



UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

LENGUAS MODERNAS

INVESTIGACIÓN Y PRAXIS

COORDINADORES:

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Lenguas Modernas: Investigación y Praxis

Coordinadores:

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Universidad de Quintana Roo

Lenguas Modernas: Investigación y Praxis

Coordinadores

Moisés Damián Perales Escudero

Edith Hernández Méndez

Primera edición 2016

D.R. © Universidad de Quintana Roo

Boulevard Bahía s/n, esquina Ignacio Comonfort

Colonia Del Bosque

Chetumal, Quintana Roo, México

C.P. 77019

Todos los trabajos expresan la opinión de sus autores y no necesariamente la de los coordinadores o la de la Universidad.

Se autoriza la reproducción de los textos siempre y cuando se cite la fuente.

ISBN: 978 -607-9448-20-2

Impreso en México / Printed in Mexico

Comité de Arbitraje

Alessio Zanier Visintin, Universidad de Quintana Roo

Argelia Peña Aguilar, Universidad de Quintana Roo

Assela Reig Alamillo, Universidad Autónoma de Madrid

Beatriz Eugenia Novelo Covián, Universidad Autónoma de Yucatán

Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez, Universidad Veracruzana

Gabriela Ladrón de Guevara de León, Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Griselda Murrieta Loyo, Universidad de Quintana Roo

Hiroe Minami, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

Kalinka Velasco Zárate, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

Lizbeth Gómez Argüelles, Universidad de Quintana Roo

María del Rosario Reyes Cruz, Universidad de Quintana Roo

María Guadalupe Garza Pulido, Universidad Juárez Autónoma de Tabasco

María Isabel Hernández Romero, Universidad de Quintana Roo

Martha Lengeling, Universidad de Guanajuato

Miguel Angel Allen Herbert Vargas, Universidad Veracruzana

Paula Busseniers Elsen, Universidad Veracruzana

Pauline Moore, Universidad Autónoma del Estado de México

Sabine Pflieger, Universidad Nacional Autónoma de México

Todos los capítulos fueron arbitrados

ÍNDICE

PRÓLOGO	iv
---------------	----

SECCIÓN I: LENGUA Y CULTURA

ANÁLISIS DE LA DESIGUALDAD SOCIAL Y EL CURRÍCULO OFICIAL: LENGUAJE Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL	2
<i>Guadalupe Nancy Nava Gómez</i>	
<i>Verulia Pérez Cervantes</i>	

ANÁLISIS DE LOS CONTENIDOS CULTURALES DE MANUALES EN LENGUA EXTRANJERA	21
<i>Martha Beltrán Carbajal</i>	
<i>Anna Vitalievna Sokolova Grinovievkaya</i>	

SECCIÓN II: INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PROCESSES TO ACHIEVE AGREEMENT WHEN GRADING ORAL PRESENTATIONS	40
<i>Gabriela Guadalupe Estrada Sánchez</i>	
<i>Cecilio López Martínez</i>	
<i>Barbara Scholes Gillings</i>	

SEARCHING FOR OBJECTIVITY IN THE CONTENTS AND GUIDANCE OF A FINAL PAPER	51
<i>Claudia Estela Buenfil Rodríguez</i>	
<i>Cecilio López Martínez</i>	

COMO INFLUYE LA SUBCOMPETENCIA TERMINOLÓGICA EN LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA	62
<i>José Cortez Godínez</i>	
<i>Kora Basich Peralta</i>	
<i>Karla Velázquez Guerrero</i>	

EVALUACIÓN DE LOS PROCESOS DE ALFABETIZACIÓN EN LENGUA MATERNA Y LENGUA EXTRANJERA EN LA ESCUELA SECUNDARIA	81
--	----

Guadalupe Nancy Nava Gómez

Evelyn Hessen López

¡QUÉ PROBLEMA ES OBSERVAR A NUESTROS ALUMNOS...!	101
--	-----

Jaime Magos Guerrero

Adriana Luna Martínez

EVALUACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA	121
---	-----

José Alejandro Fernández Díaz

Carlos Alfredo Pazos Romero

SECCIÓN III: EXPERIENCIAS Y MÉTODOS DE ENSEÑANZA

LOS CHISTES CORTOS COMO ESTRATEGIA PARA APRENDER EL TEMA “CONCEPTO”	133
--	-----

Liliana Yáñez Soria

EL JUEGO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA PARA EL APRENDIZAJE DE LENGUAS	148
---	-----

Beatriz Eugenia Novelo Covián

María Isolda Vermont Ricalde

Fátima Renée Suárez Baeza

THE USE OF MEMORY STRATEGIES TO IMPROVE STUDENTS' VOCABULARY LEARNING	159
--	-----

Esmeralda Yépez Arellano

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATE LEARNING: A BROWSE THROUGH AN APPROACH	173
--	-----

María Teresa Calderón Rosas

Armando Ortiz Tepale

Juan Manuel Hernández Bárcenas

FOSTERING INCLUSION THROUGH LISTENING AND SPEAKING ACTIVITIES.....	183
<i>Miguel Ángel Allen Herbert Vargas</i>	
<i>Linda Denisse Márquez Chávez</i>	

SECCIÓN IV: TECNOLOGÍA EDUCATIVA

EVALUACIÓN DEL DIPLOMADO VIRTUAL DE FORMACIÓN DOCENTE SOBRE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS A NIÑOS	197
<i>Pablo César Hernández Cerrito</i>	
<i>María Virginia Mercau</i>	
<i>María Teresa Calderón Rosas</i>	
UNA NUEVA VISIÓN DE LOS CURSOS SEMI-PRESENCIALES EN EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO DESDE EL SALÓN DE CLASES	214
<i>María Edith Zarco Vite</i>	
<i>María Guadalupe Anaya Santacruz</i>	
<i>Lucrecia Monleón Cebollada</i>	
TALLER DE PRODUCCIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS	230
<i>David Martínez Cerqueda</i>	
<i>Alma Eloisa Rodríguez Medina</i>	

PRÓLOGO

Los coordinadores del libro *Lenguas Modernas: Investigación y Praxis* nos congratulamos en presentar una sólida selección de trabajos que representan temáticas actuales en la investigación y la sistematización de experiencias de enseñanza en el contexto mexicano. El libro se divide en cuatro secciones: Lengua y Cultura, Investigación Educativa, Experiencias y Métodos de Enseñanza y, finalmente, Tecnología Educativa. En los siguientes párrafos ofrecemos al lector una breve semblanza de los artículos incluidos en cada sección.

La primera sección, **Lengua y Cultura**, recoge dos artículos, uno orientado al análisis curricular y otro al análisis de materiales para la enseñanza del inglés. En el primer artículo, *Análisis de la desigualdad social y el currículo oficial: lenguaje y educación intercultural*, Nava y Pérez analizan críticamente las condiciones desde las cuales se pretenden llevar a cabo los procesos de educación intercultural para pueblos indígenas en el Estado de México. A partir de un sólido marco teórico, realizan un revelador análisis de la precariedad existente en la implementación del enfoque intercultural, que contrasta con el discurso oficial al respecto. Indudablemente será de interés para los lectores que incursionan en la educación intercultural.

