los contenidos se sistematizan desde los niveles inferiores de enseñanza hasta la educación superior. Por ejemplo, las categorías gramaticales (sustantivos, adjetivos, pronombres, artículos) son llamadas por su nombre desde la primaria, lo que varía es el nivel de profundidad en su tratamiento. Por ello, el estudiante de la educación superior debe retroalimentarse de lo aprendido (sobre gramática, ortografía, expresión oral, expresión escrita, lectura y comprensión) e incorporar los nuevos contenidos para que mejore la calidad de su aprendizaje

La búsqueda de la motivación expresa la necesidad de que el objetivo, en su relación con el contenido de la tarea, tenga un vínculo con los problemas profesionales. Los ejercicios deben contener ejemplos de desempeños en determinadas esferas de actuación y contextos específicos, con preguntas de autoevaluación donde el estudiante decida qué haría si fuera su caso. Este proceder es importante para que se sienta motivado por el OALE y lo vea como su aliado en el aprendizaje y no como una carga más, lo que sería desmotivante.

Se agrega a la motivación, la posibilidad de fomentar la interactividad, mediante el trabajo colaborativo y el intercambio de saberes. La plataforma Moodle facilita ese propósito, por lo que el profesor puede

concebir actividades de aprendizaje que implique la discusión en foros, chat y otras opciones donde se realicen discusiones según las potencialidades del texto. En este caso, el trabajo con el texto digital contribuye a lograr este propósito, si el profesor cumple con las exigencias de la Didáctica de la lengua española, al respecto, como se explica a continuación.

### **Núcleo teórico # 3: orientación didáctica del texto digital en los OALE como base común del aprendizaje**

El empleo de las herramientas TIC en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española ha motivado la incorporación de nuevos conceptos en relación con el texto. Según el formato que lo sostiene puede hablarse del texto impreso (o analógico), texto digital y texto digitalizado (Domínguez y Cordoví, 2021). El texto (impreso o analógico) se define como un enunciado verbal coherente empleado en el proceso de comunicación en un acto socio-históricamente determinado. Por ello es el resultado de una intención y cumple con una función comunicativa, se dirige a un receptor determinado, emerge en una situación comunicativa concreta (p.229).

Cuando los rasgos de la textualidad se mantienen al digitalizar un texto impreso, se puede hablar del texto digitalizado. Este se diferencia del analógico solo por el canal de comunicación, en este caso la pantalla del equipo. De esta manera se explica que la definición del texto analógico es válida también para este tipo de texto.

Domínguez y Cordoví (2021) definen el texto digital como “un enunciado coherente de signos multimedia empleado en el proceso de comunicación, es creado para el formato digital” (p.230). Al ser propios de entornos virtuales, formatos electrónicos o digitales, Estos autores le atribuyen otros rasgos como: la hipertextualidad, la multilinealidad —o linealidad no fijada—, la multimedialidad, la interactividad y la virtualidad. En esta concepción se asumen esos rasgos, los que aportan al OALE las particularidades tecnológicas y didácticas del texto digital como base común del aprendizaje. A continuación, se describen:

Hipertextualidad y multilinealidad, dos características estrechamente relacionadas. En el texto del OALE deben destacarse sus incógnitas léxicas, recursos ambientales o referentes culturales, si los tiene y se crearán enlaces (link), de modo que, al activarlos, los usuarios puedan remitirse a una concatenación de nuevos textos de diversa tipología y de formatos variados.

Es decir, el texto que constituye la base común puede relacionarse con otros textos (hipertextos) científicos, literarios, periodísticos, etc., presentados en forma icónica, imágenes, archivos de audio, videos, entre otros que apoyen el contenido o componente de la lengua abordado en cada OALE. Esto propiciará que el usuario (estudiante):

- amplíe su cultura en relación con el tema del texto.
- identifique diversos puntos de vista o análisis acerca del contenido y adopte una posición (cosmovisión del estudiante).
- reconozca las diversas formas o formatos en que puede presentarse un mismo objeto (texto) y se familiarice con las diferentes tipologías textuales y formatos digitales.
- decida o seleccione su lectura a partir de las disímiles opciones que le ofrece el texto digital a partir de sus hipertextos, según lo considere útil para el aprendizaje de los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos. (Autonomía para aprender).

Multimedialidad: se refiere a la posibilidad de utilizar recursos multimediales como videos, audios, sonidos, imágenes y otras herramientas informáticas de un modo armónico y motivante, que refuercen o amplíen la información que contiene el medio. Debe cuidarse que esos recursos cumplan las exigencias didácticas relacionadas con la selectividad del texto y constituyan un modelo lingüístico, que trasmitan valores positivos de acuerdo con la formación del estudiante usuario y responder directamente al objetivo de la enseñanza.

Interactividad: debe estar centrada en el aspecto pragmático del texto digital. El profesor, como creador y usuario que orienta y evalúa el OALE, debe propiciar que haya una acertada interacción texto-lector (Domínguez, 2021), aspecto que se logra a partir de la elaboración y la propuesta de un sistema de preguntas, con posibilidades de comprobación y evaluación en el contexto virtual o no presencial, y en el presencial, que permitan transitar al estudiante por:

- los niveles de comprensión de la lectura
- las dimensiones del análisis del texto (entiéndase las dimensiones pragmática, sintáctica y semántica)
- las etapas de construcción textual (planeación, textualización y autorrevisión)
- la lectura expresiva del texto digitalizado del OALE y la de su propio texto digital.

En este caso el OALE debe ofrecer opciones para la autoevaluación y el intercambio a través de la plataforma Moodle o del dispositivo móvil. Estos elementos condicionan la virtualidad como otro rasgo de la textualidad del texto digital.

Los elementos expuestos reflejan la importancia del texto digital como la base común de la tarea del OALE. De un texto digital único se pueden derivar todas las acciones o ejercicios a desarrollar en la tarea donde se atenderán los procesos de comprensión, análisis y construcción de manera priorizada o subordinada, según disponga el programa de estudio, independientemente de que contenga hipertextos. Los fundamentos teóricos analizados, las premisas y núcleos teóricos orientan la creación de los OALE; sus etapas y demás procederes metodológicos para su planificación, diseño, desarrollo implementación y evaluación.

#### **IV. Procederes metodológicos para la planeación didáctica de los OA de la lengua española**

Antes de profundizar en el contenido de este epígrafe, se considera necesario explicar, brevemente, la utilización de procederes metodológicos y no de procedimientos. En relación con ello, se tuvieron en

cuenta los argumentos que, a partir de las ideas de Bugaev (1989), desarrollaron Pulido (2014), Matos y Sánchez (2016) y Fuentes (2019). Estos autores consideran a los procederes como el punto de partida de un conjunto de acciones organizadas para lograr un propósito y son la expresión de criterios unificados; por su parte, los procedimientos aluden a un concepto más amplio que puede incluir varios procederes y contribuyen al cumplimiento de un método.

En este caso, los procederes indican las acciones a realizar en las etapas concebidas para la planeación de los OALE, de forma tal que se logre una coherencia en su estructuración. Como se explicó en el capítulo uno, se reconoce la funcionalidad de ADDIE y sus puntos de contacto con la planeación docente, según los criterios de Zilberstein (2003). A partir de esas propuestas, se utilizará la categoría planeación didáctica porque se considera más cercana a la naturaleza e intencionalidad del medio.

Al referirse a la planeación didáctica, Morán (1997) señala que “el quehacer del docente está en constante replanteamiento, susceptible de continuas modificaciones, producto de revisiones de todo un proceso de evaluación” (p.74). Estos elementos permiten caracterizar la planeación didáctica de los OALE como un proceso dinámico de retroalimentación, que puede conducir al replanteamiento de su contenido, lo que explica sus posibilidades para la contextualización y la reutilización.

En la planeación didáctica es necesaria la autopreparación del profesor, su creatividad y disposición a la innovación para lograr que su actividad se revierta en el mejoramiento del aprendizaje. Según Zilberstein (2003), esa autopreparación se reflejará, como un pensamiento anticipado y con el apoyo de las leyes y principios didácticos; donde el profesor demostrará su flexibilidad al realizar los reajustes que considere necesarios (p. 116).

Según el análisis anterior, puede considerarse que la creación de los OALE es un proceso de planeación didáctica que se define como: un proceso sistemático, de retroalimentación; con punto de partida en la



autopreparación del profesor y donde las acciones están interconectadas y se dirigen al cumplimiento de un objetivo educativo mediante una tarea de aprendizaje.

En correspondencia con las premisas y núcleos teóricos de la concepción, la planeación didáctica de los OALE se orienta a la creación de un medio de enseñanza digital, reutilizable y contextualizado; con una tarea de aprendizaje centrada en el trabajo con el texto digital y el apoyo de recursos multimediales para guiar y motivar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Estos elementos orientan las etapas de la planeación didáctica de los OALE (planificación, organización, desarrollo, implementación y evaluación), las que se explican a continuación:

### **Etapas concebidas en la planeación didáctica de los OALE**

Etapa de planificación. Comprende dos momentos: uno dedicado a la autopreparación y la otra al análisis.

**Autopreparación:** se realiza la profundización de los conocimientos del profesor, en los aspectos teórico-metodológicos relacionados con el contenido, los métodos y los procedimientos necesarios para la planeación didáctica de la tarea. Debe determinar el lugar de la asignatura en el currículo y su contribución al modelo del profesional de la carrera; así como, los problemas de aprendizaje que se deben atender, especialmente los relacionados con la comprensión, el análisis y la construcción de textos orales y escritos, a partir de los resultados del diagnóstico inicial.

Se valora, además, la infraestructura de la institución, en cuanto al equipamiento tecnológico disponible y las posibilidades de los estudiantes (individuales y colectivas) para trabajar con los OALE. En resumen, se deben concebir las siguientes acciones:

- revisión del plan de estudio, el programa de la disciplina y de la asignatura para conocer el lugar de la asignatura en el currículo y su contribución al Modelo del profesional de la carrera.
- análisis del diagnóstico para precisar las necesidades formativas de los estudiantes y los problemas asociados al aprendizaje de la lengua española.

- valorar las condiciones de superestructura, recursos basados en las TIC de la institución y las posibilidades de acceso que tienen los estudiantes; así como, la bibliografía y materiales disponibles en formato impreso y digital sobre el contenido a tratar.

**Análisis:** en este segundo momento se identifican las temáticas, el contenido y las habilidades que se deben desarrollar o reforzar a través de la tarea; la encuesta a profesores (Anexo 6) puede aportar elementos al respecto. Se analiza y determinan: la bibliografía, los materiales disponibles y los recursos multimediales que se pueden utilizar para mejorar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes por el contenido, como son: audios para estudios o análisis fonológicos, o fenómenos lingüísticos como la norma y el habla, textos icónicos para la extrapolación de significados y sentidos, imágenes para apoyar las actividades de reflexión, videos educativos para incentivar la construcción de textos orales y escritos.

Implica las acciones siguientes:

- el análisis de la información proveniente de la encuesta para determinar las habilidades que necesitan mayor atención desde el trabajo independiente, en su vínculo con la profesión y los objetivos del año académico.
- identificar las temáticas, los textos con que se trabajará, el contenido de retroalimentación y los recursos necesarios (medios de apoyo) como materiales en formato impreso y digital, imágenes, video, sonido para reforzar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

**Etapa de organización o diseño:** se concibe a partir de la información que aportó la etapa anterior. Aquí se determinan y elaboran los elementos que estructuran la tarea: introducción, objetivo, tema, contenido, ejercicios y evaluación.

**Introducción:** presentación del contenido, con orientaciones metodológicas sobre la tarea a realizar; los conocimientos previos que necesita el estudiante, la bibliografía y otros elementos de interés que

incentiven la autopreparación, la realización de los ejercicios de la tarea y el análisis correspondiente en diferentes contextos de aprendizaje.

**Objetivo** específico de la tarea para guiar las estrategias de aprendizaje y motivar el interés de los estudiantes por el contenido del recurso.

**Tema** que será objeto de estudio.

**Contenidos** a tratar, en relación con el modelo del profesional, los objetivos del año académico y las consideraciones de la Didáctica de la lengua española sobre la atención al componente léxico, sintáctico y ortográfico. Contiene materiales en ficheros adjuntos para propiciar la autopreparación de los estudiantes y se orienta la gestión y el análisis de la información.

**Ejercicios:** se utilizan las posibilidades de los diferentes iDevices del programa de autor seleccionado (eXeLearning) para concebir ejercicios interactivos y no interactivos, con textos, imágenes, sonido y videos, entre otras opciones, para dar tratamiento a la comprensión, el análisis y la construcción textual. Se deben concebir ejercicios que orienten la construcción de textos digitales para que el alumno los socialice a través del Moodle y que se realicen actividades interactivas de intercambio con los demás participantes. Es necesario precisar los ejercicios que se deben analizar y evaluar en el encuentro presencial para que el estudiante se autoprepere y participe en el debate colectivo.

**La evaluación:** en el OALE predomina la autoevaluación con el apoyo de los contenidos de retroalimentación. En el encuentro presencial se puedan utilizar otras formas de evaluación y con el apoyo de los medios de enseñanza de uso tradicional. En este encuentro se refuerza la atención de las habilidades de mayor complejidad; entre ellas, las asociadas a la construcción de textos orales y escritos, la atención al léxico, la caligrafía y la ortografía.

Los aspectos que estructuran la tarea se corresponden con los momentos principales de la actividad de enseñanza-aprendizaje: orientación, ejecución y control (Leontiev,1981 y Lísina,1987), como se puede apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 1

Elementos estructurales del OALE y los momentos de la actividad de enseñanza-aprendizaje

Elementos didácticos	Momentos principales de la actividad de enseñanza-aprendizaje
Introducción	<p><b>Orientación:</b> se realiza la búsqueda y la organización de la información sobre el tema, se orienta la tarea y se motiva a los estudiantes por su ejecución. Se determinan los conocimientos previos y las actividades que serán objeto de análisis y evaluación en un contexto presencial. Se deben tener en cuenta las necesidades formativas y las particularidades de los estudiantes; es necesario hacer las precisiones lingüísticas y textuales necesarias, explicar las posibles dificultades a enfrentar e incentivar la creatividad y el aprendizaje autónomo.</p>
Objetivo	
Tema	
Contenidos	<p><b>Ejecución:</b> se da tratamiento al contenido y se realizan los ejercicios. Se refiere a la ejecución de la tarea por parte del estudiante, a la comprensión y el análisis de la información; a la construcción de textos. El profesor debe propiciar la autoevaluación; los contenidos de retroalimentación apoyan este proceso. Se indicarán actividades que propicien el intercambio de saberes y la aclaración de dudas mediante la interacción profesor- estudiante y estudiante-estudiante.</p>
Ejercicios	
Evaluación	<p><b>Control del aprendizaje:</b> está presente en la ejecución de las diferentes actividades de la tarea. Contempla, fundamentalmente, la autoevaluación en el contexto de aprendizaje no presencial; de manera presencial, se analizan y evalúan las habilidades</p>

	<p>comunicativas que requieran una mayor atención por su importancia y complejidad, esto permite al profesor retroalimentarse, en términos de qué y cómo han aprendido sus estudiantes, qué valores se han formado y, si es posible, replantear las estrategias de enseñanza.</p>
--	---

Fuente: investigación de la autora

Una vez que son planificados y diseñados los elementos didácticos del OALE, con los recursos multimediales que apoyan el aprendizaje, se lleva a cabo la etapa de desarrollo. Esta enfatiza en los aspectos tecnológicos del recurso; el diseño de interfaz, la navegabilidad, entre otros aspectos.

**Etapa de Desarrollo:** implica la construcción, el etiquetado y el empaquetado del medio. Se tienen en cuenta los estándares y especificaciones requeridos y se realiza el montaje de los elementos diseñados en la plantilla del software de autor seleccionado, en este caso el eXeLearning. Al concluir la fase de construcción, se colocan los datos que lo describen para identificarlo y gestionarlo. Esas acciones se amplían a continuación

**Construcción:** incorporación de la información diseñada a las diferentes iDevices (elementos, módulos o actividades), visibles en el área de navegación del eXeLearning como: texto libre, actividades de lectura, preguntas de evaluación y autoevaluación. Estos ofrecen la posibilidad de agregar elementos multimedia y enlaces para acceder a recursos como diccionarios, softwares de lengua, imágenes, sonido y videos que contribuyen a la motivación por el aprendizaje y facilitan el trabajo con el texto.

Los elementos que estructuran la tarea se hacen visible en el área de navegación de la interfaz de usuario. El eXeLearning tiene diferentes secciones que permiten incorporar el contenido elaborado durante las etapas de planificación y organización de la planeación didáctica; al exportarse, se hacen visible en el Moodle para su uso por los usuarios. En la siguiente figura se muestra la interfaz principal de un OA en construcción.

Figura 1

Interfaz de eXeLearning durante el montaje de uno de los OALE



En esta figura, el menú principal muestra las opciones para gestionar los archivos, los estilos, añadir páginas, renombrar, entre otras acciones. En la estructura se presenta el área de navegación del OA con el índice de contenidos de la tarea. Los iDevices contienen las plantillas de las actividades o ejercicios de la tarea interactivas. Estos son muy atractivos por su variedad y colorido; están en dependencia del estilo que se seleccione en el menú principal y la versión de eXeLearning con que se trabaje.

El área de trabajo, como su nombre lo indica, es donde se realizan las diferentes operaciones y se seleccionan los iDevices para estructurar el medio (introducción, objetivo, tema, contenido, ejercicios).

**El etiquetado:** se refiere a la elaboración de los metadatos al seleccionar las pestañas de "Autoría" y "Propiedades", visibles en la interfaz del programa eXeLearning. Contienen la información o descripción del medio de enseñanza digital y es de los aspectos que lo distinguen de otros medios y recursos educativos digitales. Los metadatos son la etiqueta de los OA en los sitios de uso y almacenamiento y permiten su gestión y localización en los Repositorios de Objetos de Aprendizaje (ROA).

En la creación de los metadatos del OALE se utilizan los descriptores del estándar LOM-ES debido al enfoque pedagógico que le confiere (Campos, 2017). Los metadatos permiten describir el OA y facilitan su identificación, utilización y reutilización por parte de los usuarios y de los sistemas de gestión de aprendizaje. En el Anexo 7, figura 2, se refleja una versión de los metadatos de los OALE según las posibilidades que brinda el eXeLearning. Otra opción son los metadatos Dublin Core, caracterizados por su flexibilidad y carácter multidisciplinar. Los lenguajes que utiliza (HTML/RDF/XML) son de fácil manejo y permiten agregar modificaciones.

**Empaquetado:** selección de estándares y especificaciones que se utilizarán para exportar y facilitar la interoperabilidad en el Moodle y otras plataformas. En los OALE se utiliza la opción de SCORM, versión 1.3, de 2004, que facilita la gestión del contenido y la compatibilidad con el Moodle como se puede apreciar en la figura 3 del Anexo 8.

### **Etapas de Implementación**

Se lleva a cabo una vez que se importa el OALE a la plataforma de aprendizaje Moodle para que los estudiantes, con su permiso de usuario, accedan y realicen la tarea. Puede contemplar actividades que promuevan la interactividad, la colaboración y el intercambio de saberes entre los participantes (profesores y estudiantes). Es importante la orientación previa de los ejercicios que se analizarán y evaluarán en el aula, de forma presencial. La implementación implica:

- la socialización del recurso a través de la Plataforma (LMS) Moodle.
- habilitar opciones para interactuar con los estudiantes (chat, foros, correo).
- la valoración del acceso de los estudiantes al OALE (visible como paquete SCORM).

El trabajo con este medio puede hacerse offline si se copia el contenido en un dispositivo USB, aunque los estudiantes deben saber que el Moodle ofrece la ventaja de interactuar con inmediatez, de manera sincrónica y asincrónica; en este caso pueden disponer de materiales más actualizados y de los recursos

audiovisuales de la red. En el Anexo 9, figura 4, se puede apreciar una de las primeras versiones de los OA durante su implementación en la Plataforma Moodle.

### **Etapa de Evaluación**

Se refiere a la evaluación integral del medio. En el contexto internacional se utilizan dos variantes para evaluar los OA: una por Repositorios y la otra por instrumentos. Ambas tienen indicadores que pueden constituir una guía para su planeación didáctica. En esta propuesta se utilizan dos instrumentos para evaluar el nivel de satisfacción de los usuarios (profesores y estudiantes) y son el reflejo de la usabilidad de los OALE. En el capítulo tres, se amplía la información sobre este instrumento y sus resultados.

Hasta aquí se han presentado los elementos metodológicos concebidos en las diferentes etapas de la planeación didáctica de los OALE. Con el objetivo de facilitar a los profesores la generalización de este proceso, se incluyen las siguientes sugerencias metodológicas:

### **V. Sugerencias teórico-metodológicas para la planeación didáctica y/o selección de los OA de la lengua española**

Estas sugerencias responden a las ideas fundamentales de la concepción, presentes en las premisas y núcleos teóricos; así como, en los procedimientos metodológicos para la planeación didáctica de los OALE. Como se explicó en el párrafo anterior, la intención es ofrecer una guía al profesor que facilite la planeación didáctica de sus propios OA, o la selección de los que estén disponibles para realizar su curación.

**Sugerencia 1:** la planeación didáctica de los OALE está centrada en el usuario meta (los estudiantes) lo que implica hacer un medio más personalizado y asequible; que tenga en cuenta las características del grupo docente y sus necesidades formativas. Se podrán reutilizar en otros contextos de aprendizaje con las adecuaciones pertinentes (curación); en ese caso se le sugiere:

- elaborar la caracterización de los estudiantes a partir del diagnóstico integral y de la asignatura.



- determinar la situación problémica o necesidad; sus causas y el objetivo del OA
- seleccionar y analizar el software de autor y la plataforma de aprendizaje donde se importará.
- realizar el análisis contextual de la tarea: qué ejercicios se deben hacer y qué resultados se esperan; cómo integrar los procesos de comprensión, análisis y construcción de textos y cuál de ellos se priorizará, sin descuidar los demás procesos.

**Sugerencia 2:** las actividades deben centrarse en el texto digital como base común del aprendizaje y en el cumplimiento de los rasgos que caracterizan su textualidad como la hipertextualidad, la multilinealidad, la multimedialidad, la interactividad y la virtualidad. Esto implica la posibilidad de acceder a otros textos para ampliar los conocimientos a través de la propuesta de enlaces y la elaboración de ejercicios que propicien los tipos y formas de lectura, la comprensión, el análisis y la construcción de significados, sin descuidar la ortografía, el vocabulario, y otros aspectos asociados al estudio de la lengua española.

En caso de que se necesite contextualizar el medio para reutilizarlo en otra carrera, se sugiere:

- revisar si los recursos multimediales se ajustan a las necesidades formativas de los estudiantes; de lo contrario, debe gestionar otros con capacidad de comunicación para transmitir los mensajes orales y visuales, que sirvan de apoyo al contenido como ilustraciones, fotos, sonidos, canciones, animaciones y videos relacionados con el contenido de los textos, con las obras literarias estudiadas, con los proyectos que se gestionan desde la carrera, etc.
- tener en cuenta que los textos seleccionados resulten atractivos para los estudiantes, por su actualidad y relación con sus intereses y con los que puedan establecer un vínculo, a partir del conocimiento del autor, la intencionalidad, la actualidad y el mensaje que transmiten; de no ser así, usted puede seleccionar los que cumplan con esas exigencias y motivar a los estudiantes para que hagan propuestas.

- propiciar el debate, la reflexión y la profundización de la información que contienen los textos para que los estudiantes desarrollen las habilidades de la comunicación oral espontánea y no espontánea, tanto en el contexto de aprendizaje no presencial, como en el presencial. Se puede incluir una actividad dentro del OALE que sea un hipervínculo a un foro en la plataforma Moodle.
- en relación con lo anterior, en estos espacios de intercambio, se debe propiciar la adquisición de prácticas adecuadas sobre la escucha activa y el respeto a los puntos de vistas divergentes.
- explotar los valores culturales, históricos, literarios, comunicativos, cognitivos, artísticos o estéticos e ideológicos que contienen los textos objeto de tratamiento y faciliten la salida a las estrategias curriculares.

**Sugerencia 3:** el OALE tiene un propósito educativo y formativo. Por tanto, considere que:

- el contenido debe portar conocimientos y valores que, en su vínculo con la realidad, reflejen modos de actuación profesional, de compromiso social y solidaridad humana, de respeto y preservación de la lengua como identidad y patrimonio nacional, ética y responsabilidad en el uso de las TIC.
- las actividades de aprendizaje deben tener un valor formativo en la medida que promueven el trabajo independiente, el aprendizaje autónomo y el ejercicio de la metacognición como fuentes de nuevos retos para su desarrollo personal, visto en las posibilidades de gestionar, analizar la información y construir textos digitales donde se reflejen nuevos significados y sentidos a partir de lo aprendido.

**Sugerencia 4:** el OALE debe promover la interactividad, el intercambio y el trabajo colaborativo, en los diferentes contextos formativos que se utilicen con este fin. Para ello, usted debe:

- crear un clima positivo, de confianza, seguridad y de empatía que faciliten la participación activa de todos los estudiantes en los espacios que se propicie el intercambio y la reflexión.

