

Revisión sistemática sobre Recursos Educativos Abiertos en la enseñanza de Lengua y Literatura

Systematic review about Open Educational Resources in the teaching of Language and Literature

Patricia Araya Flores

Universidad de Granada

patricia2021@correo.ugr.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-4574-2836>

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons



DOI: 10.17398/1988-8430.44.129

Fecha de recepción: 16/01/2026
Fecha de aceptación: 05/05/2026



Araya Flores, P. (2026). Revisión sistemática sobre Recursos Educativos Abiertos en la enseñanza de Lengua y Literatura, *Tejuelo*, 44, 129-160.

Doi: <https://doi.org/10.17398/1988-8430.44.131>

Resumen: Esta investigación presenta una revisión sistemática sobre el uso, percepción e impacto de los REA en la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Siguiendo el protocolo PRISMA 2020 y el marco ReSiste-CHS, se analizó un corpus de 55 artículos publicados tras la Recomendación de la UNESCO (2019). Los resultados revelan un crecimiento de la producción científica, con un cénit en 2023 impulsado por la digitalización post-pandemia. Se observa una hegemonía del Norte Global y una concentración masiva en Educación Superior (81.8%), orientada a la escritura académica y la enseñanza del inglés. Respecto a la competencia comunicativa, los REA transitan de destrezas tradicionales hacia alfabetizaciones multimodales, translingüismo y literacidad crítica. Se concluye una valoración positiva de docentes y estudiantes, quienes perciben estos recursos como dispositivos de innovación que promueven la justicia social y el empoderamiento docente. No obstante, persisten barreras técnicas y vacíos de investigación en etapas obligatorias y en el estudio del español como lengua vehicular.

Palabras clave: recursos educativos abiertos; didáctica de las lenguas y las literaturas; innovación educativa; revisión sistemática.

Abstract: This research presents a systematic review of the use, perception, and impact of OER in the Didactics of Language and Literature. Following the PRISMA 2020 protocol and the ReSiste-CHS framework, a corpus of 55 articles published after the 2019 UNESCO Recommendation, was analyzed. Results reveal a growth in scientific production, peaking in 2023 driven by post-pandemic digitalization. A hegemony of the Global North and a massive concentration in Higher Education (81.8%) is observed, focused on academic writing and English language teaching. Regarding communicative competence, OER transit from traditional skills toward multimodal literacies, translanguaging, and critical literacy. A positive evaluation from teachers and students is concluded, as they perceive these resources as innovation devices promoting social justice and teacher empowerment. However, technical barriers and research gaps persist in compulsory education stages and in the field of Spanish as a language of study.

Keywords: open educational resources; teaching language and literature; educational innovation; systematic literature review.

I

ntroducción

Los Recursos Educativos Abiertos (en adelante, REA) han revolucionado la forma de enseñar Lengua y la Literatura respondiendo a distintas demandas del campo disciplinar, como la importancia de superar el enfoque tradicional centrado en la enseñanza de lengua teórico, histórico, gramatical y muchas veces descontextualizado, hacia una enseñanza de lengua con enfoque en el desarrollo de la competencia comunicativa y su uso consciente en situaciones reales como instrumento de expresión y comunicación (Camps, 1993). Debido a la omnipresencia de la cultura digital en el contexto de la sociedad de la información y a la diversidad de contextos para la enseñanza de Lengua y Literatura, las comunidades educativas han debido innovar para transmitir adecuadamente la importancia del lenguaje en la formación integral de las personas para toda la vida.

Según la UNESCO 2019, los REA son materiales de enseñanza y aprendizaje en cualquier formato liberados con licencia abierta que permite su uso, edición y redistribución. Wiley y Hilton (2018) teorizan sus atributos a través de las 5R: retener, reutilizar, revisar, remezclar y

redistribuir recursos educativos de calidad. Asimismo, estos materiales destacan por fomentar los principios de diseño universal del aprendizaje (DUA), que buscan el acceso universal a la educación ya que cumplen con principios de accesibilidad y flexibilidad (Santos-Hermosa y Abadal, 2022; Rubio Perea, 2023).

Esta revisión sistemática es producto de la necesidad de identificar las tendencias temáticas sobre la producción científica de REA en el campo de Lengua y Literatura. Para ello se han propuesto las siguientes preguntas que han guiado esta investigación: ¿Cómo y dónde se aplican los REA?, ¿cómo los recibe el alumnado y el profesorado?, ¿qué hallazgos ofrece a la Didáctica de la Lengua y la Literatura?

1. Los REA en la enseñanza de Lengua y Literatura

La Didáctica de la Lengua y la Literatura (en adelante, DLL) ha buscado mediante las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) la forma de trascender el enfoque tradicional y encontrar nuevas formas que motiven al estudiante a participar en el proceso de desarrollar la lengua con motivación y compromiso (Gómez García et al. 2025; Santos-Hermosa y Abadal, 2022). Desde videos educativos creados por estudiantes que usan el lenguaje para comunicarse y compartir ideas (Kuder, 2021; Olivier, 2019), hasta sofisticados software de análisis del lenguaje creados por informáticos (Çalışkan y Güngör, 2024; Kic-Drgas et al., 2023; Ramírez-Montoya, 2020), la filosofía de la pedagogía abierta se materializa en los REA aplicados en la clase de lengua. En este sentido, los REA son una herramienta capaz de renovar la enseñanza de la Lengua y la Literatura (Ballester Pardo et al, 2024; Bonilla-Calero, 2022; Mora-Monroy et al., 2023; Rubio Perea, 2023).

La DLL es un campo multidisciplinar en consolidación, que tiene como objeto de estudio los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua. Esta disciplina ha evolucionado desde enfoques tradicionales, centrados en la gramática y en el rol del profesor, hacia nuevos enfoques que buscan el desarrollo de competencias comunicativas, el

fomento del pensamiento crítico y la metacognición en los procesos de lecto-escritura de los estudiantes (Camps, 2012). Según Cassany et al. (2003), hoy existen nuevas prácticas comunicativas desde géneros discursivos, estructuras, registros y formas particulares, “como consecuencia, también evolucionan los procesos cognitivos implicados en la interacción, la lectura o la escritura y se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades” (p. 2).

Debido a la transversalidad del lenguaje y su papel como medio constitutivo de conocimiento, el desarrollo de habilidades comunicativas se materializa en diversas disciplinas y niveles educativos. Esta premisa permite identificar el aprendizaje de lengua materna en las etapas de infantil, primaria y secundaria; la instrucción de segundas lenguas en contextos universitarios y profesionales; y la alfabetización académica con fines específicos. Según Guillen (2012), nos encontramos ante un objeto de estudio de relativa unificación, cuya transversalidad se sitúa por encima de la especificidad disciplinar. Núñez-Delgado et al. (2010) y Lomas et al. (1993) sostienen que todo docente actúa como profesor de lengua al emplearla para dar a conocer su objeto de conocimiento.