En el siguiente artículo, *Análisis de los contenidos culturales de manuales en lengua extranjera*, Beltran y Sokoloa presentan un interesante y original estudio llevado a cabo con el objetivo de conocer los contenidos culturales de tres libros para la enseñanza del francés como lengua extranjera. Partiendo de un marco teórico bien estructurado, las autoras encuentran que los libros presentan diversas fortalezas y debilidades. En general, tienden a centrarse excesiva o exclusivamente en la cultura de Francia, soslayando la diversidad cultural del mundo francófono. Además, es escasa la presencia de textos literarios en estos libros. A partir de estos hallazgos, las autoras proponen algunas alternativas pedagógicas.

La segunda sección, **Investigación Educativa**, incluye seis capítulos. En el primero, titulado *Processes to achieve agreements when grading oral presentations*, Estrada, López y Scholes, con la intención de conectar la docencia con la investigación, plantean el problema del uso de rúbricas por parte de los académicos para evaluar las presentaciones orales de reportes de investigación de los estudiantes. Mediante una investigación de enfoque cualitativo realizada en la Facultad de Idiomas de la Universidad Veracruzana con trece profesores, los autores reportan interesantes hallazgos para el tema, siempre relevante, de la evaluación.

El segundo capítulo, titulado *Searching for objectivity in the contents and guidance of a final paper*, es un estudio de caso que indaga también el problema de la evaluación de reportes de investigación en el nivel universitario. Los autores, Buenfil y López, se propusieron identificar los elementos que, tanto profesores como alumnos, toman en consideración para lograr una mayor objetividad en el proceso de evaluación de los trabajos de investigación. Al final, hacen algunas reflexiones y sugerencias al respecto.

En el tercer capítulo, *Evaluación de los procesos de alfabetización en lengua materna y lengua extranjera en la escuela secundaria*, a partir de la tesis central de que el problema del bajo dominio del inglés como lengua extranjera (L2) está en relación con el nivel de desarrollo de la lengua materna (L1) de los estudiantes de la escuela secundaria del sector público, Nava y Hessen elaboran una propuesta de educación lingüística en L1 y L2 sustentada en el modelo de Bachman (1990). Esta propuesta didáctica tiene como propósito fomentar el desarrollo del plurilingüismo y el enriquecimiento lingüístico a través del desarrollo de la bilingüidad.

El siguiente capítulo, *Evaluación en la enseñanza de una lengua extranjera*, de autoría de Fernández y Pazos, indaga, mediante un estudio de encuesta, las percepciones de los estudiantes de una Licenciatura de la enseñanza del francés sobre la evaluación realizada por los docentes. Con base en un marco teórico constructivista analizan los resultados, y los complementan con una propuesta de creación de un Observatorio Evaluativo.

¿Qué problema es observar a nuestros alumnos...!, de Magos y Luna, es un ensayo que pone de relieve la importancia y complejidad de la observación de los estudiantes, la cual, plantean, puede ser estudiada como un método o una técnica. De manera clara, ordenada y reflexiva, los autores abordan el tema desde la definición de qué es observar, pasando por los tipos de observación, las formas de realizarla, los instrumentos y técnicas para observar, los apoyos tecnológicos para realizar la observación, hasta la construcción de categorías de análisis resultantes de la observación.

El último capítulo de esta sección se titula *Cómo influye la subcompetencia terminológica en la adquisición de la competencia traductora*. A partir de la hipótesis de que existe una relación entre la realización de una terminología puntual adecuada (control de calidad de la traducción) y la calidad del producto entregado por los sujetos (traducciones), lo cual se refleja en una competencia traductora (CT), los autores realizaron un meticuloso estudio experimental con el uso de pre y post tareas de traducción, encuestas, análisis de traducciones, estudio socioeconómico, análisis de puntaje obtenido del proyecto de traducción y de puntajes en examen de ortografía y Pre-Toefl. Esta investigación de Cortez, Basich y Velázquez será, sin duda, una referencia obligatoria en el área de la traducción en México.

La tercera sección, **Experiencias y Métodos de Enseñanza**, recoge seis capítulos. En el primer capítulo de esta sección, *Los chistes cortos como estrategia para aprender el tema "Concepto"*, Yáñez reportan un estudio realizado desde la perspectiva de la psicología sociohistórica de Vygotsky que investigó la construcción de un concepto científico a partir de un tipo de actividad lúdica: los chistes. Encuentra que éstos constituyen una forma eficaz de favorecer el aprendizaje conceptual.

En el siguiente artículo, titulado *El juego: una experiencia didáctica para el aprendizaje de lenguas*, de la autoría de Novelo, Vermont y Suárez, se presenta una experiencia sistematizada en torno al uso de juegos pedagógicos. Estos, aunque ampliamente utilizados en la enseñanza de lenguas, son generalmente poco teorizados, por lo que este capítulo constituye una aportación valiosa en ese sentido.

En *The use of memory strategies to improve students' vocabulary learning*, Yépez presenta los resultados de un estudio que investigó los beneficios del uso de cuatro estrategias mnemotécnicas específicas para el aprendizaje de palabras en inglés. Usando métodos cualitativos, la autora encontró que las estrategias resultaron funcionales para los participantes en su estudio.

Calderón, Ortiz y Hernández presentan, en *Content and Language Integrated Learning: A Browse through an approach*, una interesante revisión teórico-conceptual del enfoque CLIL, el cual viene ganando popularidad y difusión en varios contextos de enseñanza de L2 alrededor del mundo. Aquellos que enseñan o investigan en contextos de inmersión encontrarán en este capítulo una obra de referencia para entender el enfoque y sus alcances.

El capítulo *Fostering inclusion through listening and speaking activities*, por Herbert y Márquez, presenta una investigación-acción realizada con el objetivo de lograr la inclusión de estudiantes con capacidades diferentes. Los autores diagnosticaron que la falta de motivación para colaborar era el principal obstáculo para la inclusión. A partir de ello, diseñaron actividades de habla y escucha que promovían la colaboración. Encuentran que las actividades que resultaron más benéficas para la colaboración e inclusión fueron aquellas que formaron parte de un proceso de evaluación formativa.

La sección que cierra este libro, **Tecnología Educativa** agrupa tres trabajos que se centran en el uso de TICs para promover el aprendizaje de lenguas extranjeras. El primero de ellos, titulado *Evaluación del diplomado virtual de formación docente sobre la enseñanza del inglés a niños*, de Hernández, Mercau y Calderón, toca un tema de gran relevancia en México: la capacitación de profesores para la enseñanza en la educación primaria. Como respuesta a la carencia de personal capacitado en esta área, la Universidad Autónoma Metropolitana diseñó e implementó un diplomado al respecto. El trabajo reportado en este capítulo analizó las percepciones de los participantes sobre el cumplimiento de sus objetivos y varias de sus características operativas.

Una nueva visión de los cursos semipresenciales: el aprendizaje autónomo desde el salón de clases, de Zarco, Monleón y Anaya, ilustra la forma en que las autoras respondieron a una problemática que se presentó en el uso de la plataforma de educación en línea de la Universidad Autónoma Metropolitana: la deserción. Las autoras identificaron una serie de problemáticas que llevaban a ésta. En su mayoría los alumnos no estaban preparados para trabajar de manera autónoma en este tipo de entornos. Su respuesta fue implementar el enfoque semi-presencial desde las aulas, formando a los alumnos para ser aprendientes autónomos en los momentos en que se encontraban físicamente presentes en los salones de clase. El capítulo es de interés indudable para todos los que se enfrentan a este tipo de retos de la educación en línea.