- ofrecer de manera oportuna a los estudiantes, durante las actividades interactivas, los niveles de ayuda necesarios que le proporcionen las vías para encontrar por sí mismos las respuestas, potenciando la zona de desarrollo próximo.

**Sugerencia 5:** resulta necesario considerar el carácter reutilizable y contextualizado del OALE como dos de sus rasgos o características fundamentales que reflejan el valor pedagógico, didáctico, psicológico y tecnológico de este medio de enseñanza digital. En su planeación y/o selección se debe considerar:

- sus posibilidades de actualización para adaptarse a nuevos contextos tecnológicos y de aprendizaje.
- la personalización del medio a partir de las especificidades de la carrera, de los estudiantes y de los contextos de aprendizaje.
- analizar si es portador de la información necesaria y pertinente: ni insuficiente, ni muy extensa, (lo que se expresa como el nivel de granularidad).
- el empaquetado y el etiquetado deben estar actualizados, con los estándares que permitan la compatibilidad e interoperabilidad con la plataforma de teleformación correspondiente.

**Sugerencia 6:** la evaluación es uno de los elementos didácticos presentes en el OALE, principalmente la autoevaluación. En el contexto presencial se pueden desarrollar otras formas de evaluación individual y colectiva, donde se incluye la coevaluación. De manera general, se propiciará que cada estudiante sea capaz de reconocer sus logros, retrocesos y reconsiderar sus estrategias de aprendizaje. El profesor, con el apoyo de los estudiantes, identificará las posibles fisuras del OALE en el cumplimiento del objetivo y podrá rediseñar la tarea y reconsiderar sus estrategias de enseñanza. En consecuencia, se recomienda:

- ofrecer los niveles de ayuda necesarios que proporcionen las vías a los estudiantes para encontrar las respuestas por sí mismos y así potenciar su desarrollo.

- no reducir el alcance de las actividades de evaluación, es necesario realizar otras que permitan comprobar la transferencia de lo aprendido a nuevos contextos y situaciones.
- desarrollar debates de manera sincrónica o en el encuentro presencial, para la valoración de las experiencias de aprendizaje, exponer puntos de vista sobre los conocimientos adquiridos y sobre el valor de lo aprendido.
- propiciar el uso de herramientas para que los alumnos se evalúen a sí mismos o a sus compañeros y ofrezcan consideraciones sobre el OA, su mejoramiento o transformación.

**Sugerencia 7:** el OALE contempla la combinación de los contextos de aprendizaje presencial y no presencial para el análisis de los ejercicios de la tarea que necesitan mayor atención, especialmente los dirigidos a la construcción de textos orales y complementar la evaluación. Con este propósito, usted debe:

- determinar las habilidades que requieren mayor atención para su análisis y evaluación en el encuentro presencial.
- seleccionar y revisar previamente los textos escritos, elaborados por los estudiantes y realizar el análisis colectivo, sin descuidar la ortografía y la caligrafía.
- propiciar el empleo de medios de enseñanza de uso tradicional o convencional como la pizarra, el borrador, el diccionario, láminas, textos impresos, entre otros, que incrementen y fortalezcan los resultados y la efectividad del aprendizaje adquirido con el empleo de recursos basados en las TIC.

## **Conclusiones del Capítulo II**

Este capítulo recoge la contribución teórica y práctica de la investigación a través de una concepción de naturaleza didáctica que se fundamenta en los aportes de la Filosofía, la Psicología, la Sociología, la Pedagogía, la Lingüística y la Didáctica de la lengua española, en correspondencia con el objeto que se modela y la posición teórica que se asume. Esas ciencias aportaron los argumentos necesarios para

conformar el conjunto de juicios e ideas científicas de la concepción, contentivas de premisas y núcleos teóricos que condicionan la definición de los OALE, la atención a sus características principales, su planeación didáctica y la consideración de los criterios que le otorgan la condición de medio de enseñanza digital, en su relación con el método de trabajo independiente.

Los núcleos teóricos permiten profundizar en la concepción que se propone al explicar la integración de los aspectos tecnológicos y didácticos de los OALE y el trabajo con el texto digital como base común del aprendizaje, aspectos que facilitan su mediación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Al igual que las premisas, condicionan los procedimientos para su planeación didáctica y la estructuración de la tarea docente en: tema, introducción, objetivo, contenido y ejercicios para la autoevaluación; elementos que se corresponden *con los* momentos principales de la actividad de enseñanza-aprendizaje (orientación, ejecución y control).

Para materializar en la práctica y generalizar sus resultados, la concepción se complementa con un conjunto de sugerencias teórico-metodológicas que permiten la orientación del profesor para la planeación didáctica de los OALE, a través del cumplimiento de las etapas que se proponen: planificación, organización, desarrollo, implementación y evaluación; pero también, el profesor puede seleccionar el recurso y realizar su curación para reutilizar en un nuevo contexto de aprendizaje.

### CAPÍTULO III

## VALORACIÓN CIENTÍFICA DE LA CONCEPCIÓN DE *LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO* *MEDIO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA*

### CAPÍTULO III. VALORACIÓN CIENTÍFICA DE LA CONCEPCIÓN DE *LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA*

En este capítulo se exponen los resultados del método Criterio de Expertos y su procesamiento a través del instrumento estadístico-matemático Delphi, con el objetivo de valorar la pertinencia de la concepción que se propone. Para evaluar la usabilidad se aplican sendos instrumentos a usuarios estudiantes y profesores con el propósito de hacer los reajustes necesarios. La aplicabilidad de la contribución se valora mediante el método de Estudio de Casos y se triangulan los resultados de los métodos empleados para interpretar la validez científica de la contribución.

#### **3.1. Valoración de la pertinencia y factibilidad de la contribución**

Los conceptos de pertinencia y factibilidad se utilizan en las investigaciones que conducen a un nuevo resultado para determinar si son viables y si responden a las necesidades sociales. Están contemplados en el análisis previo, donde se analizan las características, condiciones del contexto social, político y económico del educando y de los recursos disponibles requeridos (Díaz-Barriga, 2013).

El vocablo pertinencia procede del latín (*pertinentia*). Según *el Diccionario Latinoamericano de educación* (2006), desde el punto de vista filosófico expresa la correspondencia entre el fenómeno objeto de estudio y el contexto...” (p. 2495). En sentido general, la pertinencia se refiere a algo que es importante o relevante en determinadas circunstancias histórico concretas. Por su parte, el término factibilidad tiene que ver con la viabilidad o la aplicabilidad de los resultados.

La valoración de la pertinencia en esta investigación permite determinar la importancia de los OA en el mejoramiento de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y la funcionalidad de su planeación

didáctica, donde se incluyen las posibilidades reales de su implementación. Este proceso se realiza mediante el método de Criterio de Expertos y con la opinión de los usuarios principales del medio (estudiantes y profesores). En el siguiente epígrafe se explican las particularidades de este proceso en la presente investigación.

### **3.1.1 Criterio de Expertos**

El Criterio de Expertos ha logrado posicionarse como método para validar resultados en la investigación científica; en este caso se utiliza para valorar la pertinencia de la concepción que se propone. Se asumen las opiniones de Cruz (2007, 2009) sobre este método y se tienen en cuenta las experiencias de otros autores en su utilización. Entre ellos: Cruz y Rúa (2018), Morales (2019), Díaz et al. (2020), Mora et al. (2021). De ellos se asumen, fundamentalmente, los procedimientos a seguir para la selección de los expertos, la elaboración y la aplicación del cuestionario; así como el procesamiento y el análisis de los datos estadísticos.

Este proceso se llevó a cabo en tres momentos. En el primero se realizó la selección de los expertos, a partir de un listado inicial de 25 candidatos. Se consideraron los siguientes aspectos: experiencia profesional en torno al objeto que se investiga, participación en investigaciones relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española y el uso de los medios de enseñanza; así como, el dominio teórico y práctico del tema en sentido general. Estos fueron invitados a participar a través del correo electrónico y de manera personal.

Una vez que se explicó el objetivo del estudio, se solicitó a los preseleccionados realizar un cuestionario de autoevaluación (ver Anexo 10). Respondieron 23, pero se seleccionaron 15 expertos, con un coeficiente de competencias ( $k$ ) de 0,75 como punto de corte mínimo (ver tablas 4 y 5, en Anexos 10 a y 10b. Este se calculó a través de la ecuación  $k = \frac{Kc+Ka}{2}$ , donde  $Kc$  representa el promedio de los coeficientes de conocimiento y  $ka$ , el coeficiente de argumentación. Cuatro (4) de los expertos



seleccionados tienen un coeficiente de competencia alto, el que se pudo calcular mediante la fórmula

$$\frac{Kc+Ka}{2} \geq 0,75.$$

Los expertos proceden de diferentes Instituciones de Educación Superior (IES). Cuentan con una trayectoria profesional entre los 25 y 30 años y con experiencia investigativa en la temática. De ellos, el 50 % está vinculado directamente a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española en la educación superior. Los doctores en determinada especialidad de las ciencias pedagógicas representan el 93.3% de los seleccionados y uno (6,6 %), es máster en Tecnología Educativa (ver Anexo 10).

El segundo momento contempló la primera ronda de evaluación de la concepción con la aplicación de un cuestionario (ver Anexos 11). El procesamiento de los datos de esta ronda se refleja en el Anexo 11a, donde se aprecia que, de los 25 ítems sometidos a evaluación, el 76 % recibió la categoría de muy adecuado, el 20 % de bastante adecuado y el 4 % de adecuado. Se realizaron las siguientes sugerencias:

- revisar la premisa sobre al trabajo con el texto y aclarar si se refiere al texto escrito, oral o digital.
- profundizar en los argumentos que sostienen la utilización de la enseñanza por tareas y sus particularidades en el OALE.
- agregar una premisa para el trabajo independiente como método en su relación con la tarea docente.
- ampliar el alcance de los OALE no solo a su planeación didáctica sino a su curación o selección, pues el docente no solo los crea, también los selecciona o reelabora en función de su objetivo y contenido.

En la reelaboración de la propuesta se tienen en cuenta los aspectos anteriores y se agrega la premisa cuatro, sobre el trabajo independiente y su relación con la tarea docente. Se perfecciona el núcleo teórico referido al texto, con nuevos argumentos sobre el texto digital y los rasgos que particularizan su textualidad. En sentido general, se revisan los elementos donde los expertos mostraron los menores

niveles de satisfacción y se mejora la concepción. Esta versión se somete a una segunda ronda con los mismos expertos (ver Anexo 12).

Se resalta el incremento del grado de satisfacción y el reconocimiento a la calidad en la reelaboración de las ideas científicas. De los 25 ítems, 19 (82,6 %) son evaluados de muy adecuado y 6 (24 %) de bastante adecuado (ver Anexo 12a). Según estos resultados, se satisfacen las expectativas de los expertos y se corrobora la pertinencia de la concepción.

Es significativo el reconocimiento de los expertos sobre los siguientes aspectos al considerarlos muy relevantes y bastante relevantes. Se destacan en este sentido: la precisión en la definición de los OALE al abarcar adecuadamente el objeto, el valor direccionador de las premisas, el rigor científico de los núcleos teóricos y su coherencia con los argumentos sobre la integración de los Objetos de Aprendizaje al PEA de la lengua española; la fundamentación de las etapas para la planeación didáctica de los OALE; así como, la importancia de las sugerencias metodológicas como guías para la implementación de la propuesta.

En resumen, los expertos coinciden en la importancia de la contribución para mejorar el PEA de la lengua española. Destacan la posibilidad de su uso en diferentes contextos de aprendizaje y sugieren que se amplíen los argumentos para evaluar la usabilidad de los OALE, antes y después de su implementación. Se decide al respecto, aplicar encuestas a los usuarios estudiantes y profesores, como se explica a continuación.

### **3.1.2. Valoración de la usabilidad con la opinión de usuarios**

Según se aprecia en la literatura consultada, el término usabilidad es una traducción directa al español de *usability* que proviene del inglés. En el campo de las tecnologías se consolida como una disciplina que estudia la forma de diseñar sitios web para facilitar la interacción de los usuarios (Pinkay et al.,2020). En la evaluación de la usabilidad son referentes los cinco atributos básicos propuestos por Nielsen y

Landauer (1993) y que han sido retomados por autores como Melo (2018), Ceballos et al. (2019), Kucuk, (2019), Chanchí et al. (2021) y Chamba et al. (2023). Ellos se refieren, de manera resumida, a: la facilidad de interacción de los usuarios con el medio; la eficiencia en su uso al realizar las tareas; la facilidad de recordar su uso; los errores que comete el usuario y, por último, a la satisfacción por su utilización.

Según Nielsen y Lander, en esos atributos se manifiesta la calidad de un medio o recurso; miden la facilidad para la utilización de las interfaces de usuario. Se reconoce su importancia como punto de partida en el análisis de la calidad de los Objetos de Aprendizajes; aunque se aprecia el énfasis en sus potencialidades tecnológicas. Por tal motivo, hay autores como Melo (2018) y Chamchí (2021) que se refieren a la usabilidad pedagógica y coinciden en la necesidad de evaluar, no solo la facilidad de acceso y navegación, sino el apoyo que ofrecen al proceso de enseñanza- aprendizaje.

A pesar de las limitaciones que, desde el punto de vista pedagógico, se puedan señalar a los criterios de usabilidad elaborados por Nielsen y Landauer, en esta investigación se reconoce que sus pronunciamientos sobre la utilidad atenúan esas limitaciones y logran acercarse más al uso de los OA en la enseñanza-aprendizaje. Para ellos la utilidad es un factor importante para que el usuario interactúe con él de manera conveniente; es decir, la usabilidad y la utilidad se integran en una fórmula que refleja la sumatoria entre ambos:  $\text{Útil} = \text{usabilidad} + \text{utilidad}$  (Melo, 2018).

En esta concepción, la integración dirigida a lograr un medio útil, está asociada a la calidad de la planeación didáctica para que se cumpla el objetivo de aprendizaje. Cuando esto ocurre, es porque se manifiesta un equilibrio entre el contenido sicopedagógico y didáctico de la tarea con las posibilidades de acceso, diseño de interfaz, navegación, interacción y otros aspectos tecnológicos presentes en el software de autor que le sirve de soporte al medio.

En la valoración de estos aspectos es importante que se tenga en cuenta la opinión de los usuarios, porque están vinculados con el uso del medio en la práctica educativa. Los estudiantes y profesores como

usuarios principales, logran un mayor conocimiento del OA, en la medida que se relacionan con él durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; por tanto, sus opiniones son importantes y pueden influir en su perdurabilidad y reutilización.

El análisis de los elementos expuestos permite interpretar la usabilidad didáctica de los OALE como: la facilidad con la cual los estudiantes usuarios acceden, se motivan y apropian del conocimiento en el cumplimiento de un objetivo de aprendizaje cuando realizan los ejercicios de la tarea y se autoevalúan, a partir de las facilidades que conceden al texto digital, los rasgos de su textualidad (hipertextualidad, multilinealidad, multimedialidad, interactividad y la virtualidad).

En el caso de los profesores como usuarios, la usabilidad se refiere a la facilidad para acceder, seleccionar el OA e interactuar con los estudiantes y otros profesores; desde aquí podrán generar estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de la planificación, orientación y control de la tarea. La evaluación de la usabilidad se realiza en el contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje y se corresponde en la planeación didáctica, con la etapa de implementación.

La valoración de la usabilidad se realiza para conocer la funcionalidad y la utilidad de los OA una vez que transitan a la etapa de implementación; por lo tanto, es un proceso inherente a la práctica, donde se desarrolla la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Se tienen en cuenta las opiniones de sus usuarios principales: estudiantes y profesores.

En el ámbito internacional ha sido muy utilizado el instrumento HEODAR para la evaluación de la usabilidad de los Objetos de Aprendizaje. Este instrumento ha sido adaptado a los intereses investigativos de autores como Campos (2017), Orozco (2017) y Montero et al. (2022). Esta última del contexto nacional, quien se propuso evaluar los recursos educativos digitales en la educación a distancia. Como elementos coincidentes, evalúan los criterios pedagógicos y de usabilidad con sus respectivas categorías psicopedagógicas, didáctico-curricular, diseño de interfaz y de navegación.

Se consideran acertadas las propuestas de los referidos autores; sin embargo, no se aprecia con claridad, una adecuada integración entre los criterios evaluados. Desde el posicionamiento teórico que se asume, los aspectos pedagógicos y tecnológicos que confluyen en el OALE forman una unidad, donde deben atenderse por igual, la calidad del diseño tecnológico y su estructuración pedagógica porque ambos tributan a la usabilidad. Estos elementos se recogen en la primera premisa de la concepción que se presenta y en sus núcleos teóricos.

Atendiendo a esta idea, la usabilidad de los OALE se concibe como un concepto integrador de los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos que, según la premisa número dos, sostienen su condición de medio de enseñanza digital. Este planteamiento se tuvo en cuenta en la elaboración de los instrumentos, con la intención de detectar posibles errores y mejorar la propuesta.

Los instrumentos de evaluación de la usabilidad contemplaron un trabajo previo para determinar las dimensiones, los indicadores y los ítems correspondientes. Las dimensiones en este caso, indican los criterios que permiten considerar a los OALE como medio de enseñanza digital:

**Criterio tecnológico:** facilidades para acceder al medio, diseño de interfaz y navegación, posibilidades de actualización, ampliación o modificación para su reutilización y cumplimiento de los rasgos de la textualidad del texto digital: hipertextualidad, multilinealidad, multimedialidad, interactividad y virtualidad.

**Criterio pedagógico:** contextualización del medio según las necesidades formativas de los estudiantes, atención a lo instructivo, lo educativo y desarrollador a través de los componentes didácticos de la tarea, presentación y orientaciones metodológicas de la tarea, atención a las estrategias curriculares a través del contenido interdisciplinario de los textos que direccionan la tarea, posibilidades para desarrollar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

**Criterio didáctico:** organización de la información según los componentes didácticos de la tarea, adecuada relación entre el método y el medio, atención a los principios didácticos sobre el trabajo con el

texto, tratamiento a los componentes funcionales de la lengua a través del texto como base común, correspondencia entre el objetivo, la complejidad de los ejercicios y la evaluación.

**Criterio psicológico:** diseño tecnológico atractivo e interesante, posibilidades para interactuar con los participantes para intercambiar dudas y saberes, la tarea promueve un aprendizaje relevante acorde con el entorno profesional y sociocultural de los estudiantes, interés y motivación por el medio, potencialidades mediadoras del OALE para guiar el estudiante a su ZDP.

Una vez que se determinaron las dimensiones (criterios) e indicadores se elaboraron los instrumentos. En cada uno de ellos se contemplaron 12 ítems según el método de escalamiento tipo Likert<sup>7</sup>. Este método permite medir el nivel de satisfacción de los usuarios a través de valores numéricos entre 5 y 1, donde 5 significa el mayor nivel de satisfacción. Una vez concluido el proceso de construcción del instrumento, se sometió al análisis y aprobación de cinco especialistas incluidos en la lista de los expertos que evaluaron la concepción.

Los instrumentos se aplicaron a una muestra no probabilística de estudiantes y profesores (ver Anexos 14 y 15). La muestra de usuarios se conformó con 15 estudiantes de primer año que reciben la asignatura Lengua Española, en las diferentes modalidades de estudio: ocho (8) estudiantes del Curso Regular Diurno (CRD) y siete (7), del Curso por Encuentros (CPE). Aunque los integrantes de la muestra no son especialistas en esta tecnología, se valoró su relación e interés por ella; aspectos que le otorgan la experiencia y los conocimientos suficientes para evaluar cada ítem.

En el caso de los profesores, la muestra contempló a 10 participantes de las disciplinas Lengua Española y Práctica Integral de la Lengua Española (PILE). Pertenecen al claustro de la carrera de GSPD y del Departamento de Español de la Universidad de Holguín. Se consideró su experiencia en la docencia, su

---

<sup>7</sup> Este método fue desarrollado por Rensis Likert a principio de los treinta; sin embargo, se trata de un enfoque vigente y bastante popularizado. Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los sujetos encuestados (Hernández, 2004, p. 266).

preparación y disposición para la utilización de la tecnología en la enseñanza-aprendizaje de lengua española.

El análisis e interpretación de los resultados se realizó a nivel de dimensiones; por tanto, la interpretación se hace en función de ellas. El procesamiento de los datos se hizo con el apoyo de las tablas dinámicas de Excel (ver Anexo 15). A continuación, se expone un resumen de los aspectos más significativos de cada dimensión. No hubo encuestados que manifestaran estar insatisfechos o muy insatisfechos por eso en las tablas solo se reflejan las categorías seleccionadas:

Tabla 2

Resultados de la evaluación de los usuarios con el Criterio tecnológico

Categorías	Frecuencia (f)		%	
	estudiantes	profesores	estudiantes	profesores
Muy satisfecho	16	11	36 %	36,6 %
Satisfecho	20	14	44 %	46,6 %
Algo satisfecho	9	5	20 %	16,6 %
Total	45	30	100 %	100 %

Fuente: instrumento aplicado

Se observa que el 80 % de los usuarios estudiantes y el 84 % de los profesores estuvo entre muy satisfecho y satisfecho con el contenido tecnológico del OALE y solo el 20 % y el 17 % respectivamente, manifestó alguna insatisfacción en determinados ítems de los que se evaluaron. Estas se reflejaron en las posibilidades para acceder a otros materiales fuera del medio, porque no siempre la conectividad le permitía localizar los enlaces recomendados. En relación con esto, los profesores apuntaron a la variedad y disponibilidad de otras imágenes y videos para apoyar la información textual. En las siguientes figuras se pueden apreciar los resultados de la evaluación de la usabilidad en esta dimensión:

Figura 5

Satisfacción de los usuarios estudiantes

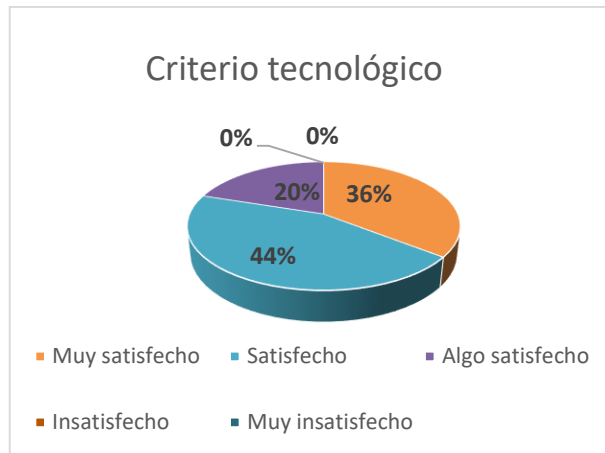


Figura 6

Satisfacción de los usuarios profesores

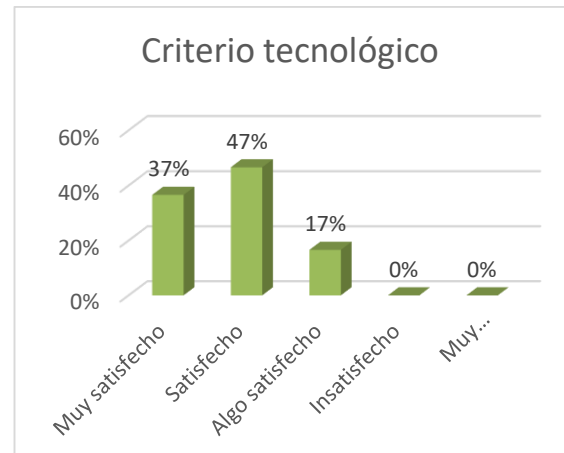


Tabla 3

Resultados de la evaluación de los usuarios con el Criterio pedagógico

Categorías	Frecuencia (f)		%	
	estudiantes	profesores	estudiantes	profesores
Muy satisfecho	13	7	29 %	23 %
Satisfecho	22	20	49 %	67 %
Poco satisfecho	10	3	22 %	10 %
Total	45	30	100 %	100 %

Fuente: instrumento aplicado

En la tabla se observa que el 78 % de los estudiantes y el 84 % de los profesores estuvieron entre muy ítem # 3 de ambas encuestas, con el 22 % de los estudiantes y el 10 % de los profesores. Se aprecia en determinados estudiantes, que no siempre los textos disponibles le permiten relacionar el contenido con otras materias. Los profesores manifestaron insatisfacción en la variedad temática para el tratamiento didáctico y educativo del contenido. En las siguientes figuras se refleja la satisfacción con esta dimensión:



Figura 7

Satisfacción de los usuarios estudiantes.