Según Camps (2012), “los contenidos de la enseñanza de lenguas se ven influidos por la evolución y el cambio en los estudios lingüísticos” (p. 163). Así, la marcada diferencia de usos de la lengua en la escuela —impulsada por la globalización, los flujos migratorios y las condiciones sociofamiliares— exige que los instrumentos mediadores, como libros de textos o herramientas informáticas, experimenten transformaciones para adaptarse a estos nuevos escenarios comunicativos. Asimismo, Condor-Pinenla et al. (2025), plantea que “las aulas se caracterizan actualmente por una gran diversidad cultural, social y lingüística, resultado de procesos de migración, multiculturalismo y plurilingüismo que enriquecen, pero también complejizan la enseñanza de la lengua y la literatura” (p. 104). En este contexto, los REA visibilizan la diversidad lingüística al integrar recursos bilingües y multimodales que validan la lengua materna del estudiante como un activo.

2. Método

La presente investigación se ha realizado como una revisión sistemática bajo el marco ReSiste-CHS (Codina, 2018), el cual estructura el proceso en cuatro fases: búsqueda, evaluación, análisis y síntesis. Para garantizar el rigor y la transparencia del proceso, se ha seguido rigurosamente el protocolo PRISMA 2020.

2. 1. Fase de búsqueda

La búsqueda inicial se realizó en cuatro bases de datos científicas: Web of Science (n=152), Scopus (n=120), Education Collection (n=288) y Dialnet (n=46), arrojando un total de 606 registros. Se aplicó una ecuación de búsqueda unificada que combinó términos relacionados con los Recursos Educativos Abiertos y descriptores específicos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura validada mediante tesauros especializados (ERIC, UNESCO, Europeo de la Educación).

("open educational resource*" OR "recurso* educativo* abierto*") AND ("language teaching" OR "enseñanza de lengua*" OR "language learning" OR "aprendizaje de lengua*" OR "language instruction" OR "instrucción de lengua*" OR "language skill*" OR "habilidad* lingüística*" OR reading OR lectura OR writing OR escritura OR "communicative competenc*" OR "competencia* comunicativa*" OR literacy OR alfabetización OR "literature education" OR "educación literaria")

Tabla 1
Base de datos

Base de datos	Razón de elección
Education Collection UGR	Especializada en educación Incluye ERIC Acceso a textos completos de alta calidad
Web of Science (WOS)	Alta rigurosidad metodológica Categoría: Educational and Educational Research Publicaciones de prestigio internacional
Scopus	Amplia cobertura multidisciplinar Incluye revistas en ciencias sociales y educación
Dialnet	Ámbito hispanoamericano e iberoamericano

Nota: elaboración propia

2. 2. Fase de Evaluación

De los 606 resultados obtenidos, se procedió a la eliminación de duplicados (236), lo que resultó en un cuerpo de 357 registros únicos para evaluación. Posteriormente, se aplicaron los criterios de inclusión y exclusión a los títulos, resúmenes y palabras clave de estos registros, seleccionando 100 reportes para la fase de recuperación de texto completo.

Tabla 2

Criterios de inclusión y exclusión

Inclusión	Exclusión
Estudios empíricos sobre recursos educativos abiertos (REA/OER) en contextos educativos	Estudios que no tratan de forma clara sobre REA/OER
Estudios centrados en la enseñanza y aprendizaje de lenguas y literatura, o en la DLL	Estudios fuera del campo de la DLL o sin relación suficiente con el área
Estudios que analicen el uso, la implementación, la percepción, el efecto o el valor pedagógico de los REA/OER	Artículos que no sean empíricos Estudios fuera del rango de años fijado Estudios en idiomas no contemplados por el protocolo

Nota: elaboración propia

2. 3. Fase de Análisis

De los 100 reportes seleccionados, se excluyeron 4 artículos cuya recuperación no fue posible tras una búsqueda razonable y contacto con los autores, declarándose esta limitación como un problema de acceso. Se realizó la lectura completa de los 96 artículos restantes, aplicando criterios de elegibilidad específicos centrados en el uso empírico de REA bajo licencias abiertas y su vinculación directa con el desarrollo de competencias comunicativas y lingüísticas.

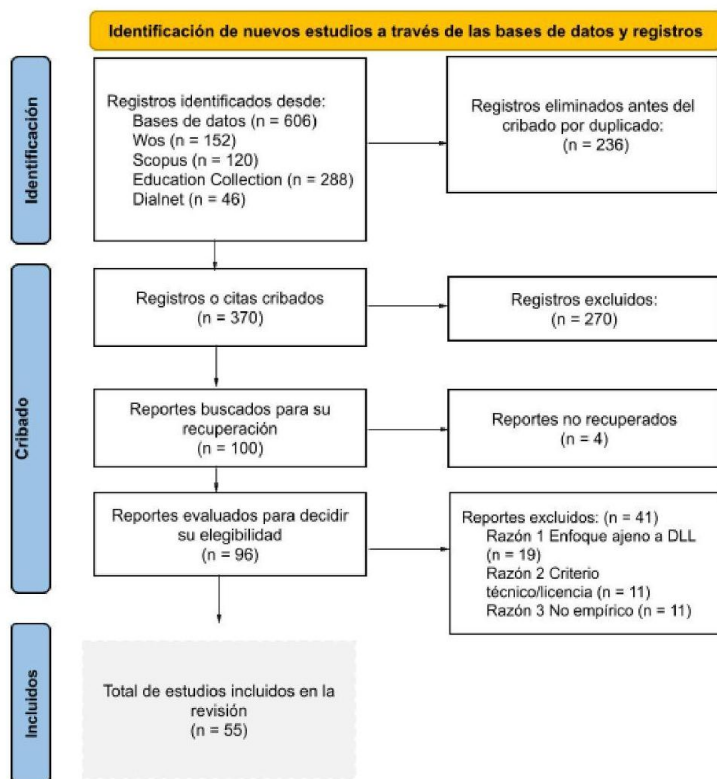
2. 4. Fase de Síntesis

Tras este proceso de filtrado fino, se excluyeron 41 documentos por razones de falta de pertinencia temática, ausencia de evidencia empírica o incumplimiento de la definición técnica de REA.

Finalmente, el corpus de estudio quedó constituido por 55 artículos científicos, los cuales fueron sistematizados en una matriz de análisis para responder a las preguntas de investigación planteadas.

Figura 1

Diagrama de flujo



Nota: elaboración propia basada en el protocolo PRISMA 2020

Una vez obtenido el número final de artículos se procedió a realizar el análisis de resultados que fueron ordenados en una tabla que sintetiza los principales hallazgos (ANEXO 1).