El trabajo final de esta colección, por Rodríguez y Martínez, es *Taller de producción de objetos de aprendizaje para actividades lingüísticas*. En él, los autores presentan, de manera sistemática y clara, su experiencia con el diseño de este tipo de objetos. Incluyen descripciones detalladas de los procesos y medios empleados, por lo que se trata de un capítulo útil para todos los interesados en la enseñanza asistida por medios tecnológicos.

En conjunto, los capítulos recogidos en este libro muestran que la investigación en lenguas modernas realizada en México desde diversas perspectivas continúa consolidándose y fortaleciéndose. Los aportes presentados en estas páginas constituirán sin duda un referente para la reflexión y práctica profesional de docentes, traductores, formadores de docentes, investigadores y estudiantes de los fenómenos relacionados con la formación en lenguas modernas. Esperamos que de su lectura se deriven nuevos trabajos que continúen consolidando el quehacer colectivo de todos los interesados en el vasto campo de la lingüística educativa.

TALLER DE PRODUCCIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA ACTIVIDADES LINGÜÍSTICAS

*Alma Eloisa Rodríguez Medina
David Martínez Cerqueda
Universidad Veracruzana
almrodriguez@uv.mx
davimartinez@uv.mx*

RESUMEN

En este trabajo se presenta la experiencia del Centro de Autoacceso de la Facultad de la Idiomas de la Universidad Veracruzana (CAAFI) con relación a la puesta en marcha del “taller de producción de objetos de aprendizaje para actividades lingüísticas” fundamentado en el modelo de diseño instruccional ADDIE y en los modelos de producción de objetos de aprendizaje del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Primeramente, se abordan los antecedentes que dan origen al taller, se continúa con un panorama que muestra la evolución conceptual y los últimos criterios de inclusión de un objeto de aprendizaje. Se detalla el contexto académico y administrativo que enmarca el taller y se describe brevemente el modelo que sirvió de base para la metodología que propuso CAAFI para el taller. La literatura relacionada con la temática que se abordó expone las prácticas de construcción de objetos de tres instituciones educativas en el marco nacional e internacional. Se describe la experiencia del CAAFI de la cual emana la metodología que se pone a consideración y sus elementos en función de las necesidades institucionales. Finalmente, en las conclusiones, se comparten algunas reflexiones resultantes de la realización del taller.

Palabras clave: objetos de aprendizaje, metodología, lenguas, centro de autoacceso.

INTRODUCCIÓN

Las necesidades en la educación superior en México son diversas, distintas y constantes en los diferentes ámbitos. Una constante en estas necesidades es el uso de las tecnologías en la educación; hace décadas el tema ya ha sido referido y estudiado desde varias perspectivas en un sinnúmero de investigaciones; la búsqueda de soluciones ha abarcado desde la formación y actualización de los docentes hasta cuestiones de índole político y económico.

Al respecto, son numerosos los autores que se han ocupado de estos aspectos. Así, Morales, Ramírez y Excelente (2015) investigan la relación que existe en la aplicación de las TIC en la educación superior en cuatro grupos de académicos de la Universidad Veracruzana clasificados según la taxonomía de Becher en términos de la dureza y pureza de las disciplinas identificando como Blanda-Pura (filosofía), Blandas–Aplicadas

(enseñanza de idiomas), Duras–Puras (biología), Duras–Aplicadas (informática); la hipótesis de estudio fue: al existir diferencias en el uso de las TIC (brecha digital), las disciplinas con carácter utilitario y pragmático (las Aplicadas) tienden a tener mayores niveles de habilidad en el uso de las TIC y con mayor frecuencia de uso, ya que sus fines son prácticos. El resultado de esta investigación evidenció que la disciplina Blanda-Aplicada no destacó en los niveles de habilidad, caso contrario con la disciplina Dura-Aplicada que destacó en todas las habilidades analizadas (dispositivos, dispositivos móviles, internet, servicios TIC institucionales, TIC para las prácticas propias de la disciplina, entre otras); con respecto al manejo de software especializado no es la aplicabilidad la que favoreció la apropiación sino la dureza de la disciplina.

Posterior a este trabajo, Morales y Ramírez (2015) buscaron determinar cuál era la afinidad tecnológica de los académicos con respecto a las TIC, pues se identificó que la afinidad es un elemento fundamental para su integración en el contexto académico. Outz y Palombo (2004) consideran que los profesores pueden percibir las TIC de diferentes maneras, que “les pueden tener miedo... que no son de utilidad para sus prácticas académicas, que no les gusten o que sean renuentes a su uso” (Morales y Ramírez, 2015, p.110). Estos últimos autores mencionan también un estudio de Georgina y Olson (2007) realizado en 15 universidades y que muestra que el 75% de los profesores preferían dar clases en un aula sin integrar las TIC, mientras que sólo un 25% se manifestaba a favor de su integración (Morales y Ramírez, 2015, p.110).

Los resultados de estos estudios evidencian una problemática que no es privativa de una universidad específica, nos es común en muchas universidades y ello nos ha aportado argumentos para sumarnos a la búsqueda de soluciones, al acercamiento de las TIC a los académicos y a generar una relación más amable con la tecnología y la enseñanza en el nivel superior. Nuestra propuesta de taller para la elaboración de objetos de aprendizaje para actividades lingüísticas busca contribuir concretamente al trabajo de los centros de autoacceso de idiomas. No quisiéramos omitir que los objetos de aprendizaje se abren paso desde hace ya varios años como un recurso no sólo pertinente sino aconsejable para el aprendizaje.

JUSTIFICACIÓN

El diseño, concepción y elaboración de un objeto de aprendizaje impacta distintos ámbitos, tales como las necesidades pedagógicas de parte de los propios usuarios del CAAFI, quienes en su gran mayoría son jóvenes que están familiarizados con la tecnología y la rapidez con la que se tiene acceso actualmente a la información, así como de los asesores del CAAFI, a quienes se les plantea un reto y a la vez un desafío: la actualización y la integración de las TIC en su quehacer cotidiano. Con relación a lo institucional, el taller beneficia al Plan de Desarrollo Académico (PLADEA) de la Facultad de Idiomas de la universidad en el apartado de la multimodalidad propuesta por la dirección de nuestra entidad académica. Además, el impacto se traduce también en una entidad educativa que se actualiza y ofrece nuevas posibilidades para la integración de nuevos saberes y para el desarrollo de competencias en materia de lenguas, puesto que los objetos de aprendizaje “permiten una riqueza de representación, en la enseñanza de

lenguas, en las cuales el uso de audio, imágenes, texto y video son necesarios para comprender estructuras gramaticales y conceptos” (Rubio, 2011, párr.11).

El taller que antecede al actual tuvo como finalidad establecer una serie de pautas y procedimientos para el diseño y producción de los objetos, tomando en cuenta las características idóneas que éstos deben cubrir para apoyar la práctica de lenguas en usuarios de un CAA.