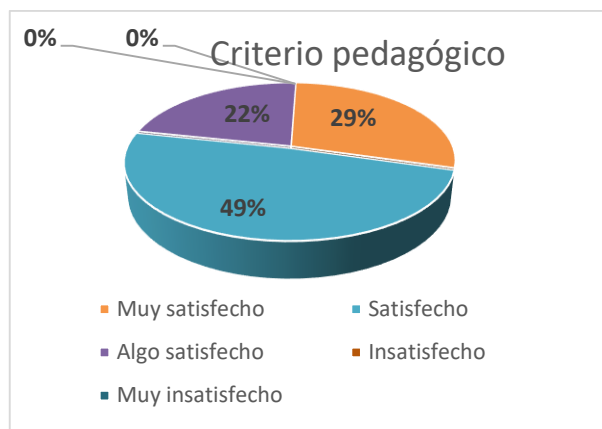


Figura 8

Satisfacción de los usuarios profesores

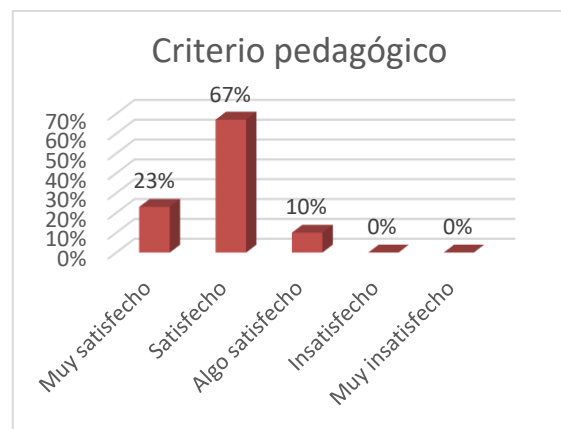


Tabla 4

Resultados de la evaluación de los usuarios con el Criterio didáctico

Categorías	Frecuencia (f)		%	
	estudiantes	profesores	estudiantes	profesores
Muy satisfecho	15	15	33 %	50 %
Satisfecho	22	10	49 %	33 %
Poco satisfecho	8	5	18 %	17 %
Total	45	30	100 %	100 %

Fuente: instrumento aplicado

Se observa que el 88 % de los estudiantes y el 83 % de los profesores estuvo satisfecho o muy satisfecho.

El promedio de los estudiantes se mantuvo por encima de cuatro, lo que indica su satisfacción; solo el 18 % estuvo menos satisfecho, al igual que el 17 % de los profesores. Estas insatisfacciones se refieren a la uniformidad de los ejercicios en el tratamiento a los componentes funcionales de la lengua, a partir del texto como base común. En las siguientes figuras se aprecia el grado de satisfacción con esta dimensión:

Figura 9

Satisfacción de los usuarios estudiantes.

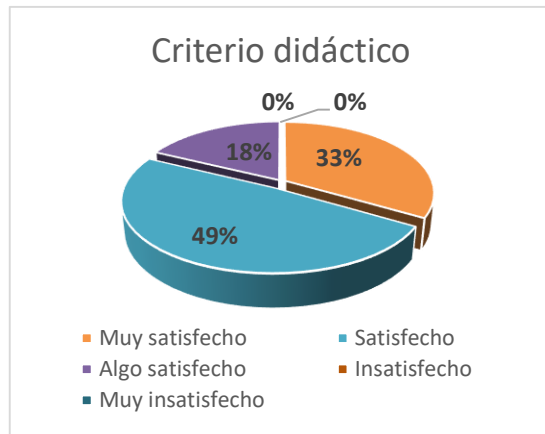


Figura 10

Satisfacción de los usuarios profesores

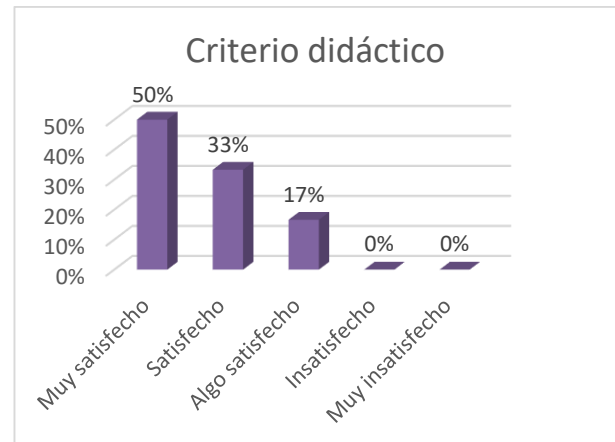


Tabla 5

Resultados de la satisfacción de los usuarios con el criterio *Psicológico*

Categorías	Frecuencia (f)		%	
	estudiantes	profesores	estudiantes	profesores
Muy satisfecho	12	8	27 %	27 %
Satisfecho	29	18	64 %	60 %
Poco satisfecho	4	4	9 %	13 %
Total	45	30	100 %	100 %

Fuente: instrumento aplicado

Se aprecia que el 91 % de los estudiantes y el 87 % de los profesores estuvieron muy satisfechos y satisfecho con la dimensión psicológica del medio. Solo el 9 % de los estudiantes y el 13 % de los profesores reflejó determinada insatisfacción. Estas apuntan a la interactividad porque se necesitan ampliar las posibilidades de diálogos e intercambios de saberes durante la ejecución de la tarea en el contexto no presencial. En los gráficos puede apreciarse la satisfacción de los usuarios con este criterio:

Figura 11

*Satisfacción de los usuarios estudiantes.*

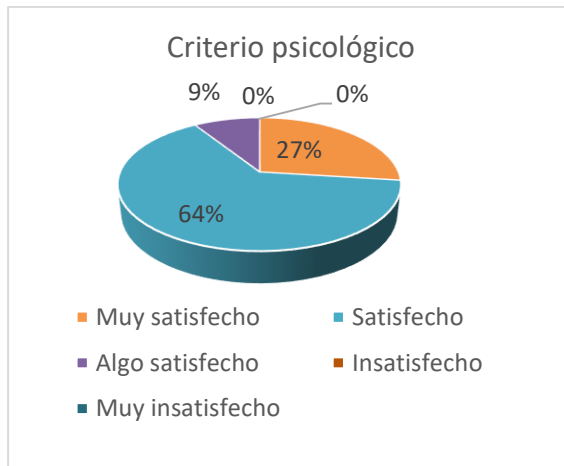
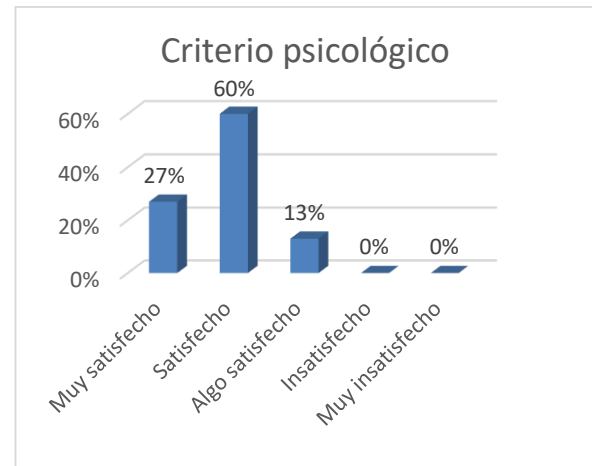


Figura 12

*Satisfacción de los usuarios profesores*



A partir de análisis de los resultados la opinión de los usuarios se elaboran los siguientes juicios conclusivos:

- en todos los indicadores sometidos a la opinión de los usuarios hay predominio de los niveles de satisfacción de “Muy satisfecho” y “Satisfecho”, lo que revela la accesibilidad y la disponibilidad de los OALE para que estudiantes y profesores lo empleen adecuadamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- en las valoraciones de los criterios didáctico y pedagógico se revelan las necesidades de perfeccionamiento de algunos aspectos de los OALE, referidos a la elaboración y combinación de ejercicios que abarquen los diferentes componentes funcionales de la lengua a partir del texto como base común.
- en cuanto a la estructuración del OALE, las principales opiniones insisten en el incremento de las posibilidades y opciones de interactividad, como principal elemento de este recurso para lograr el intercambio y la retroalimentación de saberes en el contexto no presencial.

Los resultados de estos instrumentos se analizan en el cuarto taller de reflexión crítica, del estudio de casos, con el objetivo de perfeccionar la propuesta, en general y mejorar el OALE.

### **3.2. Valoración de la aplicabilidad a través del método de Estudio de Casos**

La investigación sobre los medios de enseñanza ha motivado la necesidad de buscar un método de investigación que permita explicar con mayor claridad el propósito educativo y la aplicabilidad del resultado científico que se propone; aunque existen otros métodos como el experimento pedagógico, la resolución de problemas con experimentación sobre el terreno y la investigación de campo, en esta investigación fue seleccionado el estudio de casos. Este método permite el análisis del objeto en el contexto de su aplicación y se complementa con la entrevista grupal y los talleres de reflexión crítica para profundizar el estudio.

El método de Estudio de Casos se revitaliza y su aplicación se extiende a diferentes áreas del conocimiento como la medicina, la antropología, la pedagogía, la psicología, las ciencias empresariales y otras, lo que confirma su validez. Según se refleja en la revisión bibliográfica, este método se considera, indistintamente, como estrategia investigativa (Yin, 1989), modelo de investigación (Stott y Ramil, 2014), metodología (Ramírez et al., 2019) y como método de investigación (Soto y Escribano, 2019). Estos investigadores proponen diferentes estructuras; por lo general, con cinco pasos o etapas, coincidentes en su esencia metodológica.

En esta investigación se asume el estudio de casos como método de investigación y se aplica con una finalidad instrumental (Stake, 2005), ya que su propósito es profundizar en el empleo de los medios de enseñanza de la lengua española, como lengua materna y su comportamiento en un grupo de estudiantes de primer año de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD), de la universidad de Holguín. Este estudio permitirá apoyar los argumentos que se exponen sobre el objeto y el campo de la investigación.

Para la estructuración del presente estudio de caso se tienen en cuenta las propuestas de Ramírez et al. (2019) y de Soto y Escribano (2019). Se asume la propuesta de Salazar (2008) porque se considera más asequible y cercana al objeto y el campo de la investigación. Esta investigadora propone los siguientes pasos:

3.2.1. Identificación del caso: este momento permite identificar el caso que será objeto de estudio, así como la muestra que ofrecerá la información necesaria para profundizar en él.

3.2.2. Recopilación de la información: esta etapa se subdivide en varias acciones o subetapas:

1. Profundización Inicial del caso: para desarrollar esta acción o subetapa se requiere determinar los métodos y técnicas que van a emplearse para profundizar en la muestra seleccionada y los aspectos necesarios para conocer la situación inicial del caso.

2. Transformación del caso: a partir de las regularidades detectadas en la subetapa anterior, se deben decidir las acciones fundamentales que se desarrollarán para lograr la transformación del caso, se destacan las siguientes:

- capacitación a todos los actores implicados en la transformación del caso, a partir de las temáticas que se consideran necesarias para mejorar su desempeño y aplicar la propuesta diseñada.
- aplicación de la propuesta concebida para transformar el caso.

En la medida en que se implementen estas subetapas se irá recopilando la información de cómo va ocurriendo este proceso en la práctica educativa.

3. Profundización de la situación del caso después de la aplicación de la propuesta: recoge los elementos esenciales de cómo evolucionó el caso, las regularidades de su implementación. En él se podrán describir los estudios realizados con la aplicación de los métodos de investigación seleccionados.

3.3.3. Interpretación de la información: se realiza un análisis de cómo a partir de la situación inicial del caso y de la aplicación de la propuesta concebida se logra o no, su transformación y su incidencia en la práctica educativa concreta.

3.3.4. Decisiones: esta se concreta en la medida en que se desarrollan las diferentes etapas de la propuesta, son las decisiones que se toman a partir de la obtención de la información y de los aspectos o elementos que se deben perfeccionar en ella.

3.3.5. Comunicación de la información: se realiza en los talleres de reflexión crítica, en el desarrollo de las diferentes formas de superación como posgrados y conferencias especializadas y en la divulgación de los resultados de la aplicación de la propuesta en eventos y en la práctica educativa.

### **Identificación del caso**

Como se declaró en el diseño teórico de la investigación el tema tiene sus antecedentes en las investigaciones referidas al uso de las TIC en la enseñanza- aprendizaje y responde a la necesidad de modificar los métodos tradicionales de enseñar y aprender la lengua española, pues a pesar de las acciones desarrolladas, no se logran las transformaciones que necesita el contexto educativo actual. Una muestra de ello son las insuficiencias que en el uso de la lengua materna reflejan los estudiantes que acceden a la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD), aspecto abordado en la introducción de la investigación donde se identificó el caso de estudio.

Esa problemática motivó la búsqueda de soluciones, a partir de considerar las ventajas que representan las TIC en el entorno docente, especialmente los Objetos de Aprendizaje (OA). Se tuvieron en cuenta sus potencialidades como medio de enseñanza, sus características y experiencias de aplicación en otras áreas del conocimiento; elementos que podían contribuir a mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y, por ende, se convirtió en el propósito de la investigación.

Los resultados iniciales de la implementación de los OA en la carrera de GSPD demostraron su importancia en la motivación de los estudiantes por la asignatura Lengua Española y su funcionalidad en el trabajo independiente, tan necesario en los momentos que disminuye la presencialidad; sin embargo, su integración fue un reto, por la escasez de referentes teóricos y metodológicos que guiaran su utilización como medio de enseñanza de la lengua española. Entonces, la pregunta de investigación en el presente estudio de casos, está dirigida a ¿cómo integrar los Objetos de Aprendizaje al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española?

Para la educación superior, la creación y el empleo de recursos educativos digitales (RED) constituye una prioridad y un asunto de actualidad; por eso, la integración de los OA, considerados entre ellos, es un tema pertinente. En la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, como primera lengua, es novedosa su utilización como medio de enseñanza; por eso, la aplicación del método de Estudio de Casos, tiene la finalidad de evaluar la aplicabilidad de la concepción que se presenta en esta investigación.

Se precisa desarrollar un estudio de casos múltiple (Yin, 1989) atendiendo a la selección de varias unidades de análisis: profesores, estudiantes y directivos implicados en la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo. Como continuidad del análisis realizado en el epígrafe 1.3, en esta subetapa se aplican otras técnicas e instrumentos de investigación; se agregan nuevos documentos para su revisión como son el Reglamento metodológico, el diagnóstico y la caracterización de los estudiantes y se amplía la muestra con otros sujetos que enriquecen la información:

- profesores de español, de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Española (PILE) que imparten asignaturas que se consideran afines a la Lengua Española, fundamentalmente, por coincidencias en los objetivos, el contenido y en otros aspectos lingüodidácticos. Entre ellas se

mencionan: Práctica del Idioma Español, Redacción y Ortografía, Lengua materna y Comunicación profesional, Redacción y Composición de textos.

- directivos de los departamentos de Tecnología Educativa y de español.

### **Recopilación de la información**

Esta etapa implica la recogida de las informaciones de manera sistemática y detallada, para ilustrar con objetividad las transformaciones que se van produciendo en el proceso. Es por eso que determinados autores (Salazar, 2008) conciben subetapas que favorezcan la profundidad del análisis. Aquí se aplican las técnicas e instrumentos previstos en la etapa del diseño:

- observación participante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para valorar el uso en la clase de los medios de enseñanza basados en las TIC y su relación con los medios de uso tradicional; cómo y cuándo se emplean, el rol de los profesores con respecto a los medios de enseñanza; su influencia en el trabajo independiente y el aprendizaje autónomo de los estudiantes ; la colaboración y el intercambio de saberes a través de los nuevos recursos utilizados en el contexto de aprendizaje no presencial (Anexo 17).
- análisis del Reglamento Metodológico para valorar cómo se refleja el uso de las TIC.
- estudio del diagnóstico de español y las caracterizaciones de los estudiantes para identificar qué rasgos de su personalidad favorecen el uso de las tecnologías para llevar a cabo el estudio independiente; la colaboración y el intercambio de saberes. En el caso del diagnóstico, para valorar el dominio de la lengua materna: la comprensión, el análisis y la construcción de textos, el uso de las estructuras morfo-sintácticas y de la ortografía.
- entrevista grupal a profundidad a profesores de español del departamento de español, de la disciplina Práctica Integral de la Lengua Española, ver en el Anexo 18.



- entrevista grupal a profundidad a profesores principales de año académico y directivos de los departamentos de Tecnología Educativa y de español (Anexo 19).

### **Profundización inicial del caso**

Se determinó como aspecto a estudiar, el comportamiento del empleo de los medios de enseñanza de la lengua española y como variables: proceso de enseñanza –aprendizaje, medios de enseñanza, profesores y estudiantes. En este momento se tuvo en cuenta el análisis de los instrumentos aplicados en el epígrafe 1.3 para caracterizar el estado inicial de la investigación y como corroboración del problema que se plantea. De estos resultados puede resumirse que el proceso de enseñanza- aprendizaje concibe la utilización de los recursos TIC, pero no aporta las orientaciones metodológicas suficientes para ello. Se detectaron situaciones como:

- el empleo de presentaciones, videos, imágenes, sonidos no siempre contaban con la preparación adecuada para la utilización de sus potencialidades en el momento adecuado de la clase.
- las clases presenciales no propiciaban del todo, la gestión de la información por parte de los estudiantes al orientarse solo los materiales recopilados por el profesor, como manifestación de la relación tradicional emisor (profesor) – receptor (estudiante).
- en la orientación del trabajo independiente no se apreciaba, totalmente, la estimulación de la colaboración y el intercambio de saberes entre los estudiantes, el profesor y los demás participantes mediante el uso de los recursos educativos digitales.
- el control del trabajo independiente, no siempre constituyó un momento trascendente de la clase, más bien formal, por lo que no se aprovecharon sus potencialidades para combinar los resultados del uso de las tecnologías y los medios de enseñanza de uso tradicional en la interrelación de los contextos de aprendizaje presencial y semipresencial.

- los profesores, por lo general, no mostraron la disposición adecuada para dejar de ser usuarios pasivos de los RED y convertirse en sus creadores o curadores con la utilización de la autosuperación como vía para lograr la preparación en este sentido.
- hasta donde se pudo comprobar, no se disponía de la precisión en los aspectos teóricos y metodológicos actualizados que desde la Didáctica de la lengua española pudieran guiar la integración de nuevos medios de enseñanza basados en la tecnología educativa como es el caso de los Objetos de Aprendizaje.

Los elementos anteriores demuestran la persistencia de métodos tradicionales en la enseñanza-aprendizaje, sin una adecuada sincronía con los recursos educativos digitales. Estas dificultades inciden en las actitudes pasivas de los estudiantes con respecto al uso de la información y la adquisición del conocimiento, frente al protagonismo del profesor. Al no existir una orientación adecuada para el uso de la tecnología desde la clase, se afectan las condiciones que estimulan el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

El Reglamento metodológico vigente en la educación superior incentiva la creatividad de los docentes para garantizar la participación activa de los estudiantes y alcanzar los objetivos propuestos. El uso de las tecnologías, las concibe como portadoras de información y para mediar en el estudio independiente de los estudiantes, con énfasis en la modalidad de estudios a distancia, lo que limita su alcance. Es necesario ser más específico con respecto al uso de los recursos TIC como medio de enseñanza, si se tiene en cuenta su variedad de usos y su empleo, tanto en la enseñanza presencial como en la semipresencial y en la distancia asistida.

El análisis del diagnóstico inicial de español reflejó dificultades en el dominio de la lengua materna, fundamentalmente, en la construcción de textos orales y escritos, a las que se agregan problemas caligráficos y ortográficos. Por su parte, la caracterización psicopedagógica ha incorporado

paulatinamente, nuevos elementos sobre el carácter, la personalidad y el aprendizaje de los estudiantes; pero muy generales aún, al no tener en cuenta aspectos tan necesarios y contemporáneos como es su relación con las tecnologías: cómo la usan y en función de qué.

-Entrevista grupal a profundidad a profesores de español de la Sede “Celia Sánchez Manduley”, de la Universidad de Holguín

La entrevista grupal a profundidad se aplicó a una muestra de 10 profesores que imparten Lengua Española y PILE en nueve carreras no pedagógicas de la universidad de Holguín. Los profesores entrevistados poseen una amplia experiencia en la educación superior (entre 20 y 25 años), ostentan indistintamente, las categorías docentes de profesor Asistente y profesor Auxiliar. Están incorporados a varias formas de superación de postgrado.

La entrevista tuvo el propósito de obtener información sobre los siguientes aspectos: conocimiento de la superestructura tecnológica a su disposición, la capacitación de los profesores para el uso de las TIC y sus posibilidades para la gestión de materiales y recursos educativos digitales El uso que hacen de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y su relación con los medios de enseñanza de uso tradicional, a partir del conocimiento de la necesidad y la motivación por su empleo. Preparación que tienen para crear sus propios OA o seleccionar los recursos educativos digitales disponibles en la red una vez que realicen una adecuada curación para el empleo en su clase.

Los profesores manifiestan que su preparación para la planeación didáctica de recursos educativos digitales es insuficiente y no disponen de los materiales metodológicos que los puedan guiar en ese sentido y señalan la necesidad de nuevas ediciones del Diplomado de Tecnología Educativa u otras formas de capacitación. Sugieren que los Repositorios de la universidad incrementen la disponibilidad de recursos educativos digitales, creadas por los profesores y también con los procedentes de las redes, para facilitar el acceso a ellos y su utilización en la enseñanza-aprendizaje.

Refieren que el uso de recursos educativos digitales para apoyar el contenido de la clase de lengua española y su relación con los medios de enseñanza de uso tradicional es más bien ocasional y espontánea. Se orienta a los estudiantes los materiales que deben utilizar para su autopreparación y trabajo independiente, aunque no son suficientes las herramientas que se brindan para lograr mayor autonomía en este sentido. Reconocen que no todos ellos tienen las habilidades necesarias para hacer sus propias búsquedas e intercambiar saberes con sus compañeros y el profesor.

Los profesores reconocen la necesidad de utilizar los recursos TIC en la clase de lengua española, pero no exponen los argumentos suficientes que demuestren el conocimiento adecuado de esa necesidad. Sugieren que se profundice en el tema desde el trabajo metodológico para una mejor comprensión y motivación. No obstante, consideran que se está trabajando por resolver la problemática desde la superación de postgrado y hay mayor exigencia por el cumplimiento de las estrategias curriculares y la estrategia de la universidad sobre el uso de las TIC y la virtualización de la educación superior.

-Entrevista grupal a profundidad a Profesores Principales de Año Académico (PPAA), jefa de disciplina, jefes de carrera y departamentos, entre otros directivos

Se entrevistaron a tres Profesores Principales de Año académico, la jefa de disciplina de PILE, dos jefes de departamento, cuatro jefes de carrera y tres técnicos del departamento de Tecnología Educativa, de la Universidad de Holguín. Ellos poseen experiencia en la educación superior y en la formación del profesional; están incorporados a la formación doctoral y ostentan la categoría docente de Profesor Auxiliar.

Se analizaron las temáticas relacionadas con el uso adecuado de la superestructura tecnológica disponible y la conectividad mediante el acceso a las redes de Intranet e Internet, el aprovechamiento de las potencialidades de las herramientas TIC en la clase y en el proceso formativo del profesional, de

manera general, las acciones de capacitación a profesores; así como, el control y el cumplimiento de las indicaciones y normativas sobre el uso de las TIC en la docencia.

En cuanto a superestructura de la universidad para garantizar la conectividad y el acceso a las redes de Intranet los directivos expresaron que la universidad, en coordinación con el MES, ha garantizado este servicio. Todas las facultades y carreras tienen un laboratorio de computación y los estudiantes disponen de sus derechos de usuario. Debido a la reducción de la presencialidad por la Pandemia de Covid 19 se ampliaron los servicios de conectividad para garantizar la continuidad de estudios; sin embargo, no siempre se aprovechan adecuadamente estas potencialidades en favor de la docencia, especialmente en el trabajo independiente de los estudiantes.

Los Profesores Principales de Año y demás directivos expresaron que el uso de la tecnología es un tema que se le ha dado seguimiento en los colectivos de año, principalmente en las actividades metodológicas y visitas a clases, pero todavía estas acciones no se revierten en los resultados esperados para favorecer la enseñanza-aprendizaje. En las clases visitadas, el uso de las TIC se limita a las presentaciones para apoyar la exposición y a la indicación de consultar los materiales disponibles en la Plataforma de Aprendizaje y que el profesor selecciona previamente. Atribuyen estas dificultades a la inestabilidad en la capacitación, pero también a la insuficiente gestión del profesor con respecto a su autosuperación.

Se destacó que en los diferentes espacios de reunión y discusión se realizan análisis de las referidas dificultades y se gestiona la asesoría de especialistas en el tema, cursos de posgrado y otras formas de superación; enfatizan en la necesidad de fortalecer el control y la profundidad en las acciones para que mejoren los resultados y se reviertan en la calidad del proceso formativo.

De manera general, la profundización del caso confirma que la Didáctica de la lengua española no ha contado con las investigaciones suficientes, en los últimos veinte años, donde se precisen los principios teórico-metodológicos para el uso adecuado de los medios de enseñanza, fundamentalmente de los

basados en las TIC. Esta situación ha motivado incoherencias en el empleo de los recursos educativos digitales y el predominio de métodos y medios de enseñanza de uso tradicional, lo que no favorece las exigencias que imponen las tecnologías al proceso de formación del profesional.

### **Transformación del caso**

El análisis de los resultados permitió ampliar los argumentos para elaborar una concepción de naturaleza didáctica sobre la integración de los OA al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. En ella se incluyen premisas y núcleos teóricos que guían los procedimientos metodológicos para la planeación didáctica de los Objetos de Aprendizaje con un contenido reutilizable. Además, propone un conjunto de sugerencias que facilitan una mejor comprensión de esos procedimientos.

Como parte de la preparación para transformar el caso se realizaron acciones de superación (posgrados y conferencia especializadas) que permitieron enriquecer la propuesta. Como acción inicial se desarrolló un taller metodológico con los profesores de la muestra donde se analizaron y debatieron los aspectos generales de la investigación y la organización de los talleres de reflexión crítica.