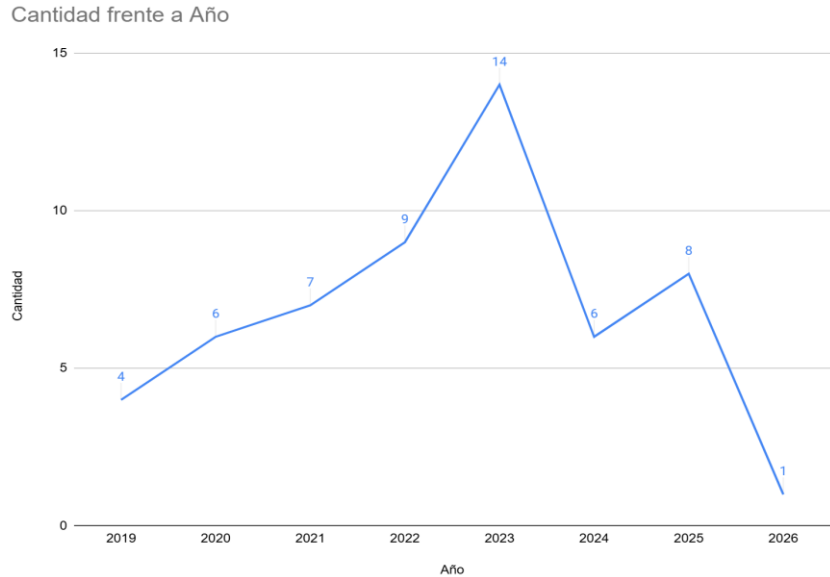
3. Resultados

La producción científica analizada (n=55) muestra una evolución significativa en el uso de los REA dentro de la DLL tras la recomendación de la UNESCO de 2019. A continuación, se detallan los hallazgos organizados según las preguntas de investigación.

RQ1. ¿Cómo y dónde?

La producción académica sobre REA en la enseñanza de lengua y literatura se aborda principalmente desde un enfoque cualitativo (43%) destacando investigaciones sobre la reflexividad docente y la justicia social (Abas, 2023; Atkinson y Corbitt, 2022). Seguido de cerca por los estudios mixtos (40%) que triangulan percepciones y prácticas en entornos diversos (Kharrufa et al., 2022; Karatay y Hegelheimer, 2021), mientras que los cuantitativos representan el 16% enfocándose en métricas de rendimiento y accesibilidad lingüística (LeMire, 2024; Huertas-Abril y Muszyńska, 2022). Los sujetos de la muestra son principalmente estudiantes (65,45%) y profesores (60%) en intervención con REA en el aula de lengua. En general, la investigación presenta una tendencia de crecimiento desde la recomendación de la UNESCO en 2019 y hasta el 2025.

Figura 2
Distribución temporal



Nota: elaboración propia

Como se observa en la figura 2, la investigación alcanza su punto más alto en el año 2023 (25.45%) cuyos enfoques están principalmente en investigar la calidad pedagógica, la agencia del autor y el impacto social de los REA. Además, se observa una fuerte caída en lo que va del año 2026 con solo 1 documento publicado (Chang y Windeatt, 2026).

La lengua de publicación predominante fue el inglés (94,5%) en tanto que solo el 5,5% se difundió en español destacando en este último grupo trabajos sobre formación docente, poesía infantil y rediseño curricular (Ballester Pardo et al., 2024; Fernández-Ulloa, 2023; Rubio Perea, 2023). En cuanto al país de publicación, se observa la hegemonía del Norte Global, principalmente Estados Unidos, Reino Unido, España y Canadá.

Figura 3

Distribución geográfica



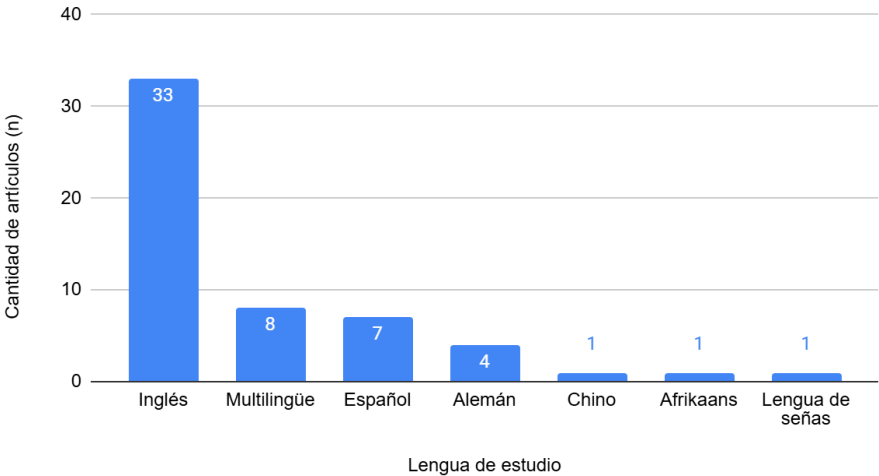
Nota: elaboración propia

La figura 3 muestra la distribución mundial de las publicaciones. Países como Alemania (Morawski y Budke, 2023), Taiwán (Chen, 2020; Liu, 2021) y Tailandia (Kanoksilapatham, 2021; Manowaluilou, 2020) tienen una representación moderada en la muestra. África y Asia ponen énfasis en la alfabetización inicial y secundaria con propósitos de justicia social y descolonización del currículo (Burger et al., 2025; Hautemo y Ithindi, 2025; Orwenjo y Erastus, 2021). Se reportaron 8 colaboraciones destacando la realizada con Colombia sobre lectura académica (Burrows et al., 2022). Asimismo, un interés por la poesía latinoamericana de México (Ballester Pardo et al., 2024).

En cuanto a la lengua de estudio en las investigaciones, los resultados confirman una marcada hegemonía de la enseñanza del inglés (60%), consolidándose como la lengua vehicular más frecuente tanto en la alfabetización inicial como en instrucción de lenguas extranjeras (EFL).

Figura 4
Lengua de estudio

Cantidad de artículos (n) frente a Lengua de estudio



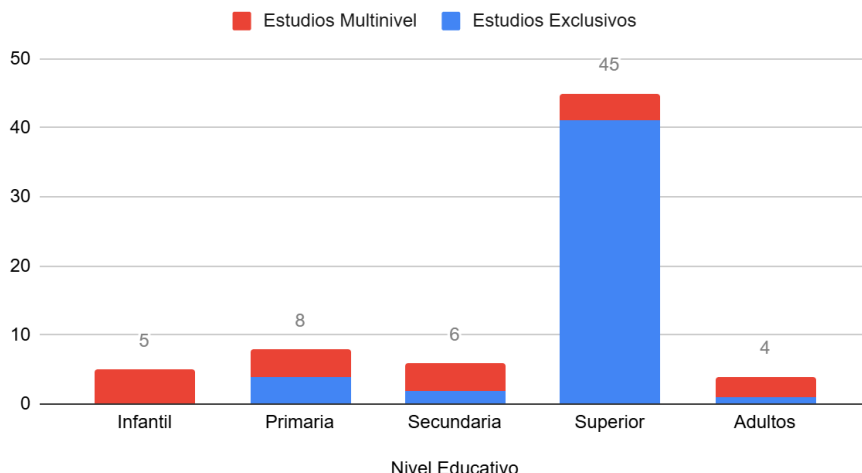
Nota: elaboración propia

Un hallazgo importante es la emergencia de un bloque multilingüe (14,5%), impulsado por plataformas internacionales que promueven el translingüismo (Doherty y Norton, 2025; Zimmermann et al., 2023). En cambio, se detecta un vacío crítico tanto en estudios sobre personas sordas (1,8%) (Weber y Skyer, 2022) como en el estudio del español (12,7%), el cual se concentra casi exclusivamente en la educación superior (Fernández-Ulloa, 2023; Rovira-Collado et al., 2023; Rubio Perea, 2023), mientras que las etapas de primaria y secundaria quedan desatendidas.