La segunda formación se ofreció de manera abierta a la comunidad universitaria en el marco del Programa de Formación de Académicos propuesto por la Universidad Veracruzana. Así, a través de los autores, se ofreció el taller: producción de objetos de aprendizaje bajo un modelo centrado en el docente. Algunas de las metas principales de este taller fueron: capacitar al docente en el uso de herramientas de autor, así como brindarle los elementos básicos que le permitieran participar activamente en todas las etapas del diseño de los objetos.

MARCO TEÓRICO

Objetos de aprendizaje

Ante la diversidad de definiciones y la dificultad de su aplicación práctica, Astudillo (2011) señala que entre 1998 y 2009 varios autores y organizaciones propusieron definiciones del concepto de objeto de aprendizaje, afirma que “la mayoría de los autores acuerdan en que un objeto de Aprendizaje es un recurso digital reutilizable independiente diseñado para apoyar el aprendizaje” (p. 23). El término ha ido evolucionando, sumando conceptos y particularidades que lo han llevado a ser un producto didáctico dinámico y cada vez más completo, pero no por ello excluyente. En este sentido, el MENC incluye rasgos importantes a lo largo de su proceso de conceptualización actual y hemos considerado que son los elementos que más se apegan a las modalidades actuales cuya tendencia enfatiza el uso de la tecnología. Lo anterior nos ha servido de inspiración para este trabajo; su definición de objeto de aprendizaje es la siguiente:

Conjunto de recursos digitales, autocontenible y reutilizable, con un propósito educativo y constituido por al menos tres componentes internos: contenidos, actividades de aprendizaje y elementos de contextualización. El Objeto de Aprendizaje debe tener una estructura de información externa (metadatos) que facilite su almacenamiento, identificación y recuperación. (Leal Fonseca, 2008, p. 80).

Con la intención de mostrar sólo algunos cambios en la evolución del concepto actual, mostraremos tres definiciones previas: la primera data de 1998, la segunda, de 2000 y la última, de 2005.

L’Allier define un objeto de aprendizaje así: “la experiencia de formación independiente más pequeña que contiene un objetivo, actividades de aprendizaje y una evaluación” (L’Allier, 1998).

Con relación a los productos de ayuda al aprendizaje, esta primera concepción agrega el término “independiente” como un acercamiento a la autonomía, idea que se va integrando al aprendizaje tradicional en donde era fundamental la presencia del docente.

Por otra parte, surge la siguiente definición: “cualquier recurso digital que pueda ser reutilizado para apoyar el aprendizaje” (Wiley, 2000, p. 5).

A sólo dos años de la propuesta inicial, se agrega un elemento, la era digital, Wiley lo trae a la mesa de discusión e incluye este rubro más la idea de reutilización por parte de otros usuarios con fines didácticos.

Posteriormente, surge otra definición “[son] archivos digitales o elementos con cierto nivel de interactividad e independencia, que podrían utilizarse o ensamblarse, sin modificación previa, en diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje, sean éstas similares o desiguales entre sí y que deberían disponer de las indicaciones suficientes para su referencia e identificación” (García Aretio, 2005, p. 1).

Por otra parte, la literatura que subyace la concepción de objetos de aprendizaje se enmarca en principio en el constructivismo, “*this theory promotes that learners learn when they actively try to make sense and are engaged with the material presented*” (Rubio, 2014, pp. 184 - 185). De igual modo, Zapata afirma que

en toda situación de aprendizaje hay presentes tres elementos, o grupos de elementos, claramente diferenciados: los resultados del aprendizaje o contenidos (QUÉ se aprende), los procesos (CÓMO se aprende) y las condiciones de aprendizaje (lo que ha de cumplir una actividad o una situación para que el aprendizaje se produzca) (2005, p. 3)

El mismo autor menciona que “[*digital learning objects are*] *appropriate and very useful for teaching parts, blocks, or chunks of language elements that can be used independently to complement a language lesson*” (Rubio, 2014, p. 183).

Para la producción de objetos, las herramientas de autor se convierten en un elemento indispensable.

HERRAMIENTAS DE AUTOR COMO ALTERNATIVA PARA LA CREACIÓN DE OBJETOS DE APRENDIZAJE

Consideramos que, para que un OA pueda considerarse como tal, debe cumplir criterios específicos, para lo cual, la comunidad científica ha considerado los siguientes: reusabilidad, accesibilidad e interoperabilidad, las cuales pueden ser reunidas a través programas informáticos conocidos como herramientas de autor.

Asumimos la definición de Tom Murray: las herramientas de autor son aplicaciones que tienen la intención de reducir el esfuerzo necesario para producir software, cargando con la responsabilidad en los aspectos mecánicos o la tarea, guiando al autor, y ofreciéndole elementos predefinidos que

puede relacionar conjuntamente para satisfacer una necesidad particular (Educativa). (Montero y Herrero, 2008, p. 64)

Así, las herramientas de autor recaen principalmente en dos categorías de software. La primera categoría es la de software comercial, en la que se tiene un propietario del mismo y se requiere del pago de una licencia o derecho de uso para poder utilizarlo; la segunda categoría, software libre, indica que es de código abierto, que puede ser usado por cualquier persona e incluso modificado por otros desarrolladores.

Para fines de este taller, nos enfocamos en la selección de una herramienta de autor que cumpliera básicamente con las siguientes particularidades: no requerir conocimientos previos de programación por parte de los participantes, ser software libre y de descarga gratuita, de fácil manejo, que incluyera un entorno de trabajo intuitivo y consejos de ayuda durante su ejecución, así como la posibilidad de generar diferentes tipos de actividades, que el contenido creado pudiera exportarse como sitio web para ser publicado posteriormente en el repositorio digital o para ser reproducidos en soportes locales tales como CD, memorias USB, intranet. Además, que la herramienta contara con opciones prediseñadas que definieran el estilo visual del objeto de aprendizaje.

Es así que, durante la planeación del taller, el programa exeLearning se pensó como una buena alternativa para crear los objetos de aprendizaje, debido a que cubría la mayoría de los aspectos mencionados y porque era ya utilizado por algunos de los asesores del CAAFI quienes participarían en el mismo.

ExeLearning

Esta herramienta de autor se proclama como un programa libre y abierto bajo licencia GPL-2, es decir, dotada de una licencia pública general que otorga la libertad de compartir y modificar el software libre desde su código fuente.

Una de sus características importantes es que resulta compatible con distintas plataformas o entornos virtuales de aprendizaje, ya que cuenta con la flexibilidad de exportar el contenido creado a distintos formatos web. En este caso, de acuerdo con el sitio web exeLearning.net,

los recursos creados en exeLearning son accesibles en formato XHTML o HTML5, pudiendo generarse sitios web completos (páginas web navegables), insertar contenidos interactivos (preguntas y actividades de diferentes tipos) en cada página, exportar los contenidos creados en otros formatos como ePub3 (un estándar abierto para libros electrónicos), IMS o SCORM (estándares educativos que permiten incorporar los contenidos en herramientas como Moodle), XLIFF (un estándar para la traducción) y catalogar los contenidos con diferentes modelos de metadatos: Dublin Core, LOM, LOM-ES. (2016, párr. 2)

Dicho de otro modo, el entorno de trabajo exeLearning ofrece múltiples ventajas a los docentes para la creación de contenido en línea que van desde la organización de su estructura (mediante páginas web para representar temas, secciones y unidades) hasta la posibilidad de incluir imágenes, sonidos, videos, animaciones (grabados previamente) así como **actividades interactivas** (de tipo test, verdadero/falso, rellenar huecos, elección múltiple, selección múltiple, cuestionario SCORM que permiten la comunicación con plataformas LMS para el seguimiento de la evaluación del mismo), **actividades no interactivas** (de reflexión, de lectura y casos prácticos), **información textual** (para expresar conocimiento previo del tema, objetivos, notas o texto libre) e **información no textual** (mediante la cual se puede incrustar artículos de Wikipedia y otros recursos web externos, así mismo se pueden adjuntar ficheros con enlaces de descarga). Finalmente, la exportación de los contenidos en distintos formatos es otra de las características relevantes de este programa, lo cual permite la reproducción de los mismos en plataformas como Moodle o dispositivos móviles.