A partir del análisis de la información que aportó la aplicación de las referidas técnicas para profundizar en el caso y las acciones metodológicas y de superación se decidió la implementación de cuatro talleres de reflexión crítica (Anexo 20). Estos se dirigieron, esencialmente, a 12 profesores de español, de la carrera de GSPD y del departamento de español; a 11 directivos (PPAA, jefes de departamentos y coordinadores de carreras). Los talleres tuvieron el propósito de valorar la aplicabilidad de los resultados. El primer taller de reflexión crítica se desarrolló en abril de 2019, con todos los sujetos involucrados en la valoración de las regularidades detectadas durante la profundización del caso. Se parte del análisis del estado inicial de la implementación de los RED en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y los obstáculos que se han presentado en torno a la propuesta, como son la no comprensión de su efectividad, debido a las limitaciones económicas y la insuficiente preparación de los profesores.

Los participantes reconocen la necesidad de mejorar la incorporación de las herramientas y recursos basados en las TIC, a la enseñanza-aprendizaje, aunque admiten que falta adiestramiento, pero también disposición. Ponderan la necesidad de seguir motivando a los profesores para que se sumen a la innovación y desarrollen investigaciones pedagógicas que contribuyan al uso adecuado de los recursos educativos digitales. En tal sentido se acoge positivamente la concepción metodológica de los OALE y se resalta la coherencia entre los elementos que la conforman.

En el segundo taller de reflexión crítica (junio de 2019), se presentó la concepción de los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española y los elementos que la conforman. Esta fue aceptada; a la vez que se reconoció su importancia para mejorar el aprendizaje de la lengua española y el desarrollo de habilidades asociadas al empleo de las TIC, como son la interactividad, el trabajo con el texto digital, la gestión de la información y el estudio independiente. En este taller se hicieron sugerencias para mejorar la tarea del OALE con respecto al trabajo con el texto y la interactividad entre los participantes.

El tercer taller de reflexión crítica (enero 2021) estuvo dirigido al análisis de los procedimientos metodológicos para la planeación didáctica de los OALE y sus posibilidades de implementación. Contempló una actividad metodológica demostrativa donde se explicaron cada una de las etapas y sus correspondientes acciones. Se revisaron los ejercicios del OALE importado al Moodle como paquete SCORM y, se aclararon dudas con respecto a la interactividad y al cumplimiento de la evaluación. En este taller se presentaron los resultados de la información que aportó la guía de evaluación para especialistas.

Por último, se realizó un cuarto taller de reflexión crítica (abril 2021) donde se analizaron los resultados del instrumento de evaluación de la usabilidad que se aplicó a los usuarios principales (estudiantes y profesores). A partir de las dificultades detectadas, los participantes aportaron nuevas ideas que contribuyeron al mejoramiento de la tarea y de su funcionalidad en sentido general.

Los directivos plantean que se debe seguir insistiendo en la necesidad y la importancia de los recursos educativos digitales, lo que debe influir en la motivación del profesor por su planeación didáctica o selección. En esta segunda opción sobre la selección de recursos que han sido creados y están disponibles en la red, es donde el profesor debe cumplir con su rol de curador, lo que implica su contextualización, en correspondencia con las características y necesidades formativas de sus estudiantes.

Los profesores reconocen la preparación recibida para perfeccionar el desempeño profesional con respecto al uso de las tecnologías en la docencia y la novedad del empleo de los OA desde las perspectivas teóricas y prácticas de los medios de enseñanza. Al igual que los directivos, consideran que la concepción de los OALE es una propuesta necesaria e innovadora en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Se tiene en cuenta que han disminuido los encuentros presenciales y los estudiantes necesitan contar con el material adecuado que los guíe en su trabajo independiente; desde este punto de vista, valoran la pertinencia de dicha propuesta. Destacan las nuevas perspectivas que se abren para que el profesor asuma un papel más activo en la planeación o selección de los recursos educativos digitales que están disponibles en la red.

A manera de generalización de los talleres de reflexión crítica se plantean las siguientes ideas:

- se significan las potencialidades de la propuesta para la integración de los OALE al proceso de enseñanza-aprendizaje y la posibilidad de propiciar un papel más activo del profesor, esta vez como creador de sus propios materiales didácticos digitales.
- es destacable lo novedoso de la propuesta para contribuir al protagonismo de los estudiantes en su aprendizaje autónomo y en las posibilidades de ocupar un papel más activo como gestor



y colaborador de la información; a la vez que se amplían las perspectivas de la interactividad y la comunicación con el apoyo de las tecnologías.

- los procedimientos y sugerencias metodológicas para la planeación didáctica de los OALE, desde las concepciones pedagógicas de los medios de enseñanza, vienen a suplir determinadas carencias en la integración de los Recursos Educativos Digitales (RED), de manera particular en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, lo que denota su actualidad.

Según los señalamientos expuestos, se considera que la concepción de los OALE cumple con su objetivo fundamental y puede generalizarse a otras disciplinas, pues tiene en cuenta la integración de recursos educativos digitales a la enseñanza-aprendizaje, con un contenido reutilizable y posibilidades de contextualización. Las etapas concebidas para la planeación didáctica pueden aplicarse a OA de otras asignaturas y con diferentes propósitos educativos, lo que explica la flexibilidad de la propuesta.

### **Profundización del caso después de la aplicación de la propuesta**

La realización de los talleres de reflexión crítica y la aplicación parcial de la propuesta, corroboran su efectividad. Los criterios emitidos por los participantes influyeron en las decisiones que se han tomado en la dinámica del proceso. Así, los profesores y estudiantes usuarios de los OALE expresaron que tenían poca información sobre estos recursos, principalmente desde las perspectivas que se presentan; en el caso de los profesores, señalaron que no contaban con la preparación adecuada y los referentes teóricos y metodológicos para integrarlos a los demás medios de enseñanza que tradicionalmente se han utilizado en la clase.

La implementación de los OALE, a través de la plataforma de aprendizaje Moodle, permitió conocer su aceptación por parte de los usuarios y han contribuido a la incorporación de otras maneras de utilizar los métodos de enseñanza como es el caso del trabajo independiente. Desde la concepción de los OALE,

este método se acompaña de las orientaciones para interactuar e intercambiar saberes; gestionar y analizar la información disponible en las redes.

A partir del análisis de los datos y de la aplicación de la propuesta, se determina su efectividad en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y en el proceso formativo en sentido general, lo que se resume en los siguientes aspectos:

- los profesores han logrado incorporar nuevas estrategias de enseñanza que contemplan el trabajo independiente y la interactividad; así como, un mayor protagonismo de los estudiantes en la gestión de la información y el conocimiento, lo que influye en el fortalecimiento de su aprendizaje autónomo.
- se ha logrado la integración de nuevos medios de enseñanza basados en las TIC que, en su relación con otros medios de uso tradicional, permiten mejorar los resultados del aprendizaje de la lengua española en cuanto a la comprensión, el análisis y la construcción textual.
- los profesores se sienten motivados por tener a su alcance los procedimientos metodológicos que le permiten la planeación didáctica de sus propios OA y así dejar de ser consumidores pasivos de los recursos educativos digitales, elaborados por otros ante circunstancias diferentes a su contexto de aprendizaje.
- los OALE que están disponibles en el Moodle han logrado la preferencia de los estudiantes, los que consideran que son atractivos y la tarea de aprendizaje que contiene cada uno de ellos les resultan muy amenas por la forma de presentación y por las posibilidades que ofrecen para la autoevaluación y el acceso a la información, tanto la recomendada como la que se puede localizar a través de la red.
- se evidencian otras maneras de asumir el rol de profesores y estudiantes, esta vez compartiendo el protagonismo en la clase y en las relaciones comunicativas mediante la

interactividad y el intercambio de saberes, en la combinación de los entornos de aprendizaje presencial y no presencial.

Lo logrado ha sido el resultado de la disposición a innovar según las circunstancias que impone la presencia de las tecnologías a la educación cubana. La propuesta de los OALE ha contribuido a la preparación de los profesores, estudiantes y directivos en el uso de las TIC y en su aceptación de otras maneras de enseñar y aprender. Los OA como medio de enseñanza requieren de mayores niveles de generalización en otras disciplinas atendiendo a su utilidad y facilidad de instrumentación en la práctica.

### **3.3.3 Interpretación de la información**

El procesamiento y análisis de la información después de la profundización inicial del caso permitió identificar determinadas limitaciones en el cumplimiento de las premisas y núcleos teóricos declarados y su concreción en la práctica. Con este precedente se realizó el mejoramiento de la propuesta, con énfasis en la propia definición de OALE y los procedimientos metodológicos de su planeación didáctica. De forma simultánea se proyectó la preparación de los sujetos implicados como vía esencial de su perfeccionamiento.

En esta etapa se consideró importante la contrastación de los resultados para profundizar en el aporte; se aplicaron los procedimientos de la triangulación de fuentes (Feria et al.2019) como las encuestas, las entrevistas y el análisis de los documentos y de los métodos empleados. A partir de aquí se pudieron elaborar las ideas, que como juicios conclusivos se presentan al final del estudio de caso.

### **3.3.4 Decisiones**

Del proceso que se llevó a cabo en las etapas anteriores a esta, facilitó las evidencias para considerar la aplicabilidad de la concepción que se presenta en esta investigación, principalmente sus procedimientos y sugerencias metodológicas. Durante el proceso y, a partir de las consideraciones, reflexiones y

sugerencias de los participantes se fueron realizando adecuaciones teniendo en cuenta los principales usuarios de la propuesta.

### **3.3.5 Comunicación de la información**

La comunicación de la información se realizó de manera escalonada, en la medida que se daba cumplimiento a las diferentes etapas y subetapas del estudio de casos. Se concretó en los talleres de reflexión crítica, en acciones metodológicas de los colectivos de año y en el trabajo del Moodle donde está presente un paquete SCORM con el contenido reutilizable del OALE, al que han accedido los estudiantes, profesores y directivos con interés en el tema.

Como parte de la comunicación también se impartieron cursos de superación de posgrado y conferencias especializadas para profesores y directivos sobre los siguientes temas: los medios de enseñanza de basados en las TIC en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza, el profesor como creador y/o curador de recursos educativos abiertos. Se agrega la divulgación de los resultados a través la participación de la investigadora en diferentes eventos provinciales, nacionales e internacionales como el Congreso “Universidad 2022” y en las publicaciones de revistas como Roca, Rilco, Luz y Orbita Pedagógica.

De la aplicación de la triangulación metodológica se pudo constatar la validez científica de las contribuciones teórica y práctica. Una comparación entre el estado inicial y la situación del caso después de la aplicación parcial de la propuesta, permitió constatar que hubo transformación positiva. En correspondencia se elaboran los siguientes juicios conclusivos:

1. Se considera importante la determinación de las premisas y núcleos teóricas como un cuerpo de ideas rectoras en la elaboración de la concepción y su concreción práctica, a través de las relaciones entre las categorías, los procederes y sugerencias metodológicas para planear o seleccionar los recursos educativos digitales.

2. La aplicación de los procedimientos y sugerencias metodológicas ha sido efectiva para la integración de los OALE a la enseñanza-aprendizaje. Desde esta condición se aprecia su contribución al desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes, a su protagonismo en la gestión del conocimiento y la información y en fomentar relaciones colaborativas entre los participantes en el proceso.
3. La preparación científico-metodológica es necesaria para llevar a cabo los procedimientos metodológicos de la planeación didáctica de los OALE o la curación de los materiales educativos digitales que están accesibles a través de la red; su integración a los medios de enseñanza constituye una prioridad para los principales actores del proceso de formación del profesional. Es esta una respuesta al cumplimiento de la estrategia del MES sobre el uso de los recursos TIC en la enseñanza-aprendizaje, especialmente de las acciones dirigidas al empleo creciente de los Recursos Educativos Abiertos (REA).
4. Se constata la disposición de los profesores y de los estudiantes para contribuir a la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española e implementar la concepción de los OALE como medio de enseñanza, en la medida que acceden al Moodle y ofrecen criterios que tributen a su enriquecimiento y actualización.
5. Los estudiantes han mostrado evidencias de su transformación con el uso de los recursos educativos digitales. Esto se concreta en el acceso a los OALE a través de la plataforma Moodle y en el interés por la realización de la tarea que este contiene; en la gestión de la información con mayor autonomía y en el intercambio de saberes y las relaciones colaborativas con los participantes en el proceso.
6. *Las transformaciones en el PEA, en relación con los componentes didácticos se reflejan en:* las formas de redactar el objetivo de la tarea que contiene el OALE, en la selección del contenido de

la tarea, del texto como base común y los hipertextos que de él se derivan, en la orientación del trabajo independiente, en la forma de orientar la planeación y el uso de los OALE y otros medios, en entornos de aprendizaje presenciales y no presenciales, en el empleo de diferentes formas de evaluación (autoevaluación y coevaluación).

### **Conclusiones del Capítulo III**

Se realizó la valoración de la pertinencia y la aplicabilidad de la contribución a través de los métodos criterio de expertos y estudio de casos; se tuvo en cuenta la opinión de los usuarios y su satisfacción por el cumplimiento de los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos donde se expresa la usabilidad del medio; se aplicaron dos instrumentos y el procesamiento de los datos se realizó con el apoyo de las tablas dinámicas de Excel.

El criterio de expertos y usuarios permitió constatar la pertinencia de la concepción y sus opiniones contribuyeron a mejorar la propuesta, antes y después de la implementación de los OALE. Hubo coincidencia en el reconocimiento de la importancia de su integración al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para corroborar la aplicabilidad de la contribución se aplicó el método de Estudio de Casos, con el apoyo de otros métodos empíricos y técnicas (observación, encuesta, entrevista y talleres de reflexión crítica. Los resultados reflejaron las transformaciones en el proceso de enseñanza –aprendizaje de la lengua española asociados a la integración de un nuevo medio de enseñanza digital en función del trabajo independiente de los estudiantes y el fortalecimiento del conocimiento, a través del texto digital como núcleo de la tarea.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

Durante el proceso de consulta de la literatura científica al alcance de la investigadora se constata que, los resultados investigativos no han profundizado lo suficiente en el uso de los medios de enseñanza, desde la Didáctica de la lengua española, por lo que resultan pertinentes las propuestas que permitan enriquecer sus bases teóricas y metodológicas, a partir de considerar la integración de los Objetos de Aprendizaje a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

La caracterización de los aspectos tecnológicos y pedagógicos de los OA permitió determinar la reutilización y la contextualización como los rasgos principales que facilitan su integración al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, a través de un proceso reflexivo y fundamentado científicamente que contribuya a la creación del soporte teórico-metodológico que necesita el profesor para su empleo en diferentes contextos de aprendizaje y en armonía con otros medios de enseñanza para lograr un mejor tratamiento a los componentes funcionales de la lengua.

Durante la caracterización del estado inicial de la implementación de los recursos educativos digitales en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo, como parte de la etapa de profundización inicial del estudio de caso, se develaron insuficiencias debido a la carencia de precisiones teórico-metodológicas actualizadas que guíen su utilización y el aprovechamiento de sus potencialidades tecnológicas y pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española para lograr mejores resultados en el trabajo independiente, en la gestión de la información y en el dominio de las herramientas comunicativas como expresión de la calidad en la formación del profesional.

Desde los presupuestos teóricos y metodológicos que se asumen, la concepción elaborada expone una visión integradora de los OA como portadores de tareas docentes que se basan en el trabajo con el texto y en el trabajo independiente de los estudiantes (Anexo 21). Su estructuración parte de la definición de los OALE, con premisas y núcleos teóricos que guían los procedimientos metodológicos para su planeación

didáctica, a través del cumplimiento de diferentes etapas (planificación, organización, desarrollo, implementación y evaluación), este proceso se amplía con las sugerencias metodológicas dirigidas al profesor, con el propósito de facilitar su implementación.

La valoración de la pertinencia de la concepción por criterio de expertos y usuarios y la evaluación de su aplicabilidad a través del método de Estudio de Casos, permitió asimilar nuevos elementos para el mejoramiento paulatino de la propuesta en sentido general y en la triangulación de la información proveniente de los métodos, técnicas e instrumentos aplicados se constata el interés y la importancia que concede la comunidad científica a la temática objeto de investigación que, en su especificidad, aporta a la Didáctica de la lengua española nuevos presupuestos teóricos y metodológicos para la integración de los OA al proceso de enseñanza-aprendizaje.



## **RECOMENDACIONES**

Valorar nuevas líneas de investigación acerca del empleo de las TIC desde otras aristas y componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje que aporten otros criterios de validez a la propuesta. Se sugieren las siguientes líneas de investigación:

- El uso de los dispositivos móviles en el trabajo independiente de los estudiantes.
- Los recursos educativos digitales en la enseñanza- aprendizaje.
- La innovación docente por el crecimiento de los ROA (repositorios de Objetos de Aprendizaje) en la Universidad de Holguín.

## BIBLIOGRAFÍA

Addine, F. (2004). *Didáctica Teoría y Práctica*. Pueblo y Educación.

Addine, F. (2011). *La Didáctica General y su enseñanza en la educación superior pedagógica. Aportes e Impacto. Compendio de los principales resultados investigativos*. Pueblo y Educación.

Alonso, O.O, Gómez, J., Suárez, J.H. y Zuluaga, A. (2018). *Diseño de un objeto virtual de aprendizaje para fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes de 1001 del colegio San Isidro Sur Oriental*. [Tesis de Maestría, Universidad de la Salle. Bogotá. Colombia].  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?%3Farticle%3D1402%26context%3Dmaest\\_docencia](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?%3Farticle%3D1402%26context%3Dmaest_docencia)

Álvarez, S.M. (2021). El docente como decisor en la apropiación de las tecnologías digitales para la intervención didáctica: los beneficios de la soberanía tecnológica desde el paradigma libre. *Revista Innovaciones Educativas*, 23 (Número Especial),  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8485128.pdf>

Álvarez de Zayas, C.M. (1999). *Didáctica. La escuela en la vida*. Pueblo y Educación.

Area, M. (2004). *Los Medios y las Tecnologías en la Educación*. Ediciones Pirámide.

Arias, L. A., González, R.A., Valdés, L., Benítez, O.G.y Valdés, M. (2020). Metodología para la utilización de Recursos Educativos Abiertos en la disciplina Historia de Cuba. *Serie Científica de la Universidad de las Ciencias Informáticas*, 13 (6). <http://publicaciones.uci.cu>

Arrarte, G. (2011). *Las tecnologías de la información en la enseñanza del español*. Arco/Libros, S.L.

Astudillo, G.J. (2011). *Análisis del estado del arte de los objetos de aprendizaje. Revisión de su definición y sus posibilidades*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata]. <http://core.ac.uk>

Ausubel, D.P. (1976). *Educational Psychology: a cognitive view*. <https://books.google.com>

- Barrera, A. D, Quintero, G, Hernández, L. E. y Cárdenas, N. M. (2017). Concepción pedagógica para la enseñanza de lengua, centrada en la comprensión, análisis y producción del discurso. *Cumbres*, 3 (2). <http://investigacion.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres>
- Báxter, E. (2002). *La escuela y el problema de la formación del hombre*. En García, G. *Compendio de Pedagogía*. (pp.195-199). Pueblo y Educación.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. David Mckay.
- Bravo, C. (1999). *Un sistema multimedia para la preparación docente en medios de enseñanza, a través de un curso a distancia*. [Tesis doctoral. Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona]
- Bravo, L. y Chacón, C. E. (2015). *Diccionario Latinoamericano de Educación (DLAE)*. Fundación Ayacucho. Venezuela.
- Bruner, J. (1972). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. <https://www.lifeder.com>
- Bugaev, A. I. (1989). *Metodología de la enseñanza de la Física en la escuela media. Fundamentos teóricos*. Pueblo y Educación.
- Burguet, I. y Burguet, N. (2020). Empleo del Excel para el procesamiento de los criterios de expertos mediante el método de evaluación de comparación por pares. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 9 (4), pp.17-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7760087>
- Caballero, E. (2018). *Análisis del discurso: diversas miradas desde las tipologías textuales/ Capítulo 1. Clasificación de los textos según el estilo: coloquiales, literarios, científicos, publicistas, oficiales y periodísticos. Su caracterización*. Compiladora Ana María Abello Cruz. Félix Varela.
- Cabero, J. (2005). Las TIC y las universidades: retos, posibilidades y preocupaciones. *Educación Superior* 34 (135), pp. 77-100. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60413505.pdf>

- Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). *CEF* (1), pp. 19-27.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo%3Fcodigo%3D6159645>
- Cabero, J. (2020). *Entrevista: Las escuelas TIC: algo más que incorporar tecnologías*.  
<https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/403>
- Calzadilla, O.O (2014). *La estimulación del talento verbal en escolares primarios*. [Tesis doctoral, Universidad de Holguín].
- Campos, R.A. (2017). *Diseño técnico – pedagógico de objetos de aprendizaje adaptados a estilos de aprender*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].  
[https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS\\_DOCTORAL\\_rosalynn\\_campos\\_2017\\_final.pdf](https://knowledgesociety.usal.es/sites/default/files/tesis/TESIS_DOCTORAL_rosalynn_campos_2017_final.pdf)
- Carabaña, J. y Lamo, E. (2017). *La teoría social del interaccionismo simbólico: análisis y valoración crítica*.  
<https://www.researchgate.net/publication/28147575>
- Castañeda, M.)2019). Análisis de los métodos de enseñanza que utilizan los profesores destacados en ciencias sociales. *Educare*, 23(3). <https://dx.doi.org./10.15359/ree.23-3.18>
- Castellanos, D. (2002). El aprendizaje desarrollador, En *Aprender y Enseñar en la Escuela: una concepción desarrolladora*. Pueblo y Educación.
- Castro, F. (1972). Discurso. Periódico Granma. 28 de enero de 1972, p. 2
- Ceballos, O. I., Mejía, L.A. y Botero, J. J. (2019). *Importancia de la medición y evaluación de la usabilidad de un objeto virtual de aprendizaje*. <https://ade.edugem.gob.mx>
- Chamba, S. C., Velasteguí, E. y Gavilanes, M. A. (2023). Evaluación de la accesibilidad y la usabilidad para personas invidentes de sitios web educativos. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(1), pp. 363-372. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3549>

- Chanchí, G. E., Monroy, M. E. y Muñoz, L.F. (2021). Especificación de criterios de usabilidad pedagógica para la evaluación de recursos educativos en línea. *Revista Boletín REDIPE*, 10 (13), pp. 96-111.
- Chirino, M. (2012). *Perfeccionamiento de la formación inicial investigativa de los futuros profesionales de la educación*. [Tesis doctoral, ISP Enrique José Varona, La Habana].
- Chomsky, N. (1991). *Current Issues in Linguistic Theory*. <http://archive.org>
- Cifuentes, G. (2018). *Incidencia de los objetos virtuales de aprendizaje en el fortalecimiento de la lectura crítica*. [Tesis de Maestría en Educación, Bogotá D.C. ].
- Coloma, O. (2008). *Concepción didáctica para la utilización del software educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. [Tesis doctoral. Universidad de Holguín].
- Conferencia regional de Educación Superior.2018. Declaración de la Conferencia Regional de Educación superior. <http://www.cres2018.org/biblioteca/declaración-final-cres-2018>
- Constitución de la República de Cuba. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. (2019). <http://biblioteca.clacso.org/clacso/se/20191016105022/Constitucion-Cuba-2019.pdf>
- Creamer, B, (2017). My classroom. *Forum*, 55(2). [americanenglish.state.gov/english-teaching-forum](http://americanenglish.state.gov/english-teaching-forum)
- Cruz, M. y Campano, A. (2007). *El procesamiento de la información en las investigaciones educacionales*. *Educación Cubana*.
- Cruz, M. (2009). *El método Delphi en las investigaciones educacionales*. Academia.
- Cruz, Y. (2013). *El tratamiento del léxico en función del desarrollo de la competencia comunicativa del docente en formación del área de las humanidades*. [Tesis doctoral, Universidad de Holguín].
- Cruz, M. y Rúa, J.A. (2018). Surgimiento y desarrollo del método Delphi: una perspectiva cuantitativa. *Biblios*, (71), pp.90-107. <http://dx.doi.org/10.5195/biblios.2018.470>

- Daniel, D. (2022). Métodos de enseñanza en la educación superior. Una revisión de la literatura latinoamericana. Periodo 2010-2020. *Población y Desarrollo*. 28(54), pp. 83-92.  
<https://doi.org/10.18004/pdfce/2076-054x/2022.028.54.083>
- Danilov, M (1978). *Didáctica de la escuela media*. Pueblo y Educación.
- Danilov, M. A. y Skatkin M. N. (1985). *Didáctica de la escuela media*. Pueblo y Educación.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso.
- De Castro, A. (2018). El efecto del uso de las TIC en la comprensión lectora de español como lengua materna (L1). *Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación*, 5,  
<http://uninorte.academia.edu/webdecastro>
- Deroncelé, Á. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Universidad y Sociedad*, 14(1), pp. 102-118. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2540>
- Díaz, J., Cruz, M., Pérez, M.C. y Ortiz, T. (2020). *El método criterio de expertos en las investigaciones educativas*. Universidad de Holguín. <https://www.researchgate.net/publication/338403948>
- Díaz-Barriga, A. F. (2013). *Metodología de diseño curricular para la educación superior*. Trillas.
- Díaz, M. y Verdecia D. (2021). *Los medios de enseñanza, acción efectiva en el proceso cognitivo de los niños en la Primera infancia*. <http://revistas.ucpejv.edu.cu>
- Domínguez, I. (2021). La lectura de textos en formato digital (pp. 40-71). La enseñanza de la comprensión: un gran desafío. Félix Varela.
- Domínguez, I. y Cordoví, F. (2021). Re-crear la didáctica de la construcción de textos escritos. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, [S.l.], v. 9, p. 228-241, nov. 2021. ISSN 2308-0132.  
<http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/641/758>
- Enríquez, J.O. (2019). El trabajo independiente ¿forma o método? *EDUMECENTRO* 12(1):238-242 ISSN 2077-2874 RNPS 2234

- Escudero, J.M. (1993). Nuevas reflexiones en torno los medios de enseñanza. *Revista de Investigación Educativa* (1), 19-44.
- Estaire, S. (2011). Principios básicos y aplicación del aprendizaje mediante tareas. *Revista MARCOELE*. ISSN1885-2211-NÚM.12,2011
- Fariñas, G. (2008). *Para una didáctica del aprender a aprender*. Félix Varela.
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2019). La triangulación metodológica como método de la investigación científica. Apuntes para una conceptualización. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 10(4). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7248603>
- Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta ¿métodos o técnicas de indagación empírica? *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 11(3). <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/992>
- Fuentes, H. (2002). *Didáctica de la Educación Superior. Monografía. CEES Manuel F. Gran. Universidad de Oriente*. Material digital facilitado por el autor.
- Fuentes, H. L. (2019). El proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española en los escolares con déficit auditivo.[Tesis doctoral, Universidad de Holguín].
- Feuerstein, R. (1996). *Mediated Learning in and out of the Classroom*.
- Galperin, P. (1985). *Introducción a la psicología*. Pueblo y Educación.
- García, L. (2009). Las Unidades Didácticas. *Boletín Electrónico: Educación a Distancia* (BE: ED), 1-11.
- García, M., Rodríguez, L. A., Fernández, H. (2020). Recomendaciones metodológicas para diseñar el trabajo independiente. *Mundo Fesc*,10(1), pp.201-208. <https://creativecommons.org/licenses/by>
- Ginoris, O., Addine, F. y Turcaz, J. (2006). *Didáctica general*. IPLAC.
- González, V. (1983). *Los medios de enseñanza en la pedagogía*. ISP Enrique José Varona.
- González, V. (1986). *Teoría y práctica de los medios de enseñanza*. Pueblo y Educación.