Figura 5

Nivel educativo

Estudios Exclusivos y Estudios Multinivel



Nota: elaboración propia

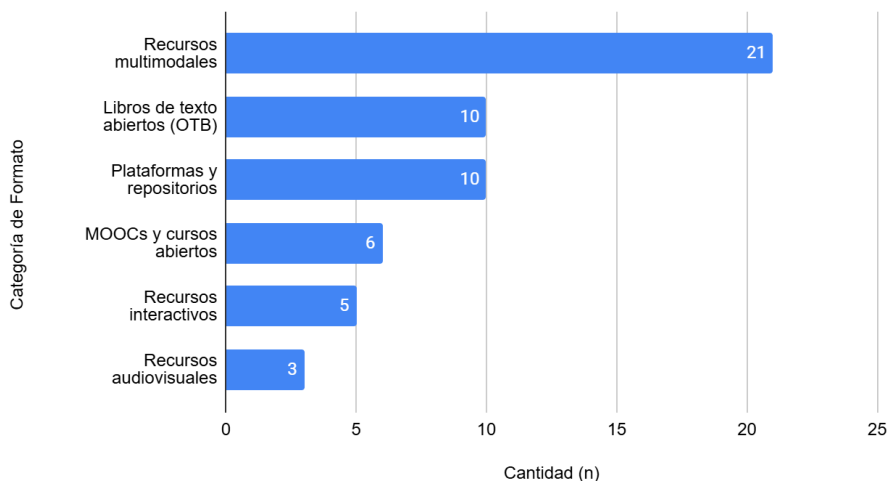
La figura 5 expone la marcada hegemonía de la educación superior que concentra el 81,8% de la producción científica total. En este nivel, la investigación se focaliza principalmente en la escritura académica y técnica, la enseñanza de lenguas para fines específicos y la formación docente. Por otro lado, existen varios estudios que hacen un abordaje multinivel. Entre ellos destaca Çalışkan y Güngör (2024) y Weber y Skyer (2022), cuyos estudios abordan todos los niveles educativos desde infantil a adulto. Ningún estudio se enfoca exclusivamente en la enseñanza infantil. La presencia de formación de adultos destaca por cursos abiertos y/o para inmigrantes y refugiados. Mientras que los artículos de primaria se enfocan en poesía y literatura, en secundaria lo hacen en argumentación crítica.

En cuanto al tipo de material educativo diseñado, todos los artículos reportaron uso exclusivo de soporte digital. En lo relativo al formato, este varía y se ve enriquecido por los contextos digitales y la tecnología educativa de vanguardia.

Figura 6

Tipo de REA: Clasificación principal

Cantidad (n) frente a Categoría de Formato



Nota: elaboración propia

La figura 6 muestra que los recursos multimodales son los más utilizados dado que integran diversos formatos como video, imagen, juegos, ejercicios, texto, entre otros. Seguidos por los libros de texto abierto, cuyo análisis ha evolucionado desde la comparación de costos con textos tradicionales, a la construcción sofisticada de materiales centrados en la reflexividad del autor y en el razonamiento pedagógico. Asimismo, los MOOC y LMOOC siguen dominando entornos de adultos que aprenden lenguas extranjeras. Estas tipologías ofrecen diversidad a los estilos de aprendizaje de lengua.

RQ2. ¿Cómo los recibe la comunidad educativa?

Las investigaciones analizadas muestran que la percepción de los REA por parte de estudiantes y profesores es principalmente positiva. Las comunidades valoran sobre todo el formato llamativo de los REA destacando la motivación y empoderamiento en las tareas (56.4%) evidenciando mayor compromiso en comparación con materiales tradicionales (Chanh, 2025; Panday-Shukla, 2024). Por otro

lado, se valora la calidad del recurso (27.3%) en términos de efectividad (Burrows et al., 2022; Zimmermann et al., 2023). Asimismo, se valora la búsqueda de justicia social (21.8%) en diseños que buscan equidad y representatividad (Abas, 2023; La Croix et al., 2023; Paesani et al., 2023).

A continuación, se ordenaron en una tabla los resultados sobre la percepción de aspectos positivos reportados en estudiantes y profesores.

Tabla 3
Percepciones positivas de estudiantes y profesores frente al uso de REA

Estudiante	Profesores
Mejora en el aprendizaje 65.5%	Alta valoración por utilidad percibida 43.6%
Reducción de costos 60.0%	Transformación pedagógica, integración de habilidades digitales 32.7%
Motivación e identificación (Retroalimentación, orgullo, logro) 50.9%	Diseño basado en flexibilidad e inclusión 21.8%
Facilidad de acceso y disponibilidad 41.8%	Reflexión y conciencia metacognitiva 20.0%
Aumento del compromiso 38.2%	Autonomía en el diseño 16.4%
Estudiante como prosumidor 21.8%	Agencia: aumento de compromiso y confianza 14.5%
Aumento de calificaciones (GPA) 16.4%	Sostenibilidad: recomendación a colegas 12.7%

Nota: elaboración propia

En cuanto a los aspectos negativos, limitaciones o necesidades percibidas por docentes y estudiantes destacan las barreras técnicas (34.5%), como la conexión a internet o los dispositivos (Burger et al., 2025; Chen, 2020; Malykhin et al., 2019); formato y navegabilidad poco intuitiva (23.6%); la densidad léxica de información y velocidad de habla acelerada en materiales (12.7%), analizadas por Liu (2021) y Rets et al. (2023); y, finalmente, las limitaciones de diseño tanto estética como funcional presentes en el 18.2% de los trabajos (Chang y Windeatt, 2026; Weber y Skyer, 2022).

Tabla 4

Percepciones negativas de estudiantes y profesores frente al uso de REA

Estudiante	Profesores
Competencia tecnológica (brecha digital) 25.5%	Tiempo desproporcionadamente demandante 20.0%
Necesidad de andamiaje 20.0%	Necesidad de guías de usuario 16.4%
Barrera lingüística 14.5%	Dificultad de contextualización/transformación 12.7%
Confianza en materiales gratuitos (calidad) 12.7%	Desconocimiento de licencia abiertas 10.9%
Motivación por factores externos 9.1%	Tensión entre ética y rendición de cuentas 9.1%

Nota: elaboración propia

RQ3. ¿Qué hallazgos ofrece a la DLL?

Entre los hallazgos más significativos se consolida la evolución paradigmática del abordaje de REA en la DLL. Esta transición parte de estudios centrados en accesibilidad (Chen, 2020) o reducción de costos asociados al aprendizaje (Fernández-Ulloa, 2023), hacia una discusión didáctica más profunda que entiende los REA como instrumento político y pedagógico orientado a la justicia social, la equidad y la representación de minorías (Abas, 2023; La Croix et al., 2023; Paesani et al., 2023).

A su vez el abordaje de la enseñanza de lengua pasa de enfocarse únicamente en destrezas lingüísticas y comunicativas tradicionales basales (leer, escuchar, hablar, escuchar, gramática y vocabulario), hacia la materialización de un enfoque por competencias integrado en el contexto de la sociedad del conocimiento. En escenario emergen nuevas formas de enseñar la lengua como la lectura multimodal (Ballester Pardo et al., 2024), la alfabetización digital (Kic-Drgas et al., 2023), el multilingüismo (Zaidi et al., 2022), el translingüismo (Doherty y Norton, 2025) y el desarrollo del pensamiento crítico ante problemáticas sociales complejas (Abas, 2023).