En efecto, son apreciables todas las bondades que ofrece exeLearning, sin embargo, aprovechar sus ventajas solo será posible a través de una constante formación por parte de los profesores respecto al uso de este programa. Montero y Herrero (2008) ratifican lo discutido por la comunidad científica en torno al uso de las TIC en la enseñanza, muchas opiniones asienten que lo más significativo es lo educativo y no lo tecnológico, sin embargo, en muchos casos el uso de la tecnología, como un pilar transformador de los tradicionales materiales impresos, resulta motivadora y favorece al aprendizaje autónomo tanto en los estudiantes como en los profesores.

Existe, empero, la necesidad de continuar con la alfabetización digital del profesorado, lo que significa uno de los mayores desafíos inmersos en este trabajo, “los docentes deben ser capaces de generar actividades interactivas, ya que suponen una motivación para el alumnado” (Pérez, 2010).

CONTEXTO

El taller producción de objetos de aprendizaje para actividades lingüísticas se organizó bajo el modelo centrado en el docente, siguiendo la recomendación de modelos propuestos por el MENC. Es importante señalar que el CAAFI presenta particularidades en su plantilla académica: no existe ningún asesor adscrito de tiempo completo, las cargas académicas varían en cada periodo incluso para un mismo asesor, por otro lado, hay asesores que sólo cubren temporalmente su carga académica en este Centro. Lo dicho conlleva a una inestabilidad en la permanencia del personal académico; aunado a ello, existe la dificultad de que los asesores coincidan en horarios. Por tal motivo, se tomó la iniciativa de convocar a todos los académicos a capacitarse en la producción de OA de manera que quienes no hubieran podido cursar el taller anterior y que no hubieran podido integrarse a células de trabajo, tuvieran la oportunidad de formarse bajo la nueva modalidad, la centrada en el docente.

La Universidad Veracruzana cuenta, como cualquier otra institución, con un contrato colectivo de trabajo del personal académico, en la cláusula 128 se puede leer: “La Universidad Veracruzana está obligada a proporcionar capacitación y adiestramiento,

técnico y profesional, a todos sus trabajadores académicos, en términos de lo previsto en el artículo 132 fracción XV del Capítulo Tercero Bis, Título Cuarto de la Ley Federal del Trabajo” (Universidad Veracruzana, 2012, p. 63). Atendiendo a esta obligatoriedad, el Departamento de Formación Académica de la Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa, cuenta con el Programa de Formación de Académicos (ProFa) el cual ofrece experiencias educativas como curso, taller, diplomado y seminarios, tanto disciplinarios como pedagógicos. El ProFa se encuentra en constante evolución y transformación en las distintas áreas del conocimiento. Además, dichas formaciones brindan créditos que benefician a los académicos en sus perfiles curriculares y en su productividad.

El programa de estudio elaborado para este taller, estuvo basado en el enfoque de competencias del ProFa y se impartió en las instalaciones del CAAFI del 1 al 12 de junio de 2015 y estuvo integrado por 23 participantes de diferentes entidades académicas: facultad de idiomas, área de formación básica general, centro de idiomas y facultad de contaduría, así como algunos estudiantes que solicitaron ser considerados, aun sabiendo que la formación estaba dirigida a académicos de la Universidad y que no recibirían constancia por parte del ProFa. El área de cómputo donde fue ofrecido cuenta con 28 computadoras a las que se instalaron, previo al taller, los programas por utilizarse. Tuvo una duración de 45 horas, 30 prácticas y 15 virtuales y estuvo distribuido en cinco módulos teórico-prácticos durante la primera semana y dos módulos más totalmente prácticos.

El primer módulo abordó los temas conceptuales en los distintos momentos, la elección del concepto a utilizar y la justificación del taller; el segundo refirió las ventajas y función educativa de los objetos; el tercero tocó el tema de las características inherentes a un OA, a saber: reusabilidad, interoperabilidad, adaptabilidad, granularidad y metadatos; el cuarto, analizó necesidades, describió y comparó modelos de diseños instruccionales y el quinto módulo dio a conocer algunas herramientas de autor así como su funcionamiento y se explicaron los procesos de empaquetamiento y publicación del objeto.

Entre las tres principales evidencias de desempeño que se evaluaron durante y al final del taller, podemos mencionar: el análisis de necesidades para la creación del objeto, su diseño instruccional, su estructura básica y la elección de la herramienta de autor y por último su diseño informático y publicación.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

La literatura relativa a la conceptualización, diseño y producción de objetos de aprendizaje es abundante, toca diversos aspectos, contextos y condiciones. Para el propósito de este artículo, sólo referiremos algunos trabajos estrechamente relacionados con el tema que nos ocupa.

Como se indicó al principio, este taller encontró inspiración en la propuesta de formación permanente basada en contenidos educativos digitales del MENC, la cual se presenta como un espacio virtual de acceso libre, disponible para docentes y creadores de materiales educativos de instituciones a nivel nacional e internacional. En términos

generales, dicha formación está compuesta por cuatro módulos, introducidos por cuatro preguntas fundamentales: ¿Qué es un objeto de aprendizaje? ¿Cómo se elabora? ¿Cómo se publica? y ¿Cómo se usa?

Lo anterior resultó aplicable para la conformación de nuestro taller, sin embargo, se les dio mayor énfasis a las dos primeras temáticas. En primer término, nos pareció muy conveniente justificar la importancia de los objetos de aprendizaje en el área de lenguas, entender las funciones y características idóneas que deberían tener, así como comprender cada una de las etapas implicadas en su proceso de producción y cómo llevarlas a la práctica con los recursos humanos y tecnológicos con los que cuenta el CAAFI.

Por otra parte, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en colaboración con el *Ibero- American Science and Technology Education Consortium* (ISTEC) organizaron el taller Internacional: los objetos de aprendizaje en la construcción de repositorios en bibliotecas digitales y/o virtuales. El taller tuvo como propósito “lograr que los participantes comprendieran los fundamentos básicos de los objetos, las formas de organización, catalogación, almacenamiento, su uso y factores clave en su diseño y desarrollo, las experiencias institucionales de creación de los objetos y el ingreso a los repositorios” (Conde y Sánchez, 2007, p. 216). En síntesis, durante dicho taller se realizaron actividades prácticas, tanto individuales como grupales, para la identificación de componentes y características de los objetos. A pesar de que los autores no exponen o proponen alguna metodología específica para la producción de objetos, mencionan que se apoyaron del software *exeLearning* para crearlos. Además, puntualizan algunos elementos como rescatables desde un trabajo colaborativo, con el fin de ayudar a comprender el enorme trabajo que supone el desarrollo de este tipo de materiales digitales para lograr que sean de calidad.