- Haro, L. E. (2020). *Trabajo con la zona de desarrollo próximo en el proceso enseñanza-aprendizaje*. [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. <https://dehesa.unex.es>
- Hernández, C. R. e Infante, M. E. (2016). El método de enseñanza-aprendizaje de trabajo independiente en la clase encuentro: recomendaciones didácticas. *Revista de Pedagogía*, 37(101), pp. 215-231.
- Hernández, I., Tamayo, R. y Caballero, E. (Marzo 2018). *Objetos Virtuales de Aprendizaje como medios de enseñanza de lengua española*. [Ponencia]. Evento nacional de TIC y educación. Holguín.
- Hernández, I., Tamayo, R. y Mora, A.D. (2018). Innovación docente basada en el empleo de Objetos Virtuales de Aprendizaje de Lengua Española. *ROCA. Revista científico-educacional de la provincia Granma*, 14(5), pp. 15-25.  
<https://revistas.udg.co.cu/index.php/roca/article/view/604/1045>
- Hernández, I., Caballero, E. y Mora, A.D. (2021). Los recursos TIC al servicio de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, (26). <https://www.eumed.net/es/revistas/rilcoDS>
- Hernández, I., Caballero, E. y Mora, A.D. (2022). VIR-046. Los Objetos de Aprendizaje en la enseñanza de la lengua materna. [Ponencia]. 13er Congreso Internacional de Educación Superior.  
<http://www.congresouniversidad.cu>
- Hernández, I., Caballero, E. y González, Y. (2022). Los medios de enseñanza y las tecnologías: objetos de aprendizaje de lengua española. *Revista Luz*, 21 (4), pp. 95-109.  
<https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/1209>
- Hernández, I y Caballero, E. (2023). Criterios sobre los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza. *Órbita Pedagógica*, 10(1).  
<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/ROP/article/view/5645>



- Hernández, R., y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A.
- Hodgins, w. (2006). *The future of metadata & Learning Objects*. <http://www.slideshare.net/wayneH/>
- Holmes, A. Illowsky, B y Dean, S. (2022). *Estadística Elemental*. <https://openstax.org>
- Horruitiner, P. (2006). *La Universidad Cubana: el modelo de formación*. Editorial Félix Varela.
- IEEE (2002). IEEE 1484.12.1-2002. Draft Standard for Learning Object Metadata. New York, NY 10016-5997. [http://tsc.ieee.org/wg12/files/LOM\\_1484\\_12\\_1\\_v1\\_Final\\_Draft](http://tsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft)
- Kucuk, L.G (2019). *Marco de trabajo para la evaluación de usabilidad en objetos de aprendizajes basados en realidad aumentada*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Misiones. Argentina]. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
- Klingberg, L. (1985). *Didáctica General*. Pueblo y Educación
- Labrada, M. (2019). *La enseñanza – aprendizaje de la lengua española en escolares de primero y segundo grados de la escuela especial*. [Tesis doctoral, Universidad de Holguín].
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (1988). *Pedagogía*. Pueblo y Educación.
- Lázaro, R. (2021). Entrevistas estructuradas, semiestructuradas y libres. Análisis de contenido. Técnicas de investigación cualitativa en los ámbitos sanitario y sociosanitario / edición preparada por Jesús Manuel Tejero González – Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. [http://doi.org/10.18239/estudios\\_2021.171.00](http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00)
- Laurencio, A., Velázquez, R. M., García, A. y Peña, Y. (2022). La virtualidad en la educación superior cubana: influjo del CEPES-UH en su desarrollo. *Rev. Cubana Educación Superior*, 41(1).
- Lenin, V.I. (1976). *Materialismo y Empiriocriticismo*. OE, T. IV. Editorial Progreso.
- Leyva, D. (2014). *La atención educativa a niños con retardo en el desarrollo psíquico*. [Tesis doctoral, Universidad de Holguín].

- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. Libros para la Educación.
- Lima, S. (2005). *La mediación pedagógica con uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)*. Evento Pedagogía. Curso 67. La Habana.
- Lísina, M (1987). La comunicación con los adultos en los primeros 7 años de vida. En: *Problemas de la Psicología General Pedagógica y de las edades*, (pp. 237-238). Progreso.
- Llorente, Y. (2016). *La estimulación de la flexibilidad como cualidad de las potencialidades creadoras de los estudiantes*. [Tesis doctoral. Universidad de Holguín].
- Lombillo, I. (2011). *Estrategia metodológica para el uso integrado y progresivo de los medios de enseñanza por docentes de la Universidad Agraria de La Habana*. [Tesis doctoral, Universidad Agraria de La Habana].
- Lombillo, I., López, A., Zumeta, E. (2012). Didáctica del uso de las TIC y los medios de enseñanza tradicionales. *New approaches in educational research*. 1(1). Julio 2012. pp. 38–46. <https://doi.10.7821/naer.1.1.33-40>
- Lombillo, I. (2018). *Innovación educativa en el uso de los medios de enseñanza*. <https://cielo.sld.cu>
- Machín, P.A. (2016). *La dimensión interlingüística para el desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes de lengua extranjera (inglés)*. [Tesis doctoral, Universidad de Holguín].
- Mañalich, R., Roméu, A., Viñalet, R. y García, E. (1980). *Metodología de la enseñanza de la literatura*. Pueblo y Educación.
- Mariño, D. (2013). *Concepción Didáctica del desarrollo de software educativo para la web*. [Tesis doctoral, Universidad de Holguín].
- Martínez, S. Massip, A. y Pérez, F.J. (2021). El estudio y trabajo independientes. *Educación Médica Superior*, 35(1), e2175. [https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es\\_ES](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es_ES)

- Martínez, A. y Polanco, I. E. (2019). El trabajo independiente: una herramienta necesaria para la formación del profesional. *Atlante. Cuadernos de educación y desarrollo*.
- Matos, Y. y Sánchez, J.V. (2016). Procederes metodológicos: vía para implementar las estrategias curriculares. *Educación y Sociedad*, 14 (1).
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*.
- Melo, M.E. (2018). *Integración de las TIC como vía para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la educación en Colombia*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante ].
- Medina, R, Medina R. E y Gallo, G. (2018). Aproximación a la evaluación de los medios de enseñanza. *Revista pedagógica universidad de Cienfuegos*, 14(65).
- Melguizo, E. (2021). El aprendizaje de las tecnologías en el área de lengua castellana y literatura: el proyecto educativo Supérxópolis. *Linguagem e Tecnologia. Belo Horizonte*, 14(1).  
<http://doi.10.35699/1983-3652.2021.26394>
- Merrill, M. (1998). Knowledge Objects. <http://www.reusability.org>
- Mora. J. A y Lao, Y.O. (2021). Factibilidad del método criterio de experto para validar el procedimiento para la gestión de eventos en hoteles cubanos. *Anuario de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, (Número Especial).
- Morales, E. M., Gómez, D.A., García, F., (2015). *HEODAR: Herramienta para la evaluación de objetos didácticos de aprendizaje reutilizables*. <https://www.researchgate.net/publication/>
- Morales, B.R. (2019). *El desarrollo de las habilidades del plano sociopsicológico de la comunicación pedagógica en estudiantes de la carrera licenciatura en educación primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Holguín].
- Moncayo, O. F., Cano, J. C., & Bustamante, F. (2020). Pedagogía desde una perspectiva desarrolladora para los docentes de la carrera Administración de Empresas. *Revista Conrado*, 16(74), 248-253

- Montero, I., Poyeaux, A. R. y García, N.K. (2022). Instrumento para la evaluación integral de recursos educativos digitales en la educación a distancia. Luz. Año 21. (2), pp. 5-18, abril-junio, año. 2022, edición 91. III Época. ISSN 1814-151X, <https://luz.uho.edu.cu>
- Montoya, L.A, Parra, M. R, Lescay, M, Cabello, O. A y Coloma, G.M (2019). Teorías pedagógicas que sustentan el aprendizaje con el uso de las TIC. ISSN 1028-9933 [www.revinfcientifica.sld.cu](http://www.revinfcientifica.sld.cu)
- Morán, P. (1997). Fundamentación de la Didáctica. 7ma.Edición 1997.Edit. Guernica. Vol. I. México.
- Navarro, S. M., Valle, A., García, S. y Caballero, I. (2021). La investigación sobre el III perfeccionamiento del sistema nacional de educación en Cuba. Pueblo y Educación. ISBN 978-959-13-4037-5
- Nielsen J. and Landauer, T (1993). A mathematical model of the finding of usability problems. In Proceedings of CHI '93, Proceedings of the INTERACT '93 and CHI'93 conference on Human factors in computing systems. <https://doi.org/10.1145/169059.169166>
- Nielsen, J. y Budiu, R. (2012). Mobile usability. New Readers Press ISBN-10: 0-321-88448-5. ISBN-13:978-0-321-88448-0
- Orozco, C. M. (2017). Objetos de Aprendizaje con eXeLearning y GeoGebra para la definición y representación geométrica de operaciones con vectores y sus aplicaciones. [Tesis Doctoral. Universidad de Salamanca]. <http://peremarques.pangea.org/competenciasdigitales.htm>
- Ortiz, E., y Mariño, M. (2004). Los modelos teóricos en la didáctica contemporánea. Editorial Universidad
- Ortiz, E. (2021). El enfoque Histórico-cultural en las investigaciones educativas cubanas. Universidad y Sociedad. 13(1). Enero - febrero, 2021. ISSN: 2218-3620
- Pulido, E. (2014). Sistema de procedimientos metodológicos de evaluación del impacto del proceso de profesionalización docente en la Universidad de Ciego de Ávila. [Tesis en opción al título de máster en la Educación Superior. Ciego de Ávila].

- Partido Comunista de Cuba. (2012). Lineamientos de la Política económica y social del Partido y la Revolución. La Habana, Cuba, Empresa Poligráfica de Holguín, ARGRAF
- Pinkay, J., Caicedo, V., Herrera, J., Delgado, w. y Delgado, P. (2020). Usabilidad en sitios web oficiales de las universidades del Ecuador. RISTI, N. ° E29, 05/2020
- Polsani, P. (2003). Use and abuse of reusable learning objects. Journal of Digital Information.  
<http://journals.tdl.org/jodi/article/view/89/88>
- Ramírez, M., Rivas, E., Cardona, C. M. (2019). La metodología del estudio de caso como método docente. Espacios 40(17).2019. P.16
- Real, E.C. (2019). Materiales Didácticos Digitales: un recurso innovador en la docencia del siglo XXI. 3C TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC, 8(2), 12-27. DOI:  
<http://dx.doi.org/10.17993/3ctic.2019.82.12-27>
- Rico, P. (1996). Reflexión y aprendizaje en el aula. Pueblo y Educación.
- Rico, P. y Silvestre, M. (1997). Proceso de enseñanza – aprendizaje. ICCP. Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2010). Concepción didáctica del software educativo como instrumento mediador para un aprendizaje desarrollador. [Tesis doctoral. Universidad “Félix Varela y Morales”].
- Rodríguez, Y. M. (2019). Adopción y uso de recursos educativos abiertos en educación superior. Tesis doctoral. Granada. ISBN: 978-84-1306-243-3. URI: <http://hdl.handle.net/10481/56429>
- Rodríguez, M y León, M. (2016). Procesos estratégicos de la gestión del conocimiento. Acimed 14(2).  
[http://bvs.sld.cu/revistas/aci /vol14\\_2\\_16/aci08206.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/aci /vol14_2_16/aci08206.htm)
- Rodríguez (2016). El diálogo didáctico mediado una necesidad para la enseñanza-aprendizaje de la lectura en el nivel primario. Maestro y sociedad. ISSN 1815-4867, Número Especial (1) 2016
- Roméu, A. (1992). Aplicación enfoque comunicativo en la escuela media. Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (2013). Didáctica de la lengua española y la literatura. Pueblo y Educación.

- Rosental, M. (1981). Diccionario Filosófico. Editorial Política. La Habana.
- Salazar, M. (2008). Modelo didáctico para la dirección del proceso de preparación y adquisición de la lectura en niños con dificultades de aprendizaje. [Tesis doctoral. Universidad de Holguín].
- Sales, L. M. (2004). Comprensión, análisis y construcción de textos. Pueblo y Educación.
- Salinas, J. (2005). Hipertexto e hipermedia en la enseñanza universitaria.  
<http://www.sav.us.es/pixelbit/articulos/n1/n1art/art12.htm>
- Salinas, J. (2008). Nuevos ambientes de aprendizaje para una sociedad de la información.  
<https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Salinas.pdf>
- Sánchez, J. D. (2016). "Objeto virtual de aprendizaje" y "libro de texto". Un análisis comparativo desde la teoría de Códigos. Tesis de maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá – Colombia
- Sánchez-Vera, M. M y Prendes-Espinosa, M. P. (2022). Investigar en tecnología educativa.: un viaje desde los medios hasta las TIC. Hallazgos, 19 (37). Bogotá. ISSN 1794-3841.  
<https://doi.org/10.15332/2422409x.6325>
- Scott, B. (2017). Cell Phones for Low-Resource Environments. FORUM, 55(2). 2017  
[americanenglish.state.gov/english-teaching-forum](http://americanenglish.state.gov/english-teaching-forum)
- Silveira, E. (2014): Los detectives lectores: literacidad crítica y género policial. Actividad didáctica basada en objetos de enseñanza ubicados en la Web (ODE).
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. En N. Denzin, & Y. Lincoln, The SAGE Handbook of Qualitative Research (pp. 443-466). Thousand Okas: SAGE Publications.
- Stevens, S. (1957). On the Psychological Law. Psychological Review 64, Pp. 153-181. American Psychological Association. USA.
- Stott, L., y Ramil, X. (2014). Metodología para el desarrollo de estudios de casos. Madrid: Centro de Innovación en Tecnología para el desarrollo humano.

- Soto, E.R., y Escribano, E. (2019). El método de estudio de casos en la investigación educativa. ISB N: 978-607-98139-1-8 <https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-11.pdf>
- Talizina, N. (1985). Los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior. Universidad de La Habana. Departamento de Estudio para el Perfeccionamiento de la Educación Superior. Cuba. <https://www.ses.unam.mx/curso2008/pdf/Salinas.pdf>
- Tamayo, R. (2015). Objetos Virtuales de Aprendizaje de Física Moderna para la carrera de Ingeniería Mecánica. [Tesis doctoral. Universidad de Holguín].
- Tamayo, D (2016). El desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa mediante el tratamiento a las inteligencias múltiples en estudiantes de la carrera licenciatura en educación, lenguas extranjeras (inglés). Tesis doctoral. Universidad de Holguín.
- Tamayo, R. (2020). Impacto del proyecto elinif en la plataforma Moodle. <https://rc.upr.edu.cu>
- Valle, A. (2007). Algunos modelos importantes en la investigación Pedagógica. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Ministerio de Educación.
- Valle, A. D. (2012). La investigación pedagógica. Otra Mirada. La Habana: Pueblo y Educación.
- Valiente, J. F., Bermúdez, R. y Perera, L. F. (2021). Integración de las tecnologías de la información y la comunicación la enseñanza-aprendizaje de Matemática III. ISSN0257-4314 <http://scielo.sld.cu>
- Veytía, M. G, Lara S. y García, O. (2018). Objetos Virtuales de Aprendizaje en la Educación Superior. Eikasía. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Vigotsky, S. L. (1966). Pensamiento y Lenguaje. Pueblo y Educación.
- Vigotsky, S.L. (1987) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Científico Técnica.
- Wiley, D. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and taxonomy. Retrieved from.
- Wiley, D. (2003). Learning Objects: Difficulties and Opportunities. [http://www.opencontent.org/docs/lo\\_do](http://www.opencontent.org/docs/lo_do)

Yin, R. (1989). Case Study Research. Design and Methods. London, SAGE.

Zilberstein (2003). Preparación pedagógica integral para profesores universitarios. Colectivo de autores.  
Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Cuba.

## **ANEXOS**

### **Anexo 1.** Guía de encuesta a estudiantes

Guía de encuesta a estudiantes de primer año de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD), del Curso Regular Diurno

Estimado(a) estudiante:

El Centro de Estudios de las Ciencias de la Educación (CECE), de la Universidad de Holguín, desarrolla diferentes líneas de investigación que tributan al uso de las TIC en la docencia. Como contribución al trabajo que desarrollan los investigadores en este sentido, necesitamos contar con tus criterios acerca del uso que dan a las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española. Tus opiniones serán de gran importancia para la presente investigación y permitirán mejorar tu proceso de formación. Agradecemos de antemano la colaboración.

Cuestionario



1. Marca con una x los medios enseñanza que el profesor emplea en la clase: la voz\_\_\_, la pizarra\_\_\_, libro de texto\_\_\_, diccionario\_\_\_, tarjetas\_\_\_, otros\_\_\_, ¿cuáles?  
\_\_\_\_\_
2. En la clase se orientan tareas que requieran del uso de las TIC: siempre\_\_\_, casi siempre\_\_\_, a veces\_\_\_, nunca\_\_\_
3. Selecciona las formas en que accedes a la información para realizar el trabajo independiente: mediante las notas de clase\_\_\_, el profesor facilita los materiales \_\_\_\_\_, la gestiono en las redes \_\_\_\_\_, otras vías \_\_\_ ¿cuáles? \_\_\_\_\_
4. Marca con una x los recursos que se emplean en la clase de lengua española y con qué frecuencia

Recursos basados en las TIC	Empleo	Frecuencia de empleo		
		Siempre	A veces	Nunca
Multimedia				
Softwares educativos				
Objetos de Aprendizaje (OA)				
PowerPoint				
archivos de audio				
videos				
correo electrónico o chat				
Otros ¿cuáles?				

Muchas gracias por su colaboración.



## **Anexo 2.** Guía de entrevista a profesores

Guía de entrevista a profesores de lengua española de la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD)

Objetivo: conocer las opiniones de los profesores sobre del uso que se está dando a las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Temas a tratar (guion):

1. Presentación del entrevistador, explicación del objetivo y el motivo de la entrevista.
2. Datos del entrevistado: asignatura que imparte y año académico.
3. Mencionar los medios enseñanza que emplea en la clase y con qué frecuencia. Se le propone una tabla con los diferentes medios para que seleccionen el medio (se le da la posibilidad de mencionar otros no concebidos en la tabla) y digan la frecuencia con que lo usan.

Medios de enseñanza	Empleo	Frecuencia de empleo		
		Siempre	A veces	nunca
Presentaciones con PowerPoint				
Multimedia				
Softwares educativos				
Correo electrónico				
Medios audiovisuales (teleclases, videos)				
Libros en formato impreso , guías de estudio				
Materiales digitales				
Pizarra, tizas, borrador, la voz				
Archivos de audio				
Láminas, tarjetas				
Otros ¿cuáles?				

4. Evaluación que otorgan a la preparación científico-metodológica de los profesores para el empleo de las herramientas y recursos basados en las TIC en la clase: Alta\_\_\_\_, promedio\_\_\_\_, baja\_\_\_\_, muy baja\_\_\_\_

5. *La preparación científico-metodológica de los docentes para el uso de las TIC (causas de las insuficiencias).* Se propone una tabla con las posibles causas para que seleccionen las que consideren y otorguen un orden de prioridad decreciente del 1 al 5.

Causas	Prioridad
Insuficiente preparación para el uso de los medios de enseñanza en el PEA.	
Son insuficientes las ofertas de capacitación al claustro para el uso de las TIC	
Carencia de referentes teórico-metodológicos que guíen el uso de los medios de enseñanza.	
Insuficiente el control a la estrategia de la universidad sobre el uso de las TIC en la docencia.	
Los profesores y estudiantes carecen de los medios y dispositivos personales para lograr un adecuado acceso a los recursos educativos digitales y materiales presentes en las redes.	
La infraestructura tecnológica de la universidad no satisface la demanda del proceso formativo del profesional.	
Falta de exigencia y control de la autopreparación del profesor para el uso de la TIC.	
Otras_____	

-Se dan las gracias por la colaboración.

### **Anexo 3.** Guía de entrevista a directivos

Guía de entrevista a directivos que gestionan el proceso de enseñanza –aprendizaje en la carrera de GSPD de la Universidad de Holguín.

Objetivo: conocer sus opiniones sobre el estado de la infraestructura tecnológica que está a disposición de la carrera, el funcionamiento de la red y su utilización por los profesores y estudiantes; así como, las principales dificultades que se presentan en el empleo de los recursos educativos digitales en la carrera de GSPD.

Temas a tratar (guion):

5. Presentación del entrevistador, explicación del objetivo y el motivo de la entrevista.
6. Datos del entrevistado: nombre y apellidos, cargo: \_\_\_\_\_
7. Infraestructura tecnológica que está a disposición de la carrera en cuanto a:
  - a) Equipamiento tecnológico (laboratorios, estudiantes por computadora y con acceso a internet.
  - b) Funcionamiento de la red y servicios que se brindan en función de la docencia universitaria.
  - c) Proyección institucional para el desarrollo de la infraestructura tecnológica y el aprovechamiento de sus potencialidades.
8. Aprovechamiento que hacen los profesores y estudiantes, de las actuales condiciones tecnológicas disponibles, para llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje.
9. Dificultades que inciden en la integración de las TIC como medios de enseñanza, al PEA que tiene lugar en la carrera.

Muchas gracias por su colaboración.

#### **Anexo 4.** revisión de los documentos

##### Guía para la revisión de los documentos

Plan de estudio, programa de la asignatura y planes de clase
Análisis de cómo es tratado el tema de los medios de enseñanza en el plan de estudio
Determinación en el programa de la asignatura y planes de clase del uso que debe hacerse de los medios de enseñanza.
Relación sistémica de los medios de enseñanza con los demás componentes del PEA en la clase.
Cómo se concibe en la clase la relación de los medios de enseñanza con las diferentes formas de evaluación (autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación).
Planificación de las actividades orientadas a la orientación y el control del trabajo independiente y la gestión de la información
Principales insuficiencias que aparecen en los informes semestrales sobre el uso de los medios de enseñanza en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA).

## Anexo 5. Guía de observación a clases

Tipo de clase: \_\_\_\_\_

Aspectos a observar	No	Si
Si se usan los medios de enseñanza		
Para potenciar la motivación de los estudiantes hacia el contenido		
Como parte de la base orientadora de la actividad.		
Para mostrar el vínculo entre el contenido y la futura actividad profesional de los estudiantes.		
En función de orientar los objetivos y las tareas a realizar por el estudiante		
Para propiciar niveles de ayuda.		
Propiciar el trabajo en grupo y la interactividad		
En correspondencia con el contenido de las tareas planificadas		
Para el desarrollo de habilidades profesionales.		
Si se orienta el uso de los medios de enseñanza en el trabajo independiente.		
Si se articulan los medios de enseñanza con los demás componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje.		
Si se concibe la relación armónica de los recursos educativos digitales y los medios de enseñanza de uso tradicional.		
Aprovechamiento adecuado del equipamiento tecnológico y la conectividad para favorecer el PEA.		