La tabla 5 categoriza las destrezas tradicionales según la recurrencia conceptual de los artículos y enfoques del REA. La segunda columna especifica los conceptos utilizados en los artículos categorizados semánticamente para simplificar su análisis y síntesis.

Tabla 5
Destrezas lingüísticas y comunicativas tradicionales

Categoría	Incluye	Porcentajes
Escritura	Escritura académica, producción textual, escritura técnica y profesional, composición narrativa, integridad académica, paráfrasis, ortografía y puntuación. Alfabetización bimodal (señas).	61.8%
Gramática y vocabulario	Vocabulario académico y especializado (ESP), gramática, análisis sintáctico y morfológico, léxico y semántica, corrección lingüística, precisión lingüística	60.0%
Lectura	Comprensión lectora, lectura académica, prelectura, niveles de legibilidad (Lexile), inferencia, activación de conocimiento previo, fluidez lectora.	56.4%
Oralidad	Speaking, interacción oral, presentaciones, pronunciación, expresión de opiniones, comunicación no verbal.	50.9%
Escucha	Listening, comprensión auditiva académica, escucha activa y reflexiva, procesamiento de velocidad de habla.	40.0%

Nota: elaboración propia

Los resultados muestran que las destrezas con mayor presencia en el corpus son la escritura, la gramática y el vocabulario (Bellés-Fortuño y Martínez-Hernández, 2021; Zulaiha y Triana, 2023). Le siguen la lectura y la oralidad (Kuder, 2021; Panday-Shukla, 2024), mientras que la menos representada es la escucha (Liu, 2021; Zaidi et al. 2022). La enseñanza de lengua de señas se articula con la escritura desde una perspectiva bimodal.

La competencia lingüística y comunicativa es la más evidente manteniéndose tanto en estudios exclusivos de estas áreas como en textos con temáticas emergentes. La competencia literaria es representada por seis artículos que abordan desde la enseñanza de la poesía infantil (Ballester Pardo et al., 2024) hasta el teatro barroco

(Fernández-Ulloa, 2023). Su presencia se encuentra mediada por la destreza de la lectura crítica y en análisis de estructuras textuales.

La tabla 6 categoriza las destrezas emergentes identificadas en la revisión, las cuales han sido agrupadas semánticamente para reflejar los nuevos enfoques competenciales y transversales detectados en los artículos analizados.

Tabla 6
Destrezas emergentes en la didáctica de la lengua y la literatura

Categoría	Incluye	Porcentajes
Alfabetización digital	Navegación, plataformas, búsqueda y curaduría de información, competencia metalingüística digital, gestión de manuscritos digitales, ética digital.	41.8%
Multimodalidad	Lectura multimodal, interpretación de video, imagen e hipermedia, alfabetización visual, transmediación, diseño de artefactos digitales (cómic, pósteres)	36.4%
Competencia intercultural	Interacción entre culturas, diversidad lingüística, conciencia cultural y ética, alfabetización cultural dialógica, pedagogía decolonial.	27.3%
Multilingüismo	Aprendizaje/transición entre lenguas, translenguaje, competencia bilingüe y bimodal, identificación de interferencias de L1, literacidad transnacional.	14.5%
Colaboración y cocreación	Producción colectiva, participación, retroalimentación por pares, negociación de significados, construcción de comunidades de práctica.	10.9%
Pensamiento crítico	Análisis crítico de información y medios, reflexividad docente y discente, razonamiento pedagógico, desarrollo de argumentos complejos.	23.6%

Nota: elaboración propia

Finalmente, se representa la evolución longitudinal de los estudios mediante un mapa de calor representa el abordaje de la competencia comunicativa según los enfoques tradicionales o emergentes.

Figura 9
Desarrollo de la competencia comunicativa

	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026
Tradicionales	2	2	7	1	6	2	2	0
Emergentes	2	4	0	8	8	4	6	1

Nota: elaboración propia a partir del corpus analizado

En conclusión, los resultados evidencian una evolución en el abordaje hacia una pedagogía más consciente, inclusiva que se ajusta a las características de la sociedad actual.

4. Discusión

La primera pregunta, permitió validar la recomendación de la UNESCO (2019) que motivó la investigación y creación de REA en varios contextos educativos. El pico de producción coincide con el impacto diferido de la crisis sanitaria del COVID 19, la cual llevó a la necesidad de recursos y una transición abrupta hacia la digitalización donde los REA se consolidaron como una alternativa. Esto coincide con Kanoksilapatham (2021), quien destaca la pandemia como un impulsor clave hacia la virtualidad, y con Panday-Shukla (2024), quien insiste en la importancia de la competencia digital en estudiantes y profesores. El diseño cualitativo y mixto dominante permitió defender que el aumento de la investigación no solo fue en cantidad sino también en complejidad y profundidad didáctica en torno a la competencia comunicativa.

La baja producción de 2026 se explica, principalmente, por ser el año en curso, aunque también podría estar mediada por el cuestionamiento constante de la calidad de los REA. Esta idea coincide con Cox y Trotter (2017) y Santos-Hermosa y Abadal (2022), quienes indican que los profesores dudan de la combinación calidad-gratuidad. Por otra parte, también hay quienes plantean que los REA creados presentan un desconocimiento de lo que es realmente la inclusión y que muchos formatos no son realmente accesibles. El proyecto europeo

Equi-T evidenció esta falta y propuso una lista de verificación de aspectos como didáctica inclusiva, sensibilidad a la diversidad y accesibilidad.

Otra posible causa puede ser el desplazamiento del foco hacia la inteligencia artificial (IA). Chen (2020) sostiene que los puntos menos utilizados en su estudio fueron el chatbot y la IA, y que es un tema pendiente. Este fenómeno puede explicarse mediante el modelo del *Hype Cycle* (Ciclo de sobreexpectación). Fenn y Raskino (2008), sostienen que las tecnologías educativas suelen atravesar modas. Para evitar que los REA sean desplazados por la "novedad" de la IA, hace falta una visualización de ambos como ecosistemas perfectamente compatibles. Los REA aportan el marco ético y el toque humano a los materiales creados por IA.

La predominancia del Norte Global en producción sobre el tema se explica, en parte, porque el movimiento nació en estas latitudes, por lo que su producción es sostenida con políticas y leyes educativas consolidadas que forman parte de la cultura escolar. No obstante, este escenario evidencia un sesgo de madurez institucional y ventaja histórica en el que quienes investigan y publican siguen una perspectiva anglocéntrica. Esto representa la invisibilización de otras voces históricamente marginadas. Arinto et al. (2017) y Toledo (2017) denuncian esto sosteniendo que se refuerza la hegemonía epistémica del norte. Los resultados persisten en lo que Ramírez-Montoya (2020) plantea sobre la poca producción en África y América.