Un tercer elemento de análisis fue la experiencia de la Universidad del Valle, a través de la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual (Dintev), en Colombia, quienes desarrollaron una metodología para el diseño de objetos de aprendizaje basada en un modelo pedagógico constructivista social, así como la conceptualización que proponen David Wiley y el MENC y en el modelo de ciclo de vida de desarrollo de software de proceso *lweb*. Su metodología está concebida en cinco fases, constituidas por una o varias etapas del modelo *lweb*. Éstas integran el modelo pedagógico, una propuesta de diseño gráfico y producción y utilización de medios.

La metodología detalla elementos que van desde la definición de proyecto hasta un minucioso análisis señalando los siguientes elementos: público objeto, enfoque pedagógico, objetivos (los cuales plantean competencias de aprendizaje y no conductas observables) estrategias de aprendizaje, modelo de evaluación, actividades de aprendizaje, medios de comunicación, requerimientos funcionales y no funcionales.

Asimismo, exponen una tercera fase de ingeniería que implica el desarrollo de contenidos. Abordan también el tratamiento que debe dárseles a las imágenes de acuerdo con su función, la generación de páginas y pruebas, el montaje de los objetos de aprendizaje, la publicación y pruebas externas y correcciones. El último elemento que

sugieren es una evaluación por parte del profesor autor y no por parte del estudiante usuario del objeto, en el caso del CAAFI hemos considerado ambas evaluaciones.

No quisiéramos omitir que en sus conclusiones los autores informan que su metodología ha sido utilizada, desde 2005, en el diseño de diez programas de posgrado en distintas áreas del conocimiento. Agregan que “a los profesores se les presentan dificultades para pensar y escribir de manera hipermedial [y que además] el autor, por su carga académica, toma mucho tiempo en la etapa de evaluación lo que lleva a que las versiones imprimibles y correcciones no se hagan en tiempos prudentes” (Borrero, Cruz, Mayorga y Ramírez, 2009, pp. 56-57).

En comparación con la metodología del CAAFI, podríamos pensar que vamos por buen camino; sin embargo, quizá convenga detenerse un momento con el fin de optimizar las etapas que conforman dicha metodología, de tal manera que los asesores puedan aprovecharla tanto para trabajar en completa autonomía como para formar células de trabajo en correspondencia con sus cargas académicas diversas y otras consideraciones.

DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Como resultado de esta experiencia de aprendizaje, compartimos los tipos de objetos que fueron conceptualizados a partir del trabajo colaborativo emanado de las actividades de este taller. Cabe mencionar que también se consideraron algunos aspectos ya establecidos en el *Manual de clasificación y codificación de materiales del CAAFI* en su última versión aprobada en el año 2009.

Tipos de objeto

Objetos de aprendizaje para aprender lengua. Los **OA Auténticos** se definen a partir de muestras (orales o escritas) de la lengua que no han sido producidas especialmente para la enseñanza de lenguas y por su aplicación en las diferentes áreas y habilidades. El tipo de **OA Didáctico** se determina a partir de materiales didácticos creados con fines pedagógicos. Estos materiales tienen, entre otras características, la particularidad de haber sido diseñados con fines educativos y que se pueden encontrar en el mercado editorial. Una de las ventajas es que estos materiales pueden reutilizarse y representarse mediante un objeto de aprendizaje.

OA para aprender a aprender. Sostienen al alumno en la construcción de su aprendizaje ayudándolo a hacerlo más eficiente. Entre los recursos de los que puede disponerse para este tipo de objeto podemos mencionar, entre otras: el contrato de aprendizaje, las bitácoras, las estrategias para desarrollar actividades lingüísticas, etc.

Elementos constitutivos y características de un objeto de aprendizaje.

Considerando las aportaciones de los distintos autores en el sentido de que un objeto de aprendizaje debería cumplir con una estructura mínima para su implementación, sugerimos, a manera de ejemplo y sin tratar de ser exhaustivos, incluir elementos enfocados al aprendizaje de lenguas, mismos que servirían de base para la definición de los metadatos. Estamos en el entendido de que es una propuesta que puede ser, en todo momento, perfectible.

Nombre del objeto de aprendizaje, **nivel** (nivel de lengua de acuerdo al Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas) **tema** (palabras que refieran el tema general), **descripción** (detalles del contenido y ejercicios que incluye), **objetivo** (debe excluir interpretaciones y no debe englobar varios verbos en un mismo objetivo), **actividades y competencias lingüísticas**, **contenido informativo** (componentes internos: contenido, actividades y elementos de contextualización), **ejercicios** (relacionados estrechamente con el objetivo del objeto y las necesidades detectadas en el análisis, se recomienda incluir el nombre del ejercicio, instrucciones con verbo en imperativo en segunda persona del singular), **autoevaluación** (incluir las respuestas correctas y retroalimentación), finalmente las referencias (se recomienda utilizar el sistema APA en su última edición).

Una metodología para la producción de objetos de aprendizaje

Diseño instruccional y etapas de producción.

El diseño instruccional es definido por Richey, Fields y Foxon (2001) como la “planificación instruccional sistemática que incluye la valoración de necesidades, el desarrollo, la evaluación, la implementación y el mantenimiento de materiales y programas” (p. 181). La producción de objetos supone distintas fases en su concepción. Existen en la literatura diversos modelos cuyo fin es describir los pasos que guíen un producto que garantice la calidad de forma y contenido. Así, creemos que el modelo ADDIE es el más apropiado para nuestra metodología.

El modelo ADDIE. “Este modelo es extrapolable al campo del e-learning... otra de las ventajas y características por las que destaca el modelo ADDIE es su carácter global, que sirve de marco de trabajo para el desarrollo de materiales educativos tanto presenciales como virtuales” (Muñoz, 2011, pp. 36-37). Las etapas que engloba son: análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación. Como dato adicional quisiéramos referir que este modelo ha compilado elementos compartidos por otros modelos de diseño. De lo anterior se desprenden las siguientes etapas:

Etapas de pre-producción. Comprende un *análisis de necesidades* del público meta, del CAA y de los asesores, la obtención de recursos por utilizar dentro del objeto y la digitalización y/o adecuación del material. Por *digitalizar* entiéndase la captura de texto o imágenes, escaneo de documentos, etc. *Adecuar* hace referencia a delimitar el recurso al tipo de objeto que se va a crear; por ejemplo, una escena específica de alguna película o sólo el primer minuto de alguna canción.

Etapas de producción. Diseño y desarrollo. MENC recomienda definir una actividad o ejercicio introductorio, una aproximación y/o una profundización de conceptos y evaluación de logros. Por otro lado, es necesario describir los metadatos (entendiendo este elemento como la información que facilita la localización, el almacenamiento y la recuperación del objeto en repositorios virtuales y sistemas LMS); para ello CAAFI optó por el modelo de metadatos Dublin Core por ser parte funcional de la herramienta de autor exeLearning. Se sugiere diseñar un prototipo de interfaz del objeto para definir su

forma de navegación y elementos visuales y considerar una evaluación formativa durante esta etapa.