## Anexo 6. Guía de la encuesta a profesores

Guía de la encuesta a profesores de Lengua Española (para la etapa de planificación)

Queridos profesores, como parte de la investigación relacionada con el uso de los recursos educativos digitales en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española, necesitamos identificar los contenidos y las habilidades que, a su juicio, necesitan una mayor atención por su importancia y complejidad para lograr un adecuado dominio de las herramientas comunicativas que necesita el estudiante en su formación académica, investigativa y laboral. Agradecemos su colaboración.

Datos personales:

1. ¿Cuántos años tiene en la docencia? \_\_\_\_\_
2. ¿Cuántos años lleva impartiendo la asignatura Lengua Española? \_\_\_\_\_
3. Califique de 1 a 5, el grado de dificultad que tienen los estudiantes en los siguientes temas y contenidos de la asignatura Lengua Española (1 es el nivel más bajo y 5 el más alto).

Tema	Contenido	Evaluación				
		1	2	3	4	5
1	El comentario oral					
	El comentario escrito					
	La exposición					
	La disertación					
2	La estructuración del texto.					
	El párrafo en la estructuración del texto.					
	Métodos o procedimientos de desarrollo del párrafo.					
3	La cohesión y la coherencia en el texto escrito.					



	El estilo del texto: rasgos lingüísticos que lo identifican.					
	Construcción de textos: el texto científico profesional					
	La autorrevisión del texto que construyen					
4	Construcción del texto expositivo atendiendo a sus rasgos lingüísticos.					
	Análisis del texto					
	Comprensión del texto					
	Tipología de los textos expositivos: el resumen, la reseña, el artículo, el informe y el ensayo. (Subraya el/los de mayor dificultad).					
	El uso de los signos de puntuación en la construcción del texto					
	Otros (Cuál o cuáles. Relaciónelos y marque el nivel de complejidad)					

4. ¿En qué componentes de la asignatura los alumnos tienen mayores dificultades? \_\_\_\_\_
5. ¿Qué factores usted considera influyen en estas dificultades? \_\_\_\_\_
6. ¿Cree que el empleo de recursos educativos digitales puede contribuir al mejoramiento del aprendizaje de la lengua materna? \_\_\_\_
7. ¿Tiene conocimientos sobre los Objetos de Aprendizaje (OA)? \_\_\_\_\_
8. ¿Considera usted que el uso de OA puede ayudar a mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua española? \_\_\_\_\_
9. ¿Qué elementos cree usted, debe contener la tarea de un OA, para el trabajo independiente?  
Objetivo\_\_\_\_, Introducción\_\_\_\_, contenido\_\_\_\_, ejercicios\_\_\_\_, Videos\_\_\_\_, tablas\_\_\_\_, imágenes\_\_\_\_, otros ¿Cuáles? \_\_\_\_\_
10. ¿Qué ejercicios debe contener un OA de la lengua española? \_\_\_\_\_
11. ¿Qué sugerencias haría para elaborar un OA de lengua española dirigido al trabajo independiente de los estudiantes? \_\_\_\_\_

## Anexo 7. Metadatos del OA de la lengua española

Figura 2.

Creación de los metadatos del OALE según *el estándar LOM-ES*

The screenshot displays a software interface for creating LOM-ES metadata. The interface is divided into several sections:

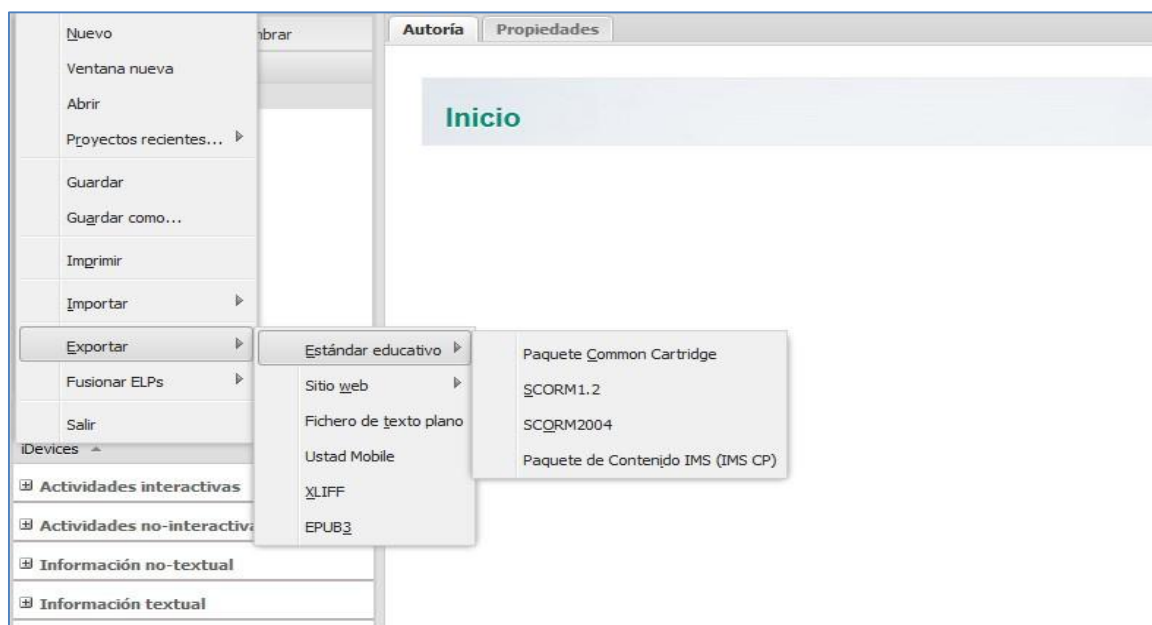
- Menú de Archivo:** Archivo, Utilidades, Egitlos, Ayuda.
- Acciones:** Añadir página, Borrar, Renombrar.
- Estructura:** A tree view showing the content structure:
  - Tema : El texto expositivo
    - Introducción
      - Objetivo de aprendizaje
    - Contenido
      - El texto: definición
      - Rasgos lingüísticos del texto expositivo
      - Estructuración del texto expositivo
    - Tipología de los textos expositivos
      - El resumen
      - La reseña

- Propiedades:** A tabbed interface with 'Propiedades' selected. It includes sub-tabs for 'Paquete', 'Metadatos', and 'Exportar'. Under 'Metadatos', there are tabs for 'Dublin Core', 'LOM', and 'LOM-ES'.
- Formulario de Metadatos (LOM-ES):**
- \*General (Obligatorio):**
  - \*Identificador (Obligatorio):** Catálogo: OA para la asignatura Lengua Española; Entrada: a9a81be8-d4f1-4b76-aed9-d2a87c412f.
  - \*Título (Obligatorio):** El texto expositivo; Idioma: Español.
  - \*Idioma (Obligatorio):** Español.
  - \*Descripción (Obligatorio):** Se presenta el contenido y las actividades de evaluación y autoevaluación. Se define el texto, se analiza su estructura y rasgos lingüísticos. Se estudia la tipología de los textos expositivos: el resumen, la reseña, el artículo, el informe y el ensayo. Idioma: Español.
  - Palabra clave (Opcional):**
  - Cobertura (Opcional):**
  - Estructura (Opcional):**
  - \*Nivel de agregación (Obligatorio):** objetos de aprendizaje.

## Anexo 8. Las posibilidades de eXeLearning para el empaquetado

Figura 3

Opciones que ofrece el eXeLearning para empaquetar el OA



## Anexo 9. Presencia en el Moodle de los OA de la lengua española

Figura 4

Presencia del OA de la asignatura Lengua Española en el Moodle

The screenshot displays the Moodle CSM interface for the course 'Español - Internacional (es)'. The left sidebar shows the course structure with 'Objeto Virtual de Aprendizaje para la asignatura G...' highlighted and labeled 'OA'. The main content area shows a table of user activity for this OA, with 3 attempts from 17 users out of 18 total results.

Nombre / Apellido(s)	Dirección de correo	Intento	Comenzado en	Último acceso en	Puntuación
David Perez Rubio	drubio@fh.uho.edu.cu	-	-	-	-
Juan Pablo Leyva Fernandez	jpleyva@fh.uho.edu.cu	-	-	-	-
Maylín Obregon Marrero	mmarrero@fh.uho.edu.cu	-	-	-	-
<input type="checkbox"/> Idania Hernandez Dominguez	ihernandez@fh.uho.edu.cu	1	Monday, 18 de January de 2016, 06:22	Monday, 18 de January de 2016, 06:23	0
<input type="checkbox"/>		2	Monday, 18 de January de 2016, 06:23	Wednesday, 20 de January de 2016, 07:44	50
Yusleidis Hernandez Hechavarria	yusleidis@fh.uho.edu.cu	-	-	-	-
Leandro Rafael Almaguer Velazquez	leandro-almaguer@fh.uho.edu.cu	-	-	-	-
Susana Milena Gonzalez Plumas	milena-gonzalez@fh.uho.edu.cu	-	-	-	-
Camila Velazquez Rodriguez	camila-velazquez@fh.uho.edu.cu	-	-	-	-

**Anexo 10.** Cuestionario de autoevaluación de los expertos.

Estimado(a) profesor(a):

La presencia de las TIC en el entorno educativo impone la necesidad de transformaciones que propicien nuevas maneras de enseñar y aprender. En estas circunstancias se impone la revisión de las estrategias sobre el empleo de los medios de enseñanza. Con este propósito la investigación que se ha desarrollado propone una nueva concepción de naturaleza didáctica que propicie la planeación y/o selección de los Objetos de Aprendizaje (OA) y su integración como medio de enseñanza, al PEA de la lengua española. El interés en este caso, es someter la propuesta a criterio de expertos, utilizando el método de pronóstico de base subjetiva Delphi. Con este objetivo, se le solicita respetuosamente, su más sincera y precisa valoración de los aspectos que se pondrán a su consideración para el perfeccionamiento de dicha propuesta, con lo cual contribuirá a elevar la efectividad de los OA en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Agradecemos de antemano su colaboración.

Datos generales

Nombre (s) y apellidos: \_\_\_\_\_

Títulos académicos: Licenciado\_\_ Ingeniero\_\_ Ms. C\_\_ Especialista\_\_ Otros: \_\_\_\_

Grado científico: Dr. C \_\_\_\_ Dr. Cs\_\_\_\_

Categoría docente: \_\_\_\_\_

Institución en que labora: \_\_\_\_\_

Años de experiencia: \_\_\_\_\_

I.- Marque con una x, en la siguiente escala el valor que considere se corresponde con el grado de conocimiento o información que posee sobre el tema: los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española (1 escasos, 10 vastos).

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

a) Para los objetivos de esta investigación, qué otros expertos usted recomienda que deberían ser consultados.

Experto		E-mail	
Experto		E-mail	

II.- Valore cuál es el grado de influencia que tienen cada una de las fuentes que se le presentan a continuación en la adquisición de los conocimientos y criterios sobre el tema que se investiga. Marque con un X en cada caso, según se corresponda.

FUENTES DE ARGUMENTACIÓN	Bajo	Medio	Alto
Análisis teórico realizado por usted sobre la temática			
Experiencia obtenida en la actividad profesional (docencia de pregrado y/o postgrado recibida o impartida)			
Análisis de la literatura especializada y/o publicaciones de autores nacionales.			
Análisis de la literatura especializada y/o publicaciones de autores Extranjeros.			
Su intuición			

**Anexo 10a.** Procesamiento de los datos del instrumento de autoevaluación de expertos

Tabla # 4

Procesamiento de los datos sobre el nivel de conocimiento de la temática que se investiga: Bajo (2) Medio (3) Alto (4), Muy Alto (5).

<b>2</b>	<b>%</b>	<b>3</b>	<b>%</b>	<b>4</b>	<b>%</b>	<b>5</b>	<b>%</b>
4	16.6	5	20.8	12	50	3	12.5

**Anexo 10b.** Análisis de los datos para determinar el nivel de competencia de los expertos

Tabla # 5

Procesamiento del nivel de competencia de los expertos. Se asume el punto de corte de competencia prefijado en el valor  $k=0,75$ . Los valores rechazados son los que se destacan en negritas y están por debajo del valor establecido ( $k < 0,75$ ).

Profesional	Kc	Ka	$K=\frac{1}{2}(Kc+Ka)$
1	0.8	0.88	0.84
2	0.8	0.79	0.80
3	0,8	0,79	0,80
<b>4</b>	<b>0.7</b>	<b>0.48</b>	<b>0.59</b>
5	0.9	0.79	0.85
6	707	0.82	0.76
<b>7</b>	<b>0.50</b>	<b>0.52</b>	<b>0.51</b>
8	80.8	0.93	0.87
9	0.9	0.88	0.89
<b>10</b>	<b>0.7</b>	<b>0.48</b>	<b>0.59</b>
11	<b>0.7</b>	<b>0.48</b>	<b>0.59</b>
12	1.0	0.93	0.97
13	0.8	0.88	0.84
14	0.8	0.9	0.85
15	0.8	0.87	0.84
<b>16</b>	<b>0.6</b>	<b>0.70</b>	<b>0.65</b>



17	0.8	0.88	0.84
18	0.6	0.95	0.75
<b>19</b>	<b>0.7</b>	<b>0.48</b>	<b>0.59</b>
20	0.8	0.9	0.85
21	1.0	0.93	0.97
<b>22</b>	<b>0.7</b>	<b>0.48</b>	<b>0.59</b>
23	0.6	0.95	0.75
24	0.8	0.87	0.84

### Anexo 11. Caracterización de los expertos seleccionados

.Nro.	Institución donde labora	G.C	C.D	ED	K <sub>c</sub>	K <sub>α</sub>	K
1	UCPEJV	DC	PT	35	0.9	1	0.95
2	UCPEJV	DC	PT	23	0.8	0.79	0.80
3	UCPEJV	DC	PT	12	1.0	0.93	0.97
4	UCPEJV	DC	PT	18	0.9	0.79	0.85
5	Universidad de Oriente	DC	PT	12	80.8	0.93	0.87
6	Universidad de Oriente	DC	PT	35	0.9	0.88	0.89
7	Universidad de Holguín	DC	PT	30	1.0	0.93	0.97
8	Universidad de Holguín	DC	PT	16	0.8	0.88	0.84
9	Universidad de Holguín	DC	PT	26	0.8	0.9	0.85
10	Universidad de Holguín	DC	PT	13	0.8	0.87	0.84
11	Universidad Central "Marta Abreu"	DC	PT	22	0.8	0.88	0.84
12	Universidad de Granma	DC	PT	15	0,79	0,8	0,80
13	Centro Internacional de Investigación Educativa	DC	PT	10	1.0	0.93	0.97
14	Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso Rodríguez Pérez"	DC	PT	18	0.8	0.9	0.85
15	Ministerio de Educación Superior:	DC	PT	20	0.8	0.87	0.84

*Leyenda:* C.D: Categoría docente. P.A: Profesor Auxiliar. P. T: Profesor Titular. G.C: Grado científico, Experiencia Docente: ED, Coeficiente de conocimiento: kc, Coeficiente de argumentación: Ka, Coeficiente de competencia de los expertos: K, UCPEJV (Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona)

**Anexo 12.** Cuestionario a expertos para la valoración general de la concepción en la primera ronda.

Objetivo: obtener información de la valoración de los expertos sobre la pertinencia de la contribución teórica de la investigación.

Estimado(a) compañero(a):

Usted fue seleccionado como experto en el tema de la investigación luego de la aplicación de la encuesta elaborada con este objetivo. Saber sus valoraciones críticas sobre los aspectos puestos a su consideración sería de gran utilidad, además puede expresar sus opiniones o sugerencias en relación con otras aristas de importancia que pudieran servir para perfeccionar las propuestas.

Marque con una (X) en la celda que considere se ajuste a la validez teórica del contenido de cada uno de las ideas básicas de la concepción teórico-metodológica de los Objetos de Aprendizaje de la lengua española (OALE) como medio de enseñanza, de acuerdo con el grado de relevancia que Ud. le otorga a cada una de ellas, teniendo en cuenta que: 5 MR: Muy relevante, 4 BR: Bastante relevante, 3 R: Relevante, 2 PR: Poco relevante o 1 NR: No relevante.

Muchas gracias.

Aspectos a evaluar	Evaluación				
	MR	BR	R	PR	NR
I. Fundamentación de la concepción					
II. Definición de los OALE					
Utilización del hiperónimo adecuado					
Abarca adecuadamente el objeto					
Elimina las tautologías.					
Precisión y exactitud.					

III. Pertinencia de las ideas científicas de la concepción propuesta.					
III. a). Premisa 1	MR	BR	R	PR	NR
1. objetividad					
2. valor pedagógico					
3. generalidad					
4. valor direccionador					
III. b). Premisa 2	MR	BR	R	PR	NR
1. objetividad					
2. valor pedagógico					
3. generalidad					
4. valor direccionador					
III. c). Premisa 3	MR	BR	R	PR	NR
1. objetividad					
2. valor pedagógico					
3. generalidad					
4. valor direccionador					
III. d). Premisa 4	MR	BR	R	PR	NR
1. objetividad					
2. valor pedagógico					
3. generalidad					
4. valor direccionador					
IV. Núcleos teóricos	MR	BR	R	PR	NR

Rigor científico					
Nivel de fundamentación teniendo en cuenta las características de los OA y su integración al PEA de la lengua española.					
Relación de los núcleos teóricos, los argumentos sobre los OALE como medio de enseñanza y el escenario formativo.					

a) ¿Considera usted que deba existir otra premisa ¿cuál? \_\_\_\_\_

Fundaméntela: \_\_\_\_\_

b) ¿Deben existir otro(s) elemento(s) implicado(s) en los núcleos teóricos? ¿Cuál (es)?

#### V. Definición de los OALE

a) ¿La definición de los OALE es necesaria en la concepción que se propone? Si \_\_, no\_\_

b) Si la considera necesaria o procedente, tiene alguna observación qué hacer. ¿Cuál (es)?

#### VI. Procederes metodológicos para la planeación didáctica de los OALE.

1. ¿Considera usted adecuadas las etapas que se han concebido en la planeación didáctica de los OALE? Si\_\_\_\_, no\_\_\_\_. Si considera que no, fundamente su respuesta\_\_\_\_\_

#### VII. Procederes metodológicos para la planeación didáctica de los OALE.

1. ¿Considera usted necesarias las sugerencias metodológicas para la implementación de la propuesta? Argumente su respuesta.

**Anexo 12a.** Primera ronda de valoración de la contribución

Tabla # 6

Valoración de la concepción por los expertos en la primera ronda.

Ítems	(MA)	(BA)	(A)	(PA)	(NA)	Clasificación
1	7	6	1	1	0	-0,44 (Muy adecuado)
2	8	6	0	1	0	-0,54 (Muy adecuado)
3	5	6	2	2	0	0,49 (Bien adecuado)
4	6	6	1	2	0	0,54 (Bien adecuado)
5	5	7	2	1	0	0,37 (Bien adecuado)
6	7	8	0	0	0	-1,50 (Muy adecuado)
7	6	6	1	1	1	0,42 (Bien adecuado)
8	5	9	1	0	0	-1,05 (Muy adecuado)
9	7	5	3	0	0	-0,87 (Muy adecuado)
10	6	7	1	0	1	-1,00 (Muy adecuado)
11	9	4	2	0	0	-0,95 (Muy adecuado)
12	4	7	3	1	0	-0,92 (Muy adecuado)
13	9	6	0	0	0	-1,48 (Muy adecuado)
14	6	7	1	1	0	-1,05 (Muy adecuado)
15	5	8	2	0	0	-0,90 (Muy adecuado)
16	7	7	1	0	0	-1,52 (Muy adecuado)
17	5	8	1	0	1	-1,45 (Muy adecuado)
18	4	5	4	1	1	0,24 (Bien adecuado)

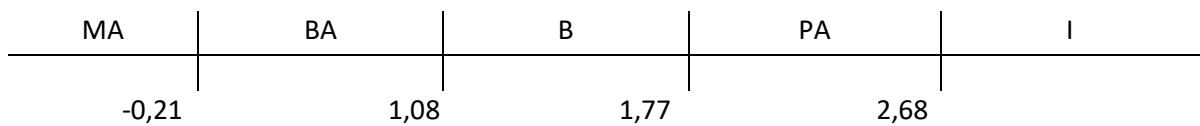
19	7	4	3	1	0	1,18 (Adecuado)
20	7	4	2	2	0	0,41 (Bien adecuado)
21	8	6	1	0	0	-1,43 (Muy adecuado)
22	6	6	3	0	0	-0,87 (Muy adecuado)
23	7	7	1	0	0	-0,98 (Muy adecuado)
24	9	6	0	0	0	-1,50 (Muy adecuado)
25	4	11	0	0	0	-1,47 (Muy adecuado)

**Leyenda:** muy alto (MA), bien alto (BA), alto(A), poco alto (PA), nada alto (NA)

**Anexo 12.b.** Puntos de corte de la primera ronda

Figura 5

Puntos de corte para la valoración de los ítems de la primera ronda



### Anexo 12c. Análisis de los datos de la primera ronda

Tabla # 7

Resultados del procesamiento de los datos de la primera ronda de expertos

Indicador	PR ( %)	R ( %)	BR ( %)	MR ( %)
I. Fundamentación de la concepción	0	2 (8 %)	10(48 %)	13 (44 %)
II. Definición de OALE	0	4 (16 %)	14 (56 %)	7 (28 %)
III. Premisas	0	4 (16 %)	12 (48 %)	9 (36 %)
IV. Núcleos teóricos	0	6 (24 %)	8 (32 %)	11 (44 %)
V. Procederes metodológicos	0	5 (20 %)	12 (48 %)	8 (32 %)
VI. Sugerencias metodológicas	0	2 (8 %)	12(48 %)	11(44 %)

Leyenda: Poco relevante (PR), Relevante (R), Bastante relevante (BR), Muy relevante (MR)



### Anexo 13. Análisis de los datos de la segunda ronda

Tabla # 8

Valoración de la concepción por los expertos en la segunda ronda

Ítems	(MA)	(BA)	(A)	(PA)	(NA)	Clasificación
1	7	6	1	1	0	0,44 (Muy adecuado)
2	8	6	0	1	0	0,54 (Muy adecuado)
3	5	6	2	2	0	0,49 (Bien adecuado)
4	6	6	1	2	0	0,54 (Bien adecuado)
5	5	7	2	1	0	0,37 (Bien adecuado)
6	7	8	0	0	0	1,50 (Muy adecuado)
7	6	6	1	1	1	0,42 (Bien adecuado)
8	5	9	1	0	0	1,05 (Muy adecuado)
9	7	5	3	0	0	0,87 (Muy adecuado)
10	6	7	1	0	1	1,00 (Muy adecuado)
11	9	4	2	0	0	0,95 (Muy adecuado)
12	4	7	3	1	0	0,92 (Muy adecuado)
13	9	6	0	0	0	1,48 (Muy adecuado)
14	6	7	1	1	0	1,05 (Muy adecuado)
15	5	8	2	0	0	0,90 (Muy adecuado)
16	7	7	1	0	0	1,52 (Muy adecuado)
17	5	8	1	0	1	1,45 (Muy adecuado)
18	4	5	4	1	1	0,24 (Bien adecuado)

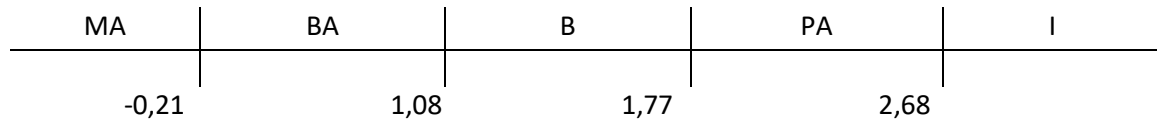
19	7	4	3	1	0	1,18 (Adecuado)
20	7	4	2	2	0	0,41 (Bien adecuado)
21	8	6	1	0	0	1,43 (Muy adecuado)
22	6	6	3	0	0	0,87 (Muy adecuado)
23	7	7	1	0	0	0,98 (Muy adecuado)
24	9	6	0	0	0	1,50 (Muy adecuado)
25	4	11	0	0	0	1,47 (Muy adecuado)

**Leyenda:** muy alto (MA), bien alto (BA), alto(A), poco alto (PA), nada alto (NA)

**Anexo 13a.** Puntos de corte de la segunda ronda

Figura 6

Valoración de los ítems según los puntos de corte de la segunda ronda.



### Anexo 13b. Procesamiento de los datos de la segunda ronda

Tabla # 9

Análisis de los resultados del procesamiento de los datos de la segunda ronda de expertos.