Para Hautemo e Ithindi (2025), los estudiantes no siempre se ven representados en los REA, evidenciando con ello un colonialismo epistémico dado que se les impone una visión de mundo que no es la suya. Frente a esto, Gómez García et al. (2025) abogan por la creación de REA en español lo que garantiza que los estudiantes puedan analizar y comprender su propia lengua, evitando la dependencia de marcos conceptuales anglosajones. El uso de REA facilita que el alumnado perciba que la lengua es de los hablantes y no de los libros de texto, transformando a los estudiantes en agentes que negocian significados y se apropian del código.

De acuerdo con Guillen (2012), se evidencia la funcionalidad interdisciplinar de la enseñanza de lengua en la educación superior a partir de la competencia comunicativa imprescindible para el éxito educativo, personal y profesional. Se refuerza lo indicado por Escamez Pastrana (2018), quien señala que el uso de REA en secundaria recae fundamentalmente en la voluntad individual de cada docente. Por más esfuerzos que se dispongan, solo el docente gestionando todo el ecosistema no es posible el desarrollo de los REA. Los esfuerzos deben centrarse no solo en subir contenido a repositorios, sino en proporcionar capacitación digital, mejorar la infraestructura y fomentar redes de apoyo docente. Cubrir los niveles de primaria y secundaria es una necesidad imperiosa.

En relación con la segunda pregunta, se concluye una valoración positiva de los REA. Se evidenció que existe una triangulación necesaria entre los principales actores del proceso educativo como un ecosistema. De acuerdo con Camps (2012) y Condor-Pinenla et al. (2025) se reconoce la naturaleza compleja y situada de la enseñanza de la lengua. Los resultados coinciden con lo que Rubio Perea (2023) y Santamarina Sancho y Núñez Delgado (2023) señalan sobre el incremento de la motivación y el compromiso hacia la tarea.

Para que el uso de REA sea sostenible en el área de la DLL, es imperativo transitar desde la voluntad docente individual hacia un marco institucional que garantice tiempo y redes de colaboración (La Croix et al., 2023; Mikroyannidis et al., 2023). Los resultados de la revisión indican que barreras como la inestabilidad de internet (Orwenjo y Erastus, 2021) no son meros problemas técnicos, sino limitaciones importantes que restringen el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la falta de apoyo económico e infraestructural no solo dificulta el movimiento abierto, sino que perpetúa una brecha en la alfabetización digital y comunicativa de los estudiantes, impidiendo que el diseño de materiales se traduzca en una verdadera justicia social educativa.

En consonancia con Fernández-Ulloa (2023), Rubio Perea (2023), y Wiley y Hilton (2018), los docentes reportan una transformación de rol desde agentes pasivos a uno activo que edita y crea REA. La implementación de REA impulsa un cambio hacia una pedagogía abierta, donde docentes y estudiantes se configuran como prosumidores y co-creadores de materiales educativos. Así, el profesorado se empodera de su clase resistiendo la colonización de currículum. Sin embargo, el esfuerzo cognitivo que significa diseñar REA es extenuante, por ello es necesario disponer de equipos que hagan girar la sostenibilidad de los REA para utilizarlos como señala Wiley y Hilton (2018).

En la tercera pregunta, los hallazgos coinciden con Blyth (2017) y Boubekur y Rovira-Collado (2024), quienes han demostrado que el uso de REA mejora las competencias lingüísticas y comunicativas, resultan atractivos para los estudiantes debido a su multiformato y permiten a los docentes repensar la enseñanza de la lengua. Sin embargo, se plantea la necesidad constante de andamiaje de parte del profesor para acompañar el proceso, seguido de la necesidad de desarrollo de la competencia digital.

El carácter transversal de la lengua y la esencia misma del concepto de competencia permiten señalar que las destrezas analizadas en los artículos no se presentan de manera aislada, sino mediante procesos de transmediación o literacidad integrada. Esta perspectiva implica que el aprendizaje ocurre cuando el estudiante traslada y traduce contenidos de un sistema de signos a otro para construir significados más complejos (Doherty y Norton, 2025). Se observa, por ejemplo, cómo la lectura crítica de un REA actúa como detonante para la posterior escritura de impresiones, diarios de autoevaluación, o la composición de narrativas visuales en formato de cómic (Abas, 2023; Zhang, 2024).

De este modo, los resultados de esta revisión demuestran que los REA no funcionan como unidades fragmentadas, sino como ecosistemas que desarrollan la competencia comunicativa de forma holística y funcional (Rovira-Collado et al., 2023).

Conclusión

A partir de esta investigación, es posible concluir que el uso de REA en la enseñanza de Lengua y Literatura ha experimentado una evolución paradigmática: ha transitado desde un interés inicial centrado en la accesibilidad técnica y económica hacia un enfoque de competencia comunicativa y las prácticas del mundo globalizado. Esta transición integra dimensiones esenciales como multilingüismo, multimodalidad, translingüismo y alfabetización digital. Los resultados demuestran que las experiencias con REA son exitosas en las aulas, ya que los estudiantes reportan una mayor motivación e identificación con los contextos de aprendizaje.

No obstante, este estudio presenta limitaciones metodológicas que deben ser consideradas. La principal es la pérdida de información derivada de la imposibilidad de recuperar 4 de los 100 artículos en la fase de evaluación, debido fundamentalmente a barreras de acceso económico y suscripciones restrictivas. Asimismo, persiste un vacío crítico en la investigación y uso en contextos del Sur Global, especialmente en Latinoamérica, lo que evidencia la necesidad de combatir la actual hegemonía lingüística y geográfica del Norte Global. Estas brechas representan una oportunidad para que los docentes, agentes políticos y la comunidad escolar en general colaboren en el fortalecimiento de un ecosistema de sostenibilidad para la educación abierta.

La transformación de la DLL responde a los cambios de la sociedad contemporánea. El fomento de los REA no es una innovación educativa epidérmica, sino profunda y paradigmática. Potenciar el uso de materiales abiertos es, por tanto, una necesidad imperiosa para garantizar una enseñanza de la lengua que sea no solo inclusiva y equitativa, sino plenamente coherente con la naturaleza dinámica de la comunicación en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Abas, S. (2023). Critical multimodal literacy practices in student-created comics. *Literacy*, 57(2), 114–125. <https://doi.org/10.1111/lit.12324>

Arinto, P., Hodgkinson-Williams, C., y Trotter, H. (2017). OER and OEP in the Global South: Implications and Recommendations for Social Inclusion. In C. Hodgkinson-Williams y P. B. Arinto (Eds.), *Adoption and impact of OER in the Global South* (pp. 577–592). Zenodo. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.1094869>

Atkinson, D., y Corbitt, S. (2022). Developing a Corequisite Writing Textbook: How Two Novices Handled the Complex Nature of Open Textbook Production. *IARTEM e-Journal*, 14(1), 1–21. <https://doi.org/10.21344/iartem.v14i1.974>

Ballester Pardo, I., Martínez Giménez de León, O., y Ruiz Bañuls, M. (2024). Recursos Educativos Abiertos para trabajar la poesía infantil mexicana en el aula. Didáctica. *Lengua y Literatura*, 36(Núm. especial), 37–48. <https://dx.doi.org/10.5209/dill.95196>