Etapas de post-producción. Implementación: supone el montaje del objeto en una plataforma temporal para su revisión y pruebas por parte del autor. Se sugiere utilizar algún instrumento de evaluación de calidad, por ejemplo, el instrumento LORI (Learning Object Review Instrument) para una evaluación sumativa considerada como la evaluación final realizada por elementos distintos a los desarrolladores del objeto.

Licenciamiento

La información excesiva en Internet apunta a considerar factores importantes como la protección de los derechos intelectuales de quienes diseñan materiales educativos digitales. Por ello, sugerimos adoptar la licencia *Creative Commons* (CC) para los objetos de aprendizaje.

Creative Commons se define como una herramienta cuyo objetivo es otorgar permisos legales a las obras creativas de grandes compañías y/o instituciones de manera simple y estandarizada. Este licenciamiento permite también cumplir con las características de reusabilidad, requerida por los objetos.

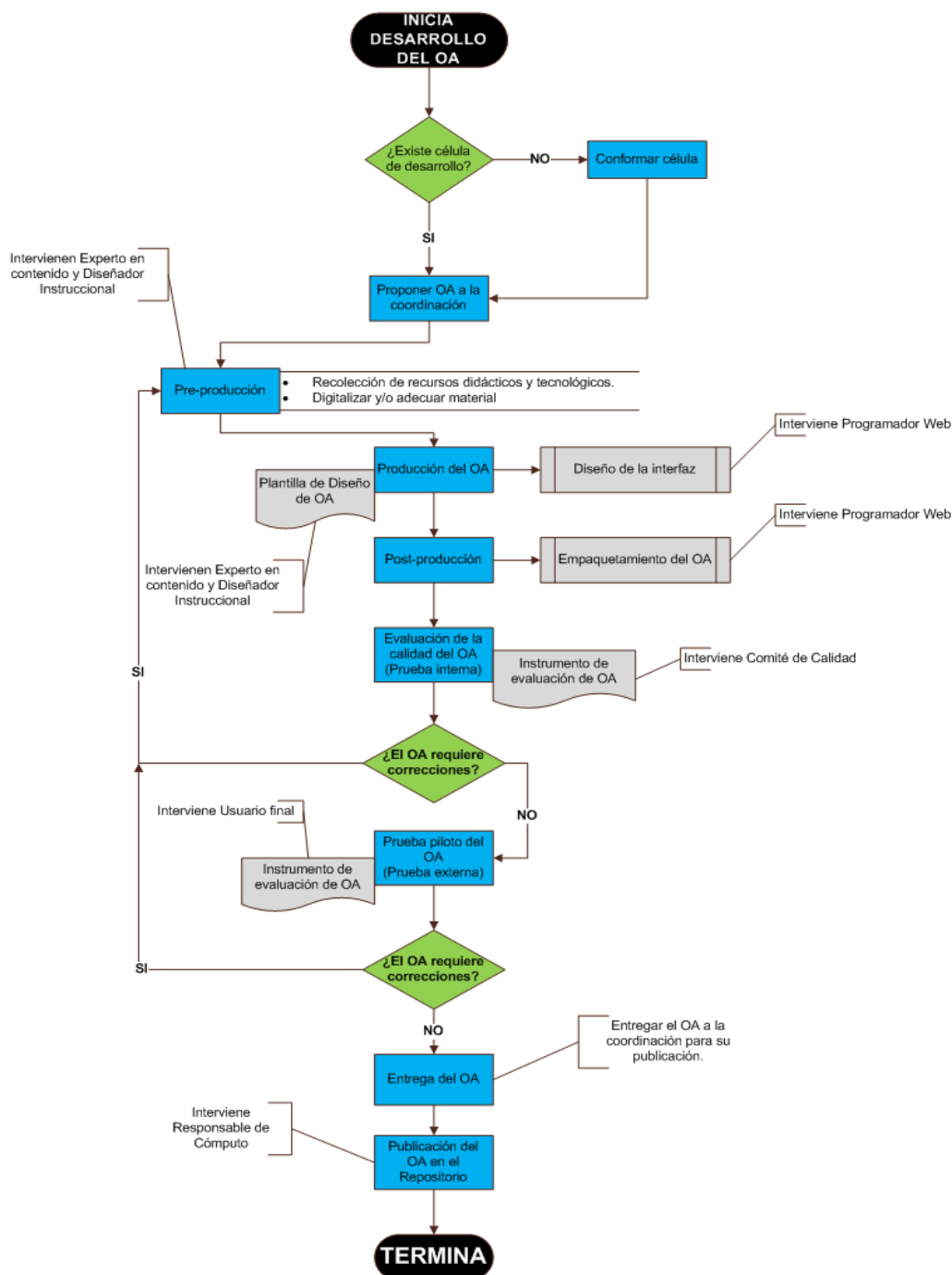
Actualmente, existen seis tipos de licencia CC, desde la más flexible hasta la más restrictiva, decidir cuál utilizar dependerá en gran parte del contenido que se use para crear el objeto de aprendizaje, así como de los criterios de cada CAA para el diseño de materiales. En el caso particular del CAAFI se acordó utilizar el tipo de licencia **Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual CC BY-NC-SA**. Esta licencia permite a otros distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir de tu obra de modo no comercial, siempre y cuando te den crédito y licencien sus nuevas creaciones bajo condiciones idénticas. (Creative Commons, 2002).

CONCLUSIONES

A tres décadas de la aparición y disponibilidad de las tecnologías, seguimos adoleciendo de la misma problemática: el uso de las tecnologías no termina de llegar a las aulas. El espacio áulico, sin embargo, no es el único que resiente esta situación; el autoaprendizaje es un caso más que requiere atención. El caso de los Centros de Autoacceso tampoco es la excepción; es necesario acortar la brecha entre lo que ofrece y los nativos digitales desde una perspectiva que los incluya, que ponga a su disposición materiales atractivos, con contenidos claros y suficientes para el aprendizaje. La concepción, diseño y utilización de objetos de aprendizaje son nuestra propuesta para contribuir al respecto.

Reconocemos que existen varias debilidades entre las que destacan el uso limitado de las tecnologías por parte de los asesores y académicos de las distintas áreas y, más aún, una actitud poco participativa para su utilización; el factor de tiempo y consideraciones laborales plantean también limitaciones para la puesta en práctica de las células de trabajo o el trabajo en autonomía.

Figura 1. Diagrama de flujo del desarrollo de un objeto de aprendizaje Nota: el diagrama muestra el flujo de las etapas de desarrollo de un objeto de aprendizaje, así como los elementos de las células de trabajo que intervienen en ellas y algunos instrumentos sugeridos.



Este taller tuvo como una de sus principales características ofrecer una metodología para la producción de objetos de aprendizaje, consideramos que este primer esfuerzo podría sentar un precedente para futuras investigaciones, e incluso que podría replicarse y, a través de nuevos equipos de colaboración, ampliarse a otras áreas de la Universidad Veracruzana y/o del conocimiento como lo sugieren los autores especialistas en la conceptualización de objetos de aprendizaje y vincularse con otras instituciones de educación superior con el fin de acercar la educación a quienes la necesiten sin la necesidad de desplazarse de sus comunidades o a estudiantes a quienes permitiría hacer eficientes tiempo y costos; el CAAFI podría, por otra parte, compartir su propuesta con el resto de centros de autoacceso de su propia Universidad y formar un banco interuniversitario de OAs que en todo momento podría abrirse a otras instituciones.