<b>Indicador</b>	<b>PR ( %)</b>	<b>R ( %)</b>	<b>BR ( %)</b>	<b>MR ( %)</b>
Fundamentación teórica	0	2 (8 %)	10(48 %)	13 (44 %)
Definición de OALE	0	0	11 (44 %)	14 ( 56 %)
Premisas	0	0	<b>10</b> (40 %)	<b>15</b> (60 %)
Núcleos teóricos	0	3 (12 %)	10 (40 %)	12 (48 %)
Procederes metodológicos	0	0	<b>12</b> (48 %)	<b>13</b> (52 %)
Sugerencias metodológicas	0	0	14 (56 %)	11 (44 %)

Leyenda: Poco relevante (PR), Relevante (R), Bastante relevante (BR), Muy relevante (MR)

**Anexo 14.** Instrumento dirigido a los estudiantes usuarios para evaluar la usabilidad

Estimado estudiante: como parte del proceso de formación doctoral que desarrolla el Centro de Estudios en Ciencias de la Educación (CECE), de la Universidad de Holguín, se desarrolla una investigación sobre el uso de los Objetos de Aprendizaje (OA) en el estudio de la Lengua Española. Apelamos a tu colaboración como usuario, porque tus consideraciones son muy importantes para evaluar la usabilidad. Con este objetivo, se presenta un cuestionario basado en la escala de Likert, según los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos que permiten otorgarle la condición de medio de enseñanza digital a este recurso. Tus opiniones nos ayudarán a mejorarlo y hacerle las adecuaciones necesarias. Como puedes observar, cada pregunta tiene un rango de valoración entre 5 y 1, en orden descendente, donde el 5 refleja el mayor nivel de satisfacción: muy satisfecho (5), satisfecho (4), algo satisfecho (3), insatisfecho (2) y muy insatisfecho (1). Debes seleccionar solo una casilla y marcar con una X. Agradecemos de antemano su colaboración, muchas gracias.

Criterio tecnológico	5	4	3	2	1
2. Se puede acceder con facilidad al contenido audiovisual y textual del medio.					
3. Las imágenes y videos que apoyan la información textual son apropiadas.					
4. Ofrece orientaciones para acceder y consultar otros textos relacionados con el contenido fuera o dentro del medio.					
Criterio pedagógico	5	4	3	2	1
1. El medio posee las orientaciones necesarias para realizar la tarea.					
2. Los ejercicios están vinculados con los intereses profesionales y socioculturales de los estudiantes.					
3. Los textos te permiten relacionar los contenidos con otras materias del currículo.					

Criterio didáctico	5	4	3	2	1
1. El medio orienta adecuadamente el trabajo independiente a través de sus componentes didácticos: objetivo, contenido, medios, ejercicios y evaluación.					
2. Las posibilidades de autoevaluación que ofrece el medio se corresponden con los objetivos y la complejidad de las tareas.					
3. Los ejercicios orientan adecuadamente la comprensión, el análisis y la construcción textual.					
Criterio psicológico	5	4	3	2	1
1. El medio resulta interesante y motivante para realizar la tarea					
2. El medio ofrece la posibilidad de establecer diálogos e intercambiar saberes con los participantes.					
3. La tarea resulta útil y relevante acorde para mi entorno profesional y sociocultural.					
Si lo consideras, en el siguiente cuadro de texto puedes hacer alguna observación o sugerencias:					

**Anexo15.** Instrumento dirigido a profesores usuarios para evaluar la usabilidad

Estimado profesor: como parte del proceso de formación doctoral que desarrolla el Centro de Estudios en Ciencias de la Educación (CECE), de la Universidad de Holguín, se desarrolla una investigación sobre el uso de los Objetos de Aprendizaje (OA) en el estudio de la Lengua Española. Apelamos a usted como profesor y usuario, porque sus criterios son muy importantes para evaluar la usabilidad. Con este objetivo, se presenta un cuestionario basado en la escala de Likert, según los criterios pedagógicos, didácticos, psicológicos y tecnológicos que permiten otorgarle la condición de medio de enseñanza digital a este recurso. Sus opiniones nos ayudarán a mejorarlo y hacerle las adecuaciones necesarias. Como puede observar, cada pregunta tiene un rango de valoración entre 5 y 1 en orden descendente, donde el 5 refleja el mayor nivel de satisfacción: muy satisfecho (5), satisfecho (4), algo satisfecho (3), insatisfecho (2) y muy insatisfecho (1). Debes seleccionar solo una casilla y marcar con una X. Agradecemos de antemano su colaboración.

Muchas gracias

Criterio tecnológico	5	4	3	2	1
1. Se puede acceder sin dificultades al contenido audiovisual y textual del medio.					
2. El diseño de interfaz es atractivo en cuanto a fuente, imágenes y videos que apoyan la información textual.					
3. Se ofrecen orientaciones para acceder y consultar otros textos relacionados con el contenido fuera o dentro del medio.					
Criterio pedagógico	5	4	3	2	1

1. La presentación y las orientaciones metodológicas que contiene el medio son adecuadas.					
2. Los contenidos se ajustan al conocimiento previo y a las necesidades formativas de los estudiantes.					
3. Aparecen diferentes tipologías textuales y diversidad temática para el tratamiento didáctico y educativo del contenido.					
Criterio didáctico	5	4	3	2	1
1. La organización didáctica de la tarea es adecuada					
2. El objetivo tiene una correcta estructuración didáctica en correspondencia con el contenido lingüístico, su intencionalidad educativa y el año académico.					
3. Es adecuado el tratamiento a los componentes funcionales de la lengua a partir del texto como base común.					
Criterio psicológico	5	4	3	2	1
1. El diseño tecnológico resulta interesante y motivador desde el punto de vista visual y conceptual para que los estudiantes realicen la tarea.					
2. El medio brinda la posibilidad de establecer diálogos e intercambios de saberes con los participantes durante la ejecución de la tarea.					
3. Los contenidos del recurso promueven un aprendizaje relevante y útil, acorde con el modelo del profesional y el entorno sociocultural.					
Si lo considera, puede hacer alguna observación o sugerencias en el siguiente cuadro de texto:					



## Anexo 16. Procesamiento de los datos con Likert en tablas dinámicas de Excel.

### Satisfacción de los estudiantes

Encuestados	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	Total
1	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	51
2	4	5	3	5	4	3	4	4	5	4	3	5	49
3	3	4	3	5	4	3	3	4	4	5	5	5	48
4	4	4	4	4	4	4	3	5	5	4	4	4	49
5	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	46
6	5	5	5	4	4	3	5	3	3	5	4	4	50
7	3	5	5	4	4	4	5	4	5	4	3	5	51
8	5	5	3	3	5	4	4	3	4	5	4	4	49
9	4	4	3	5	5	4	4	5	4	4	3	3	48
10	4	4	4	5	4	5	3	5	4	5	4	5	52
11	5	4	5	5	4	5	4	5	4	4	4	4	53
12	5	5	5	5	3	3	4	4	5	5	4	4	52
13	3	5	4	4	4	3	4	5	4	5	4	4	49
14	4	3	3	4	5	4	5	5	4	5	4	4	50
15	5	4	4	3	5	4	5	3	3	4	4	4	48
<b>Total</b>	<b>4.2</b>	<b>4.3</b>	<b>3.9</b>	<b>4.3</b>	<b>4.2</b>	<b>3.7</b>	<b>4.2</b>	<b>4.1</b>	<b>4.1</b>	<b>4.5</b>	<b>3.9</b>	<b>4.2</b>	<b>745</b>

Grado de sati	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	Totales	%
Muy satisfecho	6	6	4	7	4	2	5	6	4	7	1	4	56	31%
Satisfecho	6	8	6	6	10	6	8	5	9	8	11	10	93	52%
Algo satisfecho	3	1	5	2	1	7	2	4	2	0	3	1	31	17%
Insatisfecho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Muy insatisfecho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
<b>Total</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>15</b>	<b>180</b>	<b>100%</b>

Grado de satisfacción general

### Satisfacción de los profesores

Encuestados	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	Total
P1	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	5	55
P2	5	3	3	4	3	4	5	5	4	4	4	4	48
P3	4	5	4	3	4	4	5	5	3	3	4	4	48
P4	4	3	4	5	4	4	5	4	3	3	5	5	49
P5	5	4	4	5	4	3	5	3	4	4	4	5	50
P6	5	4	5	3	5	4	4	5	4	5	3	4	51
P7	5	4	5	3	5	4	4	5	3	4	4	4	50
P8	4	3	4	4	4	3	5	5	5	3	3	4	47
P9	4	4	4	5	3	3	5	4	5	5	3	3	48
P10	5	5	3	4	4	4	3	4	4	5	4	4	49
<b>Total</b>	<b>4.6</b>	<b>3.9</b>	<b>4.1</b>	<b>4.1</b>	<b>4</b>	<b>3.7</b>	<b>4.6</b>	<b>4.5</b>	<b>3.9</b>	<b>4</b>	<b>3.9</b>	<b>4.2</b>	<b>495</b>

Grado de satisfi	ítem 1	ítem 2	ítem 3	ítem 4	ítem 5	ítem 6	ítem 7	ítem 8	ítem 9	ítem 10	ítem 11	ítem 12	Total
Muy satisfecho	6	2	3	4	2	0	7	6	2	3	2	3	40
Satisfecho	4	5	5	3	6	7	2	3	5	4	5	6	55
Algo satisfecho	0	3	2	3	2	3	1	1	3	3	3	1	25
Insatisfecho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Muy insatisfecho	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>120</b>

Satisfacción de profesores

## **Anexo 17:** Guía de observación participante

Objetivo: para valorar el uso de los recursos educativos digitales en la clase y su relación con los medios de enseñanza de uso tradicional.

Aspectos a observar en los estudiantes:

- cuándo y para qué se emplean los medios de enseñanza.
- el rol de los estudiantes con respecto a los medios de enseñanza.
- influencia en el estudio independiente y el aprendizaje autónomo
- establecimiento de relaciones colaborativas y el intercambio de saberes

Aspectos a observar en los profesores y directivos:

- cómo, cuándo y para qué se emplean los medios de enseñanza.
- el rol de los profesores con respecto a los medios de enseñanza.
- Desarrollo de actividades que propician la interactividad y el aprendizaje colaborativo
- Si propicia el uso combinado en la clase, de los medios de enseñanza de procedencia TIC y los medios de uso tradicional.

**Anexo 18:** Entrevista grupal a profundidad a profesores de español

Objetivo: conocer sus opiniones sobre el uso y la orientación de las herramientas y recursos de base TIC disponibles en la universidad; así como, de la preparación que tienen para la utilización de los recursos educativos digitales, a partir del conocimiento de la necesidad que motiva su uso en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

Temas a tratar (guion):

10. Presentación del entrevistador, explicación del objetivo y el motivo de la entrevista.
11. Disponibilidad de recursos y herramientas TIC de la universidad y su utilización en el PEA.
12. La capacitación para el uso de las TIC y sus posibilidades para la gestión de materiales y recursos educativos digitales
13. El uso que hacen de las tecnologías en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y su relación con los medios de enseñanza de uso tradicional, a partir del conocimiento de la necesidad y la motivación por su empleo.
14. Preparación de los profesores para la planeación didáctica de los OA o la selección (y curación) de recursos educativos digitales disponibles en la red.

Muchas gracias por su colaboración.

**Anexo 19.** Entrevista grupal a profundidad a profesores y directivos que gestionan el PEA

Entrevista grupal a profundidad a profesores principales de año académico y directivos de los departamentos de Tecnología Educativa y de español.

Objetivo: conocer sus opiniones sobre el estado de la infraestructura tecnológica disponible, el funcionamiento de la red y su utilización en el proceso formativo; así como, las acciones de capacitación a profesores y el control a las indicaciones y normativas sobre el uso de las TIC en la docencia.

Temas a tratar (guion):

1. Presentación del entrevistador, explicación del objetivo y el motivo de la entrevista.
2. Infraestructura tecnológica de la universidad, disponible para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - a) Equipamiento tecnológico (laboratorios, estudiantes por computadora y con acceso a internet.
  - b) Funcionamiento de la red y servicios que se brindan en función de la docencia universitaria.
  - c) Proyección institucional para el desarrollo de la infraestructura tecnológica y el aprovechamiento de sus potencialidades.
3. Las acciones de capacitación que se llevan a cabo para mejorar el empleo de las herramientas TIC en el PEA.
4. El control para el cumplimiento de las indicaciones y normativas sobre el uso de las TIC en la docencia.

Se dan las gracias por la colaboración de los participantes.

## **Anexo 20.** Guía para el desarrollo de los talleres de reflexión crítica

**Objetivo:** valorar y reflexionar con los profesores, la información sobre los aspectos a tratar en los diferentes talleres.

Presentación de los temas de cada taller. Fundamentación y estructura de la concepción metodológica: las premisas y núcleos teóricos que guían la concepción de los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza. Principales categorías de la concepción que se propone y su relación con la Didáctica de la Lengua Española.

Sobre los procederes metodológicos: aplicabilidad. Posibilidades de que los profesores se apropien de los procederes y creen los recursos educativos digitales que se necesitan para mejorar los resultados de la enseñanza –aprendizaje de la lengua española.

Contenido de los talleres de reflexión crítica

**Taller 1.** Introducción: presentación y valoración de los temas de cada taller. Estado real de la implementación de las herramientas TIC en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Presentación de la concepción metodológica y los fundamentos teóricos que le sirven de base.

Objetivo: analizar y reflexionar sobre el estado real de la implementación de las herramientas TIC en la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y los fundamentos que han permitido elaborar la concepción metodológica de los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española

**Taller 2.** Elementos estructurales de la concepción metodológica para el análisis de las premisas, núcleos teóricos, categorías que la conforman y sus relaciones. Los procederes metodológicos para la planeación didáctica de los Objetos de Aprendizaje.

Objetivo: analizar la coherencia de las premisas, núcleos teóricos y procederes metodológicos para la planeación didáctica de los Objetos de Aprendizaje.

**Taller 3:** La pertinencia y factibilidad de la propuesta: acciones realizadas para su implementación parcial.

Las actividades realizadas con los OALE desde su presencia en el Moodle. Valoración de los resultados

**Objetivo:** valorar el cumplimiento de los criterios de pertinencia de la concepción metodológica, la aplicabilidad de los procedimientos y de las actividades que contiene.

**Taller 4:** análisis de los resultados de las encuestas de usabilidad a usuarios. La coherencia entre las premisas, núcleos teóricos y su concreción en los procedimientos y sugerencias metodológicas para su implementación. Sugerencias para el mejoramiento de la tarea y de su funcionalidad en sentido general.

**Objetivo:** valorar los resultados de las encuestas de usabilidad a usuarios y la coherencia entre los elementos de la concepción que permitan mejorar la contribución.

## Anexo 21. Propuesta de tareas para los Objetos de Aprendizaje de Lengua Española

### Tarea # 1

Estructura	Contenido de la tarea
<b>Presentación de la tarea</b>	<p>Esta tarea recoge los contenidos fundamentales de la asignatura Lengua Española resumidos en tres temas que se imparten en la formación no presencial. El estudiante debe trabajar de manera independiente, aunque el Moodle le facilita la interacción con el profesor y demás compañeros del grupo docente; en este caso, podrá intercambiar ideas y aclarar dudas con los participantes. Se indican ejercicios en cada tema que se evaluarán en el encuentro presencial, donde se produce la comunicación interpersonal, de gran importancia para la construcción de textos orales.</p> <p>El estudiante se considera protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que podrá hacer sugerencias para mejorar este Objeto de Aprendizaje: proponer nuevos textos en formatos impresos o digitales, compartir enlaces, videos, imágenes, materiales, etc.</p> <p>Se hace una recomendación de la bibliografía básica para que amplíen los conocimientos, aunque es importante realizar búsquedas en sitios confiables y hacer el análisis responsable de la información. Para cualquier duda o necesidad de consulta les informo mi correo: <a href="mailto:ihernandez@uho.edu.cu">ihernandez@uho.edu.cu</a></p> <p>Bibliografía general</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Caballero Velázquez, Elizabeth (2018): Análisis del discurso: diversas miradas desde las tipologías textuales/ Capítulo 1. Clasificación de los textos según el estilo: coloquiales, literarios, científicos, publicistas, oficiales y periodísticos. Su caracterización. Compiladora Ana María Abello Cruz. Editorial Félix Varela/ Vol. 1: 978-959-07-2242-4</li><li>- Domínguez García, Ileana. Acerca de la construcción de textos escritos y su enseñanza. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 2010.</li><li>- De la Cueva, Otilia: Manual de Gramática española I y II.</li><li>- Martín Vivaldi, Gonzalo. Curso de redacción. La Habana: Pueblo y Educación, 1975. 4.</li><li>- Ortega, Evangelina. Redacción y Composición I y II. La Habana: MES, 1987. 5.</li><li>- Porro Rodríguez, Migdalia: Práctica del idioma español. Pueblo y Educación, 1984.</li><li>- Sales, L. M. (2004). Comprensión, análisis y construcción de textos. La Habana</li></ul>
<b>Introducción</b>	<p>El contenido que se trata en esta primera tarea es importante en el desarrollo de las habilidades para la comprensión, el análisis y la construcción de textos escritos. Es el núcleo alrededor del cual giran los diferentes temas del programa de estudio. Es necesario realizar búsquedas en la literatura especializada para ampliar los conocimientos sobre el tema y asumir posiciones de manera crítica y reflexiva; esta manera de proceder es de utilidad en el proceso formativo.</p> <p>En la actualidad se sustenta el criterio de que la propiedad que define al texto como tal es la textualidad, entendida como la integridad del texto, tanto formal como de contenido; es decir, la cohesión (plano de la expresión) y la coherencia (plano del contenido). Estas categorías constituyen, por tanto, las características esenciales de todo texto.</p>

	<p>Es necesario tener en cuenta los elementos gramaticales y procedimientos que contribuyen a la cohesión de un texto, la paráfrasis, la sustitución, la elipsis, los tiempos verbales y otros. De igual manera, se deben conocer aquellos aspectos que reflejan la incoherencia (o no coherencia) de los textos para poder hacer las correcciones necesarias. Las estructuras gramaticales se analizarán en el propio texto y se debe conocer el porqué de su uso, la función que cumplen en cada caso. El texto debe cumplir con la norma ortográfica de la lengua para que sea presentable y claro; se debe realizar la autorrevisión lo que se practica cuando se relee lo que se ha escrito, se arregla y se vuelve a escribir durante todo el proceso.</p> <p>En esta tarea se prioriza la construcción de textos escritos a la que se subordinan los componentes comprensión y análisis.</p>
<b>Objetivo</b>	Comentar las ideas expuestas en un texto martiano, a partir del análisis de sus rasgos sintácticos semánticos y pragmáticos.
<b>Tema</b>	El texto escrito y los rasgos de su textualidad: la cohesión y la coherencia
<b>Contenido</b>	<p>El texto escrito: estructuración. La cohesión y la coherencia.</p> <p>Contenido de gramática: las categorías gramaticales: el sustantivo y el adjetivo. Análisis del sintagma nominal. (SN): estructura, núcleo y complementos.</p> <p>Contenido ortográfico: los signos de puntuación: uso y reconocimiento.</p> <p>Componente priorizado: construcción</p> <p>Componentes subordinados: comprensión y análisis.</p>
<b>Ejercicios y autoevaluación</b>	<p>Texto:</p> <p>El rostro de bronce, como el de Bolívar aquel día, está bañado de expresión amable; sentirse amado fortalece y endulza. La estatua entera, noblemente compuesta, descansa con la modesta arrogancia de un triunfador conmovido sobre un pedestal desnudo de ornamentos; quien lo es de un continente, no los necesita.</p> <p style="text-align: center;">José Martí, artículo: <i>La estatua de Bolívar</i>.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Lee detenidamente el texto y resume su contenido en una oración.</li> <li>¿Qué mensaje nos aporta Martí en la segunda reflexión sobre la estatua de Bolívar, donde dice que está desnudo de ornamentos...? Comparte tus criterios con otros compañeros a través del foro que está visible en el Moodle.</li> <li>Menciona otros de los trabajos de Martí sobre Bolívar. Realiza un comentario sobre uno de ellos.</li> <li>La estatua de Bolívar forma parte de la riqueza patrimonial de Venezuela:       <ol style="list-style-type: none"> <li>Investiga qué otros sitios forman parte del patrimonio cultural de esa nación.</li> <li>Menciona dos sitios patrimoniales de tu provincia e investiga en qué situación se encuentran y qué soluciones se pueden proponer.</li> </ol> </li> <li>Extrae el sintagma nominal pedestal desnudo de ornamentos:       <ol style="list-style-type: none"> <li>Di cómo se estructura y cuál es su núcleo.</li> <li>¿Qué significado adquiere ese sustantivo simple y común en la expresión?</li> <li>¿Puede ser Bolívar un pedestal para América, por qué? Comparte tus ideas con los compañeros del grupo.</li> </ol> </li> <li>¿Qué cualidades morales se resaltan del Libertador?</li> <li>Elabora otros sintagmas nominales donde el sustantivo núcleo sea Bolívar.</li> </ol>



	<p>8. Construye una oración compuesta donde caracterices moralmente a Bolívar y emplees más de uno de los adjetivos que utiliza Martí</p> <p>9. ¿Cuáles frases o expresiones de Martí reflejan el valor de los monumentos para las ciudades y para la historia?</p> <p>10. ¿Es digno de Bolívar ese monumento? ¿Por qué?</p> <p>11. Identifica dos signos de puntuación que utiliza Martí en su artículo y cuál es su función.</p> <p>12. Elabora un texto de no más de 10 líneas o renglones, donde comentes tus ideas acerca de la valoración que realiza Martí de la figura de Simón Bolívar.</p> <p>iDevices: galería de imágenes, actividad de reflexión, contenido de retroalimentación sobre el comentario, actividad interactiva a través del Moodle.</p> <p>Recursos: texto estático, imagen.</p>
<b>Ejercicio para el encuentro presencial</b>	-Construye un texto donde expliques tus consideraciones sobre la atención que se puede dar, desde la gestión sociocultural, al patrimonio cultural de la localidad. Este ejercicio se analizará en el aula de manera presencial. Asegúrate de llevar tu texto manuscrito.