Bellés-Fortuño, B., y Martínez-Hernández, A. I. (2021). The use of Wordclouds for vocabulary retention in the English for Psychology Classroom. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 27(1), 48–67. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2020.12995>

Blyth, C. S. (2017). Open Educational Resources (OERs) for language learning. En S. Thorne y S. May (Eds.), *Language, Education and Technology* (3rd Ed., pp. 169–179). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02328-1_14-1

Bonilla-Calero, A. I. (2022). Prácticas colaborativas en la enseñanza de segundas lenguas: creación de un repositorio de recursos didácticos en open access por docentes y estudiantes de educación secundaria y por personal bibliotecario. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (22), 173–194. <https://doi.org/10.51302/tce.2022.668>

Boubekur, A., y Rovira-Collado, J. (2024). Diseño y explotación de los Recursos Educativos Abiertos (REA) para la enseñanza de la literatura en español a distancia. *AlNaciriya, Revue des Recherches Sociologiques et Historiques*, 15(01), 518-540. <https://asjp.cerist.dz/en/article/250186>

Burger, M., Zwane, D. P., Sanders, D. A., y Miller-Weber, K. C. (2025). Exploring open education resources for teaching pre-reading in the intermediate phase. *South African Journal of Childhood Education*, 15(1), 1–20. <https://doi.org/10.4102/rw.v16i1.519>

Burrows, M., Staley, K., y Burrows, K. M. (2022). The Potential of Open Educational Resources for English Language Teaching and Learning: From Selection to Adaptation. *English Teaching Forum*, 60(2), 2–9. https://americanenglish.state.gov/files/ae/60_2_pg02-09_cx2_corrected.pdf

Çalışkan, S., y Güngör, F. (2024). English Teachers' Intentions to Continue Using Open Educational Resources Language Processing Technologies. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53(2), 886–923. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1418754>

Camps, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 16(62-63), 209-217. <https://doi.org/10.1080/02103702.1993.10822383>

Camps, A. (2012). Intervención, innovación e investigación. Una relación necesaria para las didácticas. *Enunciación*, 17(2), 161-168. <https://doi.org/10.14483/22486798.4434>

Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41. <https://doi.org/10.35362/rie590455>

Cassany, D. (2004). La alfabetización digital. En V. M. Sánchez Corrales (Ed.), *Actas. XIII Congreso Internacional de ALFAL* (pp. 3–20). Universidad de Costa Rica.

Chang, H., y Windeatt, S. (2026). Usability Testing for an Open Educational Resource to Teach Language and Culture. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 27(1), 72–90. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v27i1.8870>

Chanh, N. H. (2025). Open Educational Resources from Vietnamese Students' Perceptions in the Foreign Language Learning Classroom. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 10(2), 303-320. <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v10i2.2103>

Chen, H. H. J. (2020). Developing an OER Website and Analyzing Its Use during the COVID-19 Pandemic. *Proceedings of TALE 2020*. <https://doi.org/10.1007/s42321-020-00067-x>

Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: procedimientos generales y Framework para ciencias humanas y sociales*. Máster Universitario en Comunicación Social, Universitat Pompeu Fabra.

Condor-Pinenla, H. F., Chuquimarca-Jácome, S. R., Campaña-Rodríguez, D. A., y Moreno-Santamaría, J. P. (2025). La enseñanza de la Lengua y la Literatura: Reflexiones teóricas y aportaciones pedagógicas. *KIRIA: Revista Científica Multidisciplinaria*, 3(6), 100-114. <https://doi.org/10.53877/zhm0b681>

Cox, G., y Trotter, H. (2017). Factors shaping lecturers' adoption of OER at three South African universities. En C. Hodgkinson-Williams y P. B. Arinto (Eds.), *Adoption and impact of OER in the Global South* (pp. 287–347). African Minds. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1094852>

Doherty, L., y Norton, B. (2025). Navigating "difficult knowledge" in digital stories: Teacher agency, transmediation and translanguaging approaches. *Journal of Language and Literacy Education*, 21(1), 1–18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1474043.pdf>

Escámez Pastrana, A. M. (2018, mayo). Los Recursos Educativos Abiertos (REA) y su contribución a los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria [Comunicación en congreso]. II Jornadas Internacionales sobre Gestión de la Innovación Pedagógica Sostenible, Universidad de Málaga, España. OER Knowledge Cloud

Fenn, J., y Raskino, M. (2008). *Mastering the hype cycle: How to choose the right innovation at the right time*. Harvard Business Press.

Fernández-Ulloa, T. (2023). Rediseñar un curso de grado en español considerando la asequibilidad, la diversidad, la equidad y los estilos de aprendizaje. Plan y resultados. *El Guiniguada*, 32, 38–60. <http://orcid.org/0000-0001-5146-4516>

Gómez García, L. V., Morales-Robles, E., y Morgado, M. (2025). Diseño e implementación de recursos educativos abiertos mediante telecolaboración: análisis de su contribución al desarrollo de competencias genéricas en alumnado universitario portugués y chileno. *Tejuelo*, 42, 263-292. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.42.263>

Guillén Díaz, C. (2012). El área de didáctica de la lengua y la literatura: Identidad y entidad de una disciplina específica. Algunas

actualizaciones de orden institucional y académico. *Enunciación*, 17(1), 158-176. <https://doi.org/10.14483/22486798.4238>

Hautemo, M., y Ithindi, S. N. (2025). Building trust in open educational resources for multiliteracies in English and Applied Linguistics. *Journal of Learning for Development*, 12(1), 1-27. <https://doi.org/10.14426/cristal.v13iSI2.2455>

Huertas-Abril, C. A., y Muszyńska, A. (2022). Learning Design Preferences in LMOOCs: An International Comparative Study. *iJET*, 17(04), 235. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.291106>

Kanoksilapatham, B. (2021). OER as Language Online Lessons to Enhance Thai University Students' English Language Skills in the COVID-19 Pandemic Era. *3L: Language, Linguistics, Literature*, 27(2). <http://doi.org/10.17576/3L-2021-2702-10>

Karatay, Y., y Hegelheimer, V. (2021). CALL Teacher Training-Considerations for Low-Resource Environments. *ReCALL*. <https://doi.org/10.1558/cj.20159>

Kharrufa, A., Satar, M., Dodds, C. B., y Seedhouse, P. (2022). Supporting Non-Expert Users in Authoring Tasks for Learning Language and Culture: Evaluation Study. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 12(1), 1-22. [10.4018/IJCALLT.315278](https://doi.org/10.4018/IJCALLT.315278)

Kic-Drgas, J., Pereira, R., Kılıçkaya, F., y Seferoğlu, G. (2023). Polish, Portuguese, and Turkish EFL teachers' perceptions on the use of OER language processing technologies in MALL. *ReCALL*, 35(1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/S0958344023000058>

Kuder, E. (2021). Digital Coursework for Language for Specific Purposes Courses. *Hispania*, 104(4), 625-639. <https://doi.org/10.1353/hpn.2021.0131>

La Croix, L., Miller, S. E., Austin, K. S., Schull, C. P., y Kidd, J. K. (2023). Advancing Equity through Collaborative Partnerships: Developing an Emergent Literacy Open Educational Resource (OER). *Teacher Educators' Journal*, 16(2), 228-248. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1402012.pdf>

LeMire, S. (2024). Beyond Cost Savings: The Impact of Open Textbooks on Writing Studies Course Grades. *Evidence Based Library and Information Practice*, 19(2), 51-62. <https://doi.org/10.18438/ebliip30490>

Liu, C. Y. (2021). Examining the Implementation of Academic Vocabulary, Lexical Density, and Speech Rate Features on OpenCourseWare and MOOC Lectures. *English for Specific Purposes*, 64, 1–15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1987274>

Lomas, C., Osoro, A., y Tusón, A. (1993). Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua. Paidós.