Es importante mencionar que la decisión de utilizar exeLearning, no estuvo basada en algún estudio comparativo previo por parte de los asesores del CAAFI, sino por ser el software para la creación de contenido que se conocía y que sigue satisfaciendo algunas necesidades hasta este momento. Esto representa un área de oportunidad para investigaciones posteriores, ya que, de acuerdo con Ramírez y Chacón (2012), se requiere de un estudio y justificación profundo, así como considerar ciertos criterios de selección antes de decidir qué herramienta de autoría emplear para los contenidos o materiales de aprendizaje. Sin embargo, al igual que los autores, consideramos que la elección de una herramienta debe estar orientada a las necesidades específicas de la organización.

Es evidente que distintas entidades académicas, instituciones, y grupos de profesionales se han ocupado de la discusión y ejecución de técnicas para el diseño de objetos de aprendizaje y han ofrecido múltiples formaciones a docentes y estudiantes con la finalidad de acercarlos al terreno de los OA y de integrar el uso de las TIC en su quehacer académico. Consideramos, sin embargo, que la organización, el trabajo en equipo y la comunicación son factores clave para atender cualquier dificultad a este planteamiento; creemos también que el intercambio de información, de saberes y competencias puede fortalecerlos aún más y lograr ambiciosos proyectos cuyo objetivo general es la educación.

REFERENCIAS

- Astudillo, G. (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. Buenos Aires, Argentina.
- Borrero, C.M., Cruz, G.E., Mayorga, M.S. y Ramírez G.K. (2009). Una metodología para el diseño de Objetos de Aprendizaje. La experiencia de la Dirección de Nuevas Tecnologías y Educación Virtual, Dintev, de la Universidad del Valle. En *Objetos de aprendizaje: Prácticas y perspectivas educativas*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

- Castillo, J. (2009). Los tres escenarios de un objeto de aprendizaje. *Revista iberoamericana de educación*, 50.
- Conde, L. y Sánchez, M. T. (2007). Taller Internacional "Los Objetos de Aprendizaje en la Construcción de Repositorios en Bibliotecas Digitales y/o Virtuales". *Biblioteca Universitaria*, 10(2) 216-217. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28515113011>
- Creative Commons. (2002). Creative Commons México. Recuperado de <http://www.creativecommons.mx/que>
- ExeLearning.net. (s. f.). *ExeLearning 2.0 Tutorial-Manual*. Recuperado de http://exelearning.net/html_manual/exe20/
- García Aretio, L. (2005a). Objetos de aprendizaje. Características y repositorios. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*.
- Kitao, K. (1995). Individualizing English instruction using computers. *English teaching: Theory, Research and Practice*, ed, 545–67. Tokyo: Eichosha. Recuperado de <https://doors.doshisha.ac.jp/duar/repository/ir/1748/e06210.pdf>
- L'Allier, J. (1998). NETg's Precision Skilling: The linking of occupational skills descriptors to training interventions. Recuperado Diciembre 15, 2009, a partir de <http://www.netg.com/research/pskillpaper.htm>
- Leal Fonseca, D. E. (2008). Iniciativa colombiana de objetos de aprendizaje: situación actual y potencial para el futuro. *Apertura, Nueva época*, 8(8), 76-85.
- Ministerio de Educación Nacional. República de Colombia. (2006). Gestión de contenidos de educación virtual de calidad. Objetos de aprendizaje. Recuperado en diciembre de 2013, de aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/men
- Montero, J. y Herrero, E. (2008). Las herramientas de autor en el proceso de producción de cursos en formato digital. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 53, 59-72. Disponible en <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n33/4.pdf>
- Morales, R. A., Ramírez M. A., y Excelente T. C. (2015) Apropiación de las TIC en la Educación Superior: Una Mirada desde la Disciplina del Profesorado. *Revista Research in Computing Science* (97).
- Morales R.A y Ramírez M. A. (2014). Afinidad Tecnológica del Profesor Universitario. *Revista Ensayos Pedagógicos* 9 (2), 107-123.
- Muñoz, P. (2011). Modelos de diseño instruccional utilizados en ambientes teleformativos. *Revista de investigación educativa Conect@2*, 1(2), 29-62.
- Patiño, M., Peláez, A., y Villa, V. (2009). Experiencia UPB en la construcción de una metodología para el diseño de Objetos de Aprendizaje desde una perspectiva social-constructivista. En *Objetos de aprendizaje: Prácticas y perspectivas educativas*. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana.

- Pérez, F. (2010). Alfabetización digital del profesorado: herramientas educativas. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia* (16). Recuperado de https://clic.xtec.cat/docs/alfabetizacion_digital.pdf
- Pino-Silva, J., y Antonini, M. (1999). Programa de inglés de bachillerato [High school English program]. Program report, Unidad Educativa Colegio Emil Friedman, Caracas.
- Prendes, M. (2003). Diseño de cursos y materiales para la teleenseñanza. *Simposio Iberoamericano de Virtualización del Aprendizaje y la Enseñanza*, (p. 22). Costa Rica.
- Ramírez, M. y Chacón-Rivas, M. (2012). GECCO: Herramienta de Autoría para Contenidos de E-Learning. *Conferencias LACLO*, 3, 1-9. Recuperado de <http://laclo.org/papers/index.php/laclo/article/view/27/23>
- Rubio, O. (2011). Objetos de aprendizaje utilizados con estudiantes del idioma inglés en nivel principiante en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California: resultados. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloU.visualiza&articulo_id=11017&PHPSESSID=010e36e796bcae46db22cc9fe553df80
- Rubio, O. (2014). Adquisición de un idioma por medio de Objetos de Aprendizaje. En *Trabajos de investigación de profesores de lenguas modernas en México*. Universidad Autónoma de Baja California: Facultad de Idiomas.
- Universidad Veracruzana. (2012). Contrato colectivo de trabajo del personal académico F.E.S.A.P.A.U.V. y Universidad Veracruzana 2012 – 2014.
- Wiley, D. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *The Instructional Use of Learning Objects (online version)*. Recuperado a partir de <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>
- Zapata Ros, M. (2005). Secuenciación de contenidos y objetos de aprendizaje. *RED. Revista de Educación a Distancia*, (II) 1-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54709510>

LOS AUTORES

DAVID MARTÍNEZ CERQUEDA. Licenciado en Lengua Francesa y Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Candidato a Doctor en Ciencias del Lenguaje por la Universidad Veracruzana. Del 2007 a la fecha se desempeña como profesor de asignatura en las Licenciaturas en Lengua Francesa y Lengua Inglesa de la Facultad de Idiomas en la Universidad Veracruzana. davimartinez@uv.mx

ALMA ELOISA RODRIGUEZ MEDINA. Licenciada en Informática por la Universidad Veracruzana. Maestra en Tecnologías de Información por la Universidad Interamericana

para el Desarrollo. Del 2011 a la fecha se desempeña como técnico académico en el Centro de Autoacceso de la Facultad de Idiomas en la Universidad Veracruzana.
almrodriguez@uv.mx