## Tarea # 2

<b>Estructura</b>	<b>Contenido de la tarea</b>
Introducción	<p>En esta segunda tarea se presta atención al estilo del texto se considera que este obedece a una manera, un modo, a una forma particular de enfrentar la realidad. En el caso específico de la producción textual, el lenguaje constituye la “pieza clave” en la significación. Según el estilo, los textos pueden ser: coloquiales, oficiales (administrativos, jurídicos, diplomáticos), publicistas (políticos, periodísticos, propagandísticos), literarios (líricos, épicos y dramáticos) y científicos. La intención es que el estudiante los pueda reconocer atendiendo a sus características lingüísticas.</p> <p>Según la Didáctica de la lengua española y la literatura (DLEL), la comprensión de los textos de acuerdo con su estilo tiene en cuenta sus características. De suma importancia resulta considerar el registro usado por los hablantes en determinada situación, aspecto que también aporta al mensaje del texto.</p> <p>El texto publicista, por ejemplo, tiene como función persuadir; el periodístico, en tanto, exige identificar la forma predominante: nota informativa, comentario, reportaje, crónica, etc. El texto literario requiere descubrir el mensaje de los recursos, giros o expresiones poéticas, metáforas, símiles, personificaciones...</p>
Objetivo	Analizar un texto literario desde sus rasgos sintácticos, semánticos y pragmáticos.
Tema	El estilo del texto y las tipologías textuales
Contenido	<p>Las tipologías textuales: textos informativos, publicitarios, jurídicos, literarios, etc.</p> <p>Contenido de gramática: el sintagma verbal. El adverbio y las frases adverbiales. Los pronombres y su clasificación</p> <p>Contenido ortográfico: la acentuación en la conjugación verbal. Reconocimiento de los cambios ortográficos que no constituyen irregularidades verbales</p> <p>Componente priorizado: análisis</p> <p>Componentes subordinados: comprensión y construcción .</p>

Ejercicios y autoevaluación	<p>Texto:</p> <p>Nadie es una isla, completo en sí mismo; cada hombre es un pedazo de continente, una parte de la tierra. Si el mar se lleva una porción de tierra, toda Europa queda disminuida, como si fuera un promontorio, o la casa de tus amigos o la tuya propia. La muerte de cualquier hombre me disminuye, porque estoy ligado a la humanidad y, por consiguiente, nunca preguntes por quién doblan las campanas, doblan por ti. (Ernest Hemingway: Por quién doblan las campanas).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿A qué tipología textual pertenece el fragmento anterior? Argumenta tu selección. (ejercicio de selección múltiple)</li> <li>2. Analiza si la idea central del párrafo anterior está explícita, de ser así, señálela y explíquela. Si aparece implícita, elabórala. (ejercicio de verdadero o falso con opciones para autoevaluación)</li> <li>3. Refiérete, a través de un texto escrito de no más de una cuartilla, a las circunstancias históricas que motivaron esa novela.</li> <li>4. ¿Qué clase de palabra es el vocablo nadie? ¿A qué se refiere el autor al emplearla?</li> <li>5. ¿Con qué intención se relaciona el vocablo isla con la forma verbal irregular es y el adverbio de negación no?</li> <li>6. ¿Qué otro adverbio de negación se emplea en el texto?</li> <li>7. En la oración: La muerte de cualquier hombre me disminuye, el autor emplea otro pronombre indefinido, identifícalo ¿Por qué crees que lo ha empleado de esa manera?       <ol style="list-style-type: none"> <li>a). ¿Compartes las ideas del autor en esa frase? ¿Por qué?</li> </ol> </li> <li>8. ¿Qué significado conoces del vocablo campana?       <ol style="list-style-type: none"> <li>a). ¿Qué valor semántico adquiere cuando se relaciona con la forma verbal doblan y al complemento preposicional por ti?</li> <li>b). ¿Crees que de verdad las campanas de la vida “doblan”, suenan, tintinean, por cada uno de nosotros? Expón tus ideas en un texto de hasta 10 líneas.</li> </ol> </li> </ol> <p>iDevices: actividad de lectura, actividad de verdadero-falso y selección múltiple.</p> <p>Recursos: texto estático, imágenes</p>
Evaluación para el encuentro presencial	<p>-Amplía tus conocimientos sobre la vida de Hemingway y su estancia en Cuba. Resume las principales ideas. Consulta los materiales disponibles en los siguientes enlaces: <a href="https://cdigital.uv.mx">https://cdigital.uv.mx</a> , <a href="https://www.lavanguardia.com">https://www.lavanguardia.com</a> , <a href="https://www.muyinteresante.es">https://www.muyinteresante.es</a></p> <p>-Localiza la obra “Por quién doblan las campanas” de Ernest Hemingway, léela y analízala teniendo en cuenta las exigencias del análisis literario y los rasgos semánticos, sintácticos y pragmáticos de esta tipología textual, para que expongas los resultados en el encuentro presencial. Consulta los siguientes enlaces: <a href="https://www.casadellibro.com">https://www.casadellibro.com</a> , <a href="https://cdigital.uv.mx">https://cdigital.uv.mx</a></p>

### Tarea # 3

Estructura	Contenido de la tarea
Introducción	<p>En esta tercera tarea la atención se dirige al texto expositivo, muy vinculado al ámbito académico. Se trata de un tipo de redacción que los estudiantes deben dominar, pues son los textos que utilizan de manera frecuente, principalmente en los exámenes y otras evaluaciones. Se enfatiza en diferentes tipos de textos, igualmente muy utilizados como son: el resumen, la reseña, el artículo, el informe y el ensayo. Aquí es necesario que profundicen en el conocimiento de estos textos y practiquen su construcción. La familiarización con textos modelos auténticos puede ayudar considerablemente.</p> <p>Los contenidos gramaticales que se incluyen imponen la elaboración de fichas y resúmenes para su mejor conocimiento y utilización en la construcción textual. De particular interés resultan los nexos extraoracionales o conectores textuales, pues su uso orienta al lector en el descubrimiento de la coherencia que subyace en la estructura superficial del texto. Mediante los conectores el escritor organiza retóricamente y lógicamente la información de sus textos.</p> <p>El lector, por su parte, se apoya en los conectores para descubrir con más facilidad cómo se relaciona en el texto la información nueva con la suministrada anteriormente.</p>
Objetivo	Redactar textos expositivos de manera independiente, a partir del análisis de las ideas esenciales de otro texto, lo que permite perfeccionar el desarrollo de las habilidades comunicativas.
Tema	El texto expositivo y sus rasgos lingüísticos.
Contenido	<p>Rasgos lingüísticos del texto expositivo. Tipología de los textos expositivos: el resumen, la reseña, el artículo, el informe y el ensayo.</p> <p>Contenido de gramática: formas de relación interoracionales: yuxtaposición, coordinación y subordinación.</p> <p>Contenido ortográfico: el empleo de los sinónimos y los antónimos.</p> <p>Componente priorizado: construcción</p> <p>Componente subordinado: análisis y comprensión</p>
Ejercicios y autoevaluación	<p><b>Texto:</b></p> <p>La finalidad de la gestión cultural está centrada en promover todo tipo de prácticas culturales de la vida cotidiana de una sociedad que lleven a la concertación, al reconocimiento de la diferencia, a la invención y recreación permanente de las identidades y al descubrimiento de razones para la convivencia social. Ella habita las identidades y dialoga con los actores aún invisibilizados por las políticas culturales. Su acción presupone entonces el desarrollo de las maneras que propicien los diálogos y la confrontación de saberes. Más que un constructo, la gestión cultural es una praxis de cambio.</p> <p>(Alicia Martínez y Elpidio Expósito. Revista Santiago, mayo-agosto. No. 2 del 2011, págs. 33-55)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Construye una oración donde se refleje la idea central del texto anterior.</li> <li>2. Expresa, con tus palabras, dos ideas fundamentales que se transmiten a través del texto.</li> </ol>

	<p>3. ¿Podemos considerar el texto anterior como expositivo? ¿Qué elementos se pueden señalar para confirmarlo o negarlo? Socializa tus respuestas a través de las formas de interacción que te facilita el Moodle para intercambiar saberes o dudas.</p> <p>4. Elabora una lista de conceptos, vocablos o expresiones que se develan en el texto. Gestiona la información necesaria para ampliar tus conocimientos sobre ellas.</p> <p>5. Los autores señalan que la gestión cultural es una praxis de cambio. ¿Estás de acuerdo con ese planteamiento? ¿Qué argumentos se pueden dar para confirmar o negar esa afirmación?</p> <p>6. ¿Qué preguntas se pueden elaborar a partir de ese texto y que no son respondidas con la información que se aporta?</p> <p>7. ¿Consideras que los planteamientos se corresponden con la actualidad económica, política y social del país? Argumenta tu respuesta.</p> <p>8. Para relacionar las oraciones que componen el texto, los autores emplean, fundamentalmente, –y/ que ¿Qué clase de palabras o categorías gramaticales constituyen? ¿Por qué crees que el autor usa esas y no otras?</p> <p>9. Elabora dos oraciones donde te refieras al mismo contenido, pero emplees enlaces oracionales diferentes.</p> <p>10. Qué sinónimos se pueden emplear para reemplazar las siguientes palabras, según el significado que tienen en el texto:  Concertación_____, gestión_____ confrontación_____.</p> <p>Construye oraciones sobre la gestión de la cultura en la universidad, donde emplees esos sinónimos.</p> <p>11. A partir de lo expuesto por los autores, escribe un texto expositivo, de no más de una cuartilla con tus reflexiones sobre el tema.</p> <p><b>iDevices:</b> actividad de lectura, textos de retroalimentación, actividades interactivas.</p> <p><b>Recursos:</b> texto estático, imágenes.</p>
Ejercicios para el encuentro presencial	<p>-Determina las ideas que te aporta el texto para tu formación profesional.</p> <p>-Construye un texto expositivo sobre la gestión sociocultural en tu comunidad, con recomendaciones para mejorarla de ser necesario, a partir de la realidad económico-social del país en las actuales circunstancias. Realiza la exposición de los resultados en el aula.</p>

## Certificación de Reconocimiento de autoría



UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN  
Ave de los Libertadores Nro. 287, Holguín Telf. +53 24 48 12 17 www.uho.edu.cu

### CERTIFICACIÓN DE RECONOCIMIENTO DE AUTORÍAS DE TESIS DE DOCTORADO EN EL PROGRAMA "CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN"

Yo, Elizabeth Caballero Velázquez, con C.I. 74091010537, tutor de la tesis de doctorado titulada: Los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española, del doctorando Idania Hernández Domínguez, en legal uso de mis funciones:

Yo, Ronal Tamayo Cuenca, con C.I. 830119199386, tutor de la tesis de doctorado titulada: Los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española, del doctorando Idania Hernández Domínguez en legal uso de mis funciones:

Yo, Idania Hernández Domínguez, con C.I. 57042205657, doctorando de la tesis de doctorado titulada: Los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española, en legal uso de mis funciones:

#### DECLARAMOS

Primero. Que de conformidad a lo establecido en el artículo 17 de la Resolución 139/19 soy la persona directamente responsabilizada con la formación científica del doctorando y su trabajo de tesis de doctorado, la que cumple con los requerimientos establecidos para su presentación.

Segundo. La total responsabilidad y constancia de la no violación de las normas éticas en la redacción del texto científico, de la tesis de doctorado, como resultado del proceso de investigación desarrollado.

Tercero. Que la estructura de la tesis de doctorado presentada es original, por lo consiguiente los conceptos, ideas y contenidos son de completa responsabilidad del tutor, el cotutor y el doctorando.

Cuarto. Que no existe falsificación, alteración o manipulación de conceptos, ideas, contenidos y datos para obtener resultados favorables a la comprobación de la investigación en la tesis de doctorado presentada. Quinto. Que existe un adecuado registro de citas, referencias bibliográficas y de la literatura científica consultada.

Con este antecedente, acredito ante el Comité de Doctorado que la tesis que se presenta está lista para ser evaluada por el Tribunal y/o colectivo científico de Ciencias de la Educación en el acto de:

Taller de tesis \_\_\_\_\_

Taller de pase a la predefensa \_\_\_\_\_

Predefensa \_\_\_\_\_

Defensa

Firma tutor: \_\_\_\_\_

Firma tutor: \_\_\_\_\_

Firma doctorando: \_\_\_\_\_

Dado y firmado, en la ciudad de Holguín, a los 25 días del mes de marzo de 2023

## Opinión de tutores y cotutor

### DOCTORADO EN PEDAGOGÍA MODELO DE ACREDITACIÓN

#### OPINIÓN DE LOS TUTORES

Fecha: 20 de marzo de 2023

La doctoranda **Idania Hernández Domínguez** ha tenido un recorrido estable y con excelente desempeño investigativo; ha demostrado un alto nivel de independencia y un suficiente desarrollo de las habilidades cognitivo-comunicativas, investigativas y profesionales. Manifiesta un adecuado dominio de los conocimientos de las ciencias pedagógicas, en especial de la Didáctica de la lengua, y de los principales presupuestos de la tecnología educativa relacionados con su objeto.

El análisis epistémico de su tesis refleja las habilidades que ha logrado en este sentido y de manera ascendente. Manifiesta una actitud crítica y reflexiva en la construcción de su posición filosófico-investigativa, con la ética necesaria y el respeto a los criterios consultados. En este sentido, refleja interés en el reconocimiento de las fuentes que le han aportado elementos cognoscitivos a su tesis como manifestación de una conducta responsable.

Ha puesto en práctica sus mecanismos de autogestión de la información para acceder a documentos actualizados y de alto nivel científico. De la misma manera que establece intercambios con investigadores y expertos del ámbito nacional e internacional lo que ha contribuido a una mejor comprensión y transformación de su objeto de investigación.

Su práctica investigativa ha contemplado realizar búsquedas especializadas en plataformas digitales como Scopus, Redalyc, Dialnet, Scielo y otras; así como, la utilización de gestores bibliográficos principalmente Zotero y EndNote. Ha utilizado determinadas herramientas virtuales, entre las que se encuentran: Microsoft Teams, Google, Whatsapp, tablas dinámicas de Excel. Moodle, entre otras.

En todo momento manifiesta dedicación, disciplina y receptividad, lo que, unido a su sensibilidad, honestidad y compromiso con la profesión, ha propiciado un rápido avance en la redacción de su tesis.

El trabajo presentado hace aportes con un sentido novedoso al contexto profesional en el cual se desempeña la autora. Ha gestionado la colaboración con investigadores y líderes científicos de diferentes universidades, los que han contribuido a mejorar su propuesta. La opinión de los expertos y usuarios refleja que se está trabajando en una investigación que es pertinente y viable en las actuales condiciones de la universidad asociadas a la virtualización y a la calidad de la formación del profesional.

La tutoranda ha mantenido gran interés por socializar los resultados a través de diferentes eventos nacionales e internacionales, en talleres metodológicos, posgrados e intercambios en su Facultad y carrera. Sus publicaciones están al alcance, en las direcciones electrónicas de la revista "Roca" de la universidad de Granma y "Luz", de la universidad de Holguín y en las memorias de los eventos donde ha participado, donde se incluyen la Conferencia Internacional de la Universidad de Holguín en su 8va y 10ma ediciones y el 13er. Congreso Internacional de Educación Superior "Universidad 2022". Es receptiva a las críticas y es flexible a los criterios que puedan enriquecer y mejorar su tesis.

Como constancia de lo expresado, firmamos la presente:



Dr. C. Elizabeth Caballero Velázquez  
Tutora



Dr. C. Ronal Tamayo Cuenca  
Tutor

## Aval de aplicación



Holguín, 20 de febrero de 2023  
"Año 65 de la Revolución"

### DOCTORADO EN PEDAGOGÍA (Cohorte 1)

**Aval de aplicación e impacto de la Tesis doctoral de la doctoranda M. Sc. Idania Hernández Domínguez**

**Tema:** *Los Objetos de Aprendizaje como medio de enseñanza de la lengua española.*

Por medio de la presente hacemos constar que la M. Sc. Idania Hernández Domínguez es profesora de Lengua Española en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo (GSPD) y se desempeñó como profesora Principal de Año desde el curso 2015-2016 hasta febrero de 2022. La profesora se incorporó a los programas de capacitación que desarrolló el Departamento de Tecnología Educativa y a partir de sus ideas innovadoras y creativas comenzó la introducción sistemática de los Objetos de Aprendizaje desde el curso 2016-2017, en las asignaturas que impartía y paulatinamente los fue mejorando con los criterios de los usuarios.

Los resultados de su investigación tienen un gran impacto en la transformación de la enseñanza-aprendizaje de la lengua española y en la motivación de los estudiantes por la asignatura a partir de hacer visibles sus Objetos de Aprendizaje de Lengua Española en la plataforma Moodle, donde se localizan como un paquete SCORM. La profesora ha contribuido con la preparación del claustro en el tema de las TIC, a través de actividades metodológicas, posgrados, conferencias especializadas y en sesiones científicas.


En la etapa de la "COVID 19", debido a la disminución de la presencialidad, estos recursos educativos digitales han tenido gran importancia en el desarrollo del trabajo independiente de los estudiantes; no solo de su grupo docente, sino de todos los estudiantes que reciben la asignatura en otras carreras, porque se habilitó el portal educativo de la universidad que facilitó el acceso a un mayor número de estudiantes y usuarios en sentido general.

Los resultados de esta experiencia se comenzaron a socializar en los diferentes eventos de Fórum que se desarrollaron hasta la instancia provincial donde se consideraron Relevantes. El tema de los Objetos de Aprendizaje de la lengua española está visible en diferentes revistas nacionales e internacionales como Roca, Luz, RILCO, y en memorias de eventos, como el Congreso de Universidad 2022 y la Conferencia Internacional de la Universidad de Holguín. Este trabajo aporta al enriquecimiento de los Repositorios de la Universidad y es una respuesta al llamado del Ministerio de Educación Superior (MES) para que se incrementen los Recursos Educativos Digitales.

Como constancia de lo expresado, firmamos la presente:

  
\_\_\_\_\_  
Jefe de la Carrera de GSPD  
M. Sc. Manuel Alejandro Martínez

  
\_\_\_\_\_  
Jefa del Departamento de GSPD  
M. Sc. Ediltrudis Solares Sierra

  
\_\_\_\_\_  
Dr. C. Alexander Abreu Pupo  
Decano de la Facultad de Ciencias Sociales



Trabajos vinculados con la tesis: Publicaciones recientes en revistas científicas



Revista Órbita Pedagógica.



#### CERTIFICACIÓN DE PUBLICACIÓN

Por este medio comunicamos que el artículo [**CRITERIOS SOBRE LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO MEDIO DE ENSEÑANZA**], de la autoría de [**Idania Hernández Domínguez, Elizabeth Caballero Velázquez**] ha sido publicado en el Vol. X, Número Especial 1 de 2023 de la Revista Órbita Pedagógica con ISSN 2409-0131 entre las páginas **37-48** en

<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/ROP/issue/view/317>

La Revista Órbita Pedagógica, publicación cuatrimestral arbitrada del Instituto Superior de Ciencias de la Educación de Huambo, Angola está indizada en **DOAJ, OAJI, REDIB**, MIAR, LatinREV, Sumários.org (BRASIL), Sherpa Romeo, WorldCat, Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAR), Google Académico, Maestroteca, ZDD OPAC, German Institute of Global and Area Studies - Information Centre (GIGA), entre otras bases de datos internacionales.

La misma está migrando su acervo hacia el servidor externo <https://revista.isced-hbo.co.ao/ojs/index.php/rop/> tan pronto como este artículo sea migrado serán notificados del hecho sus autores.

Sirva la presente para acreditar la publicación del artículo, a la fecha **23-03-2023**.

Firmado por: João Baptista Machado Sousa, PhD  
Assessor para Gestão OJS e Indexação  
Revista Órbita Pedagógica  
ISCED-Huambo, Angola

<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/ROP/article/view/5645>



Por este medio certificamos que el artículo: *Los medios de enseñanza y las tecnologías: objetos de aprendizaje de lengua española*, del (los) autor (es): **Idania Hernández Domínguez, Elizabeth Caballero Velázquez y Yunier Hernández González**, se encuentra publicado en el número: 4, correspondiente al trimestre: octubre-diciembre, del año: 2022, edición: 93 de la revista Luz ISSN 1814-151X. Revista Certificada por el CITMA, indexada en Latindex, DOAJ, ESCI (WoS), MIAR, Redib, Redalyc:

<https://luz.uho.edu.cu>

Tomo: 2 Folio: 89

Holguín, 5 de octubre de 2022

"Año 64 de la Revolución"

  
M. Sc. Minella Tamayo Megret  
Editora General de la Revista Luz

  
M. Sc. Marianela Rabell López  
Directora de la Revista Luz



Luz. Vol. 21. (4), pp. 95-109, octubre-diciembre, 2022 Edición 93. III Época. ISSN 1814-151X  
<https://luz.uho.edu.cu>

**Los medios de enseñanza y las tecnologías: objetos de aprendizaje de lengua española**

**The teaching aids and technologies: Learning Objects of the Spanish Language**

**Materia didáctica e tecnologias: objetos de aprendizagem da língua espanhola**

<sup>1</sup>Idania Hernández-Domínguez\*

<sup>2</sup>Elizabeth Caballero-Velázquez

<sup>3</sup>Yunier Hernández-González

<sup>1</sup>Universidad de Holguín, Cuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-1479-6478>

<sup>2</sup>Universidad de Holguín, Cuba. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7332-1380>

<sup>3</sup>Centro de Formación Técnica, Universidad Profesional, INACAP, Chile. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7109-2412>

\*Autor para la correspondencia: [hdominguez@luz.uho.edu.cu](mailto:hdominguez@luz.uho.edu.cu)

**Resumen**  
LAS Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) han logrado posicionarse en el contexto docente; su influencia es particularmente evidente en los medios de enseñanza. El presente trabajo tiene el propósito de socializar las experiencias con el uso de Objetos de Aprendizaje (OA) en la clase de Lengua Española. Se incluye una breve descripción de las etapas concebidas en la creación de dicho recurso, atendiendo a las características y necesidades educativas de los estudiantes usuarios. Para la creación del OA de Lengua Española, se utilizó como plantilla instruccional el programa informático EXELEARNING, que no exige conocimientos previos de los lenguajes de programación y los contenidos pueden ser importados, con los estándares requeridos, a la plataforma de aprendizaje Moodle. La propuesta fue implementada en la carrera de Gestión Sociocultural para el Desarrollo y se inscribe en el Proyecto: Desarrollo y Explotación de Recursos de Aprendizaje en la Universidad de Holguín.

**Palabras clave:** medio de enseñanza; Objeto de Aprendizaje; enseñanza-aprendizaje; EXELEARNING

**Resumo**  
As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) têm conseguido posicionar-se no contexto do ensino; sua influência é particularmente evidente no ambiente de ensino. O presente trabalho tem como objetivo socializar as experiências com o uso de Objetos de Aprendizagem (OA) na aula de Língua Espanhola. Inclui-se uma breve descrição das etapas concebidas na criação do referido recurso, levando em consideração as características e necessidades educacionais dos alunos usuários. Para a criação do OA de Língua Espanhola, utilizou-se como template instrucional o programa computacional eXeLearning, que não exige conhecimentos prévios de linguagens de programação e os conteúdos podem ser importados, com os padrões exigidos, para a plataforma de aprendizagem Moodle. A proposta foi implementada na carreira Gestão Sociocultural para o Desenvolvimento e faz parte do Projeto: Desenvolvimento e Explotação de Recursos de Aprendizagem da Universidade de Holguín.

**Palavras-chave:** meio de ensino; Objeto de Aprendizagem; ensino-aprendizagem; eXeLearning

Recibido: 12 de junio de 2022/Aceptado: 9 de julio de 2022/Publicado: 1 de octubre de 2022  
Artículo original



## CERTIFICADO

Por la presente se certifica que **Idania Hernández Domínguez, Ronal Tamayo Cuenca, Anny Dayami Mora Hernández** publicaron el artículo científico

### **Innovación docente basada en el empleo de objetos virtuales de aprendizaje de Lengua Española**

Acreditando la publicación en el Volumen 14, N° 5, Edición Especial, páginas 50-64

La revista electrónica Roca es una publicación de carácter científico-educacional encargada de promover los resultados más relevantes de los profesionales de la educación en la provincia de Granma, Cuba y Latinoamérica. Sus objetivos principales se dirigen a mostrar los progresos de la actualidad científica y educacional en el área y de propiciar el intercambio de experiencias entre los investigadores de distintas comunidades científicas.

La Revista se edita en el Centro de Información Científico Técnico de la Universidad de Granma, ubicada en Peralejo, municipio Bayamo. Se publica en formato electrónico, con una periodicidad trimestral, como garantía de la publicación de un contenido oportuno y actualizado con relación al desarrollo de la investigación de origen.

*Bayamo, Granma-Cuba, 14 de diciembre de 2018.*



Dr.C. Maria Isabel Machado Solano  
Editora principal

<https://dialnet.unirioja.es>


**RILCO**


Universidad Autónoma del Estado de México  
 Universidad Técnica De Manabí

11 Congreso Internacional en Competitividad Organizacional  
 Registro de resumen

Registro:

**La ponencia:**  
 Los recursos TIC al servicio de la enseñanza\_ aprendizaje de la Lengua Española

Ha sido registrada con el FOLIO:  
**11092**

El Email principal registrado es:  
**ihernandez@uho.edu.cu**

Guarde estos datos para cualquier movimiento relacionado con esta ponencia, incluyendo constancias y pagos.  
**Si desea actualizar o corregir su registro, podrá hacerlo con este Folio y Email principal**

La Innovación y la Gestión del Conocimiento ante los Retos de la Sustentabilidad y el Desarrollo Local en Latinoamérica


Primera edición (versión digital), Diciembre 2021

D.R. © Julio Álvarez Botello, Eva Martha Chaparro Salinas, Juan Alberto Ruiz Tapia, César Enrique Estrada Gutiérrez, Maná del Carmen Hernández Silva, Mariá de la Luz Sánchez Paz

(Compiladores)


D.R. © Universidad Autónoma del Estado de México  
 Diseño y diagramación: Río Subterráneo Editores  
[www.riosubterraneo.com.mx](http://www.riosubterraneo.com.mx)

ISBN 978-607-99575-4-4




La Innovación y la Gestión del Conocimiento ante los Retos de la Sustentabilidad y el Desarrollo Local en Latinoamérica

Compiladores  
 Julio Álvarez Botello  
 Eva Martha Chaparro Salinas  
 Juan Alberto Ruiz Tapia  
 César Enrique Estrada Gutiérrez  
 Maná del Carmen Hernández Silva  
 Mariá de la Luz Sánchez Paz



<https://www.rilco.org>

Participación en eventos científicos y fórum de ciencia y técnica



Comandantes... de un Pueblo de Ciencia


Se otorga la categoría de **RELEVANTE**

**FORUM**

Al trabajo titulado:  
**Objetos virtuales de aprendizaje de gramática española para la carrera de estudios socio-culturales.**

Autor(es):  
**MSc. Idania Hernández Domínguez.**

Dado en la Ciudad de Holguín,  
 a los 12 días del mes de enero de 2017  
 "Año 59 de la Revolución"

  
**Idania Ricardo Leal**  
 Presidenta de la Comisión Provincial del Forum



**Universidad 2022**

13<sup>o</sup> Congreso Internacional  
de Educación Superior

UNIVERSIDAD E INNOVACIÓN  
POR UN DESARROLLO  
SOSTENIBLE E INCLUSIVO



ISBN: 978-959-16-4617-0

El Comité Organizador otorga el presente

# CERTIFICADO

A la ponencia:

VIR-046. LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA

De los autores:

PROF. IDANIA HERNÁNDEZ, DR. ELIZABETH CABALLERO VELÁZQUEZ, ANNYS DAYAMÍ  
MORA HERNÁNDEZ

Por su participación en el:

SIMPOSIO LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LOS RETOS PARA EL FUTURO,  
INTERNACIONALIZACIÓN E INTEGRACIÓN EN LA REGIÓN

En el:

IX TALLER INTERNACIONAL "LA VIRTUALIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR".



Dr. C. Walter Baluja Garcia  
Presidente Ejecutivo Comité Organizador

<https://www.iesalc.unesco.org>





**10ma  
CONFERENCIA  
CIENTÍFICA INTERNACIONAL**  
Universidad de Holguín

PROGRAMA DE TALLERES  
**CONFERENCIADO**

A: Idania Hernández Domínguez  
Elizabeth Caballero Velázquez  
Annys Dayami Mora Hernández

POR SU PARTICIPACIÓN COMO:

Ponente  Publicación (ISBN 978-959-7237-99-0)

CON EL TEMA:

LOS OBJETOS DE APRENDIZAJE COMO MEDIOS DE  
ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Dado en Holguín  
a los 30 días del mes de abril del 2021

RECTORA  
Dr. Isabel Cristina Torres Torres