Malykhin, O., Aristova, N., y Dybkova, L. (2019). Developing Future English Teachers' Overall Communicative Language Ability: Open Educational Resources Usage. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 11(4 Suppl. 1), 134–155. <https://doi.org/10.18662/rrem/182>

Manowaluilou, N. (2020). Development of open educational resources for supporting academic English in higher education. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(2), 238–243. retrieved from <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/240432>

Mikroyannidis, A., Perifanou, M., y Economides, A. A. (2023). Developing a Sustainable Online Platform for Language Learning across Europe. *Computers*, 12(7), 140. <https://doi.org/10.3390/computers12070140>

Mora-Monroy, G., Sanabria, L., Varón, C. y Roca, K. (2023). Recurso educativo digital abierto para la enseñanza de español a estudiantes sordos universitarios. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(1), 123-143. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100123>

Morawski, M., y Budke, A. (2023). Teaching Written Argumentation to High School Students Using Peer Feedback Methods—Case Studies on the Effectiveness of Digital Learning Units in Teacher Professionalization. *Education Sciences*, 13(268), 1–25. <https://doi.org/10.3390/educsci13030268>

Nguyen, H. C. (2025). Open Educational Resources from Vietnamese Students' Perceptions in the Foreign Language Learning Classroom. *IJELTAL (Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics)*, 10(2). <https://doi.org/10.21093/ijeltal.v10i2.2103>

Núñez-Delgado, M. P., Fernández-de-Haro, E., y Romero-López, A. (2010). Conocimiento del profesor universitario de lengua y literatura española y su didáctica en relación con el desarrollo de la

planificación curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 921-944.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300011

Olivier, J. (2019). Short instructional videos as multimodal open educational resources in a language classroom. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 28(4), 381–409.
<https://www.learntechlib.org/primary/p/184901/>

Orwenjo, D. O., y Erastus, F. K. (2021). Teachers' Perceptions of OER: The Case of Open Resources for English Language Teaching (ORELT) in Kenya. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 22(1). <https://doi.org/10.56059/jl4d.v8i3.529>

Paesani, K., Goodspeed, L., y Menke, M. (2023). Creating Social Justice Instructional Templates: Frameworks, Process, and Lessons Learned. *L2 Journal*, 15(1), 1–19.
<https://doi.org/10.5070/L215158426>

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... y Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(n71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>

Panday-Shukla, P. (2024). Comparing an open educational resource and a traditional textbook: Learner outcomes and engagement. *Foreign Language Annals*, 57(2), 425–449.
<https://doi.org/10.1111/flan.12727>

Proyecto EQui-T. (2023). Equity in teacher education: Checklist for accessible OER. <https://equi-t-academy.eu/>

Ramírez-Montoya, M. S. (2020). Challenges for Open Education with Educational Innovation: A Systematic Literature Review. *Sustainability*, 12(17), 7053.
<https://doi.org/10.3390/su12177053>

Rets, I., Coughlan, T., Stickler, U., y Astruc, L. (2023). Accessibility of Open Educational Resources: how well are they suited for English learners? *Open Learning*, 38(1), 38-57.
<https://doi.org/10.1080/02680513.2020.1769585>

Rets, I., y Rogaten, J. (2021). To simplify or not? Facilitating English L2 users' comprehension and processing of OER in English using text simplification. *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3), 1–26. <https://doi.org/10.1111/jcal.12517>

Rovira-Collado, J., Ruiz-Bañuls, M., y Mateo-Guillen, C. (2023). An L-MOOC to Improve Communicative Competence From Blended Learning to OERs in the University Classroom. *Education Sciences*, 13(655), 1–16. <https://doi.org/10.3390/educsci13070655>

Rubio Perea, E. M. (2023). Recursos Educativos Abiertos (REA) en la formación inicial docente: aproximación tecnológica en la enseñanza de Lengua. *Innoeduca. International Journal of Technology and Educational Innovation*, 9(2), 134-148. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2023.v9i2.15386>

Santamarina Sancho, M., y Núñez Delgado, P. (2023). El concepto de educación literaria desde la literacidad crítica: Hacia una epistemología ampliada. En C. Correa-Arias y A. Caro-Beltrán (Coords.), *Encuentro de literacidades y oralidades. Posibles vías para epistemologías hospitalarias en tiempos de incertidumbres* (pp. 122-132). Octaedro.

Santos-Hermosa, G., y Abadal, E. (2022). Recursos educativos abiertos: Una pieza fundamental para afrontar los actuales retos de la Educación Superior. *Octaedro. Edicions de la Universitat de Barcelona*. <http://hdl.handle.net/2445/185612>

Toledo, A. (2017). Open Access and OER in Latin America: A survey of the policy landscape in Chile, Colombia and Uruguay. En C. Hodgkinson-Williams y P. B. Arinto (Eds.), *Adoption and impact of OER in the Global South* (pp. 121–141). African Minds; International Development Research Centre. 10.5281/zenodo.1094840

UNESCO. (2019). Recomendación sobre los Recursos Educativos Abiertos (REA). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370936>

Weber, J., y Skyer, M. (2022). The Aesthetics of OER, Deaf Pedagogy, and Curriculum Design Contra the “Wicked” Policy of Deaf Education. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 73–96. <https://doi.org/10.5944/ried.25.1.33083>

Wiley, D., y Hilton III, J. L. (2018). Defining OER-Enabled Pedagogy. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(4). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i4.3601>

Zaidi, R., Metcalfe, R., y Norton, B. (2022). Dual Language Books Go Digital: "Storybooks Canada" in French Immersion Schools and Homes. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 26(1), 84–86. <https://doi.org/10.1177/1086296X20939559>

Zhang, S. (2022). Intermediate-Level Language Learners' Use of Online Accessible Resources to Supplement Learning: An Exploratory Study. *Journal of Technology and Chinese Language Teaching*, 13(2).

Zhang, X. (2024). Innovating Students' Learning: A Case Study of University Second Language Students' Uptake of OER through Self-Assessment Activities. *Education and Information Technologies*, 29, 13839–13857. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12413-0>

Zimmermann, C., Mayweg-Paus, E., Ruwe, F., y Maine, F. (2023). Teacher Evaluations of OER Designed to Support Dialogic Cultural Literacy Learning in Schools. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1–15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1913603>

Zulaiha, D., y Triana, Y. (2023). Students' Perception toward the Use of Open Educational Resources to Improve Writing Skills. *Studies in English Language and Education*, 10(1), 174–196. <https://doi.org/10.24815/siele.v10i1.25797>

