



Universitat de Barcelona

**FACULTAD DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO**

**MÁSTER DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA  
LITERATURA**

**CURSO 2012-2013**

**El componente interactivo en materiales  
digitales para la enseñanza de la  
gramática castellana en L1**

**Andrea Berríos Muñoz**

**Dirigido por Dr. Joan Tomàs Pujolà Font**

**septiembre 2013**

*A Joan-Tomàs por la dedicación, los consejos, y la experiencia de trabajar juntos.*

*A Royla que ha apoyado mis decisiones a pesar de no compartirlas.*

*A Aquilón por confiar en mí cuando yo dejo de hacerlo.*

*Y muy especialmente a la memoria de Nicolás quien inunda (sí, en presente) nuestra vida con su risa de río travieso.*

## **Resumen**

La presente investigación pretende analizar cómo se aprovecha la interactividad de un material digital para la enseñanza de la gramática castellana en lengua primera. Para esto se ha propuesto una taxonomía que intenta dar cuenta de las principales características tipológicas, didácticas y de interactividad de los materiales analizados. El corpus lo componen 119 recursos que tratan explícitamente contenidos gramaticales y que han sido diseñados específicamente para 1º de la ESO en la asignatura de Lengua y Literatura castellana.

La originalidad y el interés de la aportación científica radican, por una parte, en la taxonomía propuesta para el análisis y, por otra, en el hecho de que el grueso de los estudios sobre materiales interactivos se enmarca en el contexto de la adquisición de segundas lenguas. Los resultados de esta investigación constatan que la interactividad no es inherente al formato digital y, que en este material, se planifica una enseñanza estructuralista de la gramática castellana en lengua primera<sup>1</sup>.

## **Resum**

La present investigació pretén analitzar com s'aprofita la interactivitat d'un material digital per a l'ensenyament de la gramàtica castellana en llengua primera. Per això s'ha proposat una taxonomia que intenta donar compte de les principals característiques tipològiques, didàctiques i d'interactivitat dels materials analitzats. El corpus el componen 119 recursos que tracten explícitament continguts gramaticals i que han estat dissenyats específicament per a 1r de l'ESO a l'assignatura de Llengua i Literatura castellana.

L'originalitat i l'interès de l'aportació científica radiquen, d'una banda, en la taxonomia proposada per a l'anàlisi i, de l'altra, en el fet que el gruix dels estudis sobre materials interactius s'emmarca en el context de l'adquisició de segones llengües. Els resultats d'aquesta investigació constaten que la interactivitat no és inherent al format digital i, que en aquest material, es planifica un ensenyament estructuralista de la gramàtica castellana en llengua primera.

## **Abstract**

The present study intends to analyse the way in which digital resources make use of interactivity to teach Spanish grammar in the first language. To this end, we introduce a taxonomy that attempts to take into account the main typological, didactic and interactive features of the analysed material. The corpus is formed by 119 resources which explicitly address grammar content and have been specifically designed for the subject Lengua y Literatura castellana in the 1st year of ESO.

The novelty and interest of the scientific contribution lay, on the one hand, in the proposed taxonomy for the analysis and, on the other, in the fact that most of the current studies about interactive resources are set in the context of the acquisition of a second language. The results of this investigation confirm that interactivity is not inherent to digital formats and that in this material, planning a structuralist teaching Spanish grammar in first language.

---

<sup>1</sup> Este documento contempla la existencia de hipervínculos para que el lector pueda navegar dentro de su información. Para volver al punto exacto en el que se dejó el texto, clicar en el botón amarillo *Continuar lectura* que aparecerá en cada caso.

## ÍNDICE

1. <a href="#">Introducción</a>	1
2. <a href="#">Marco teórico</a>	3
2.1 <a href="#">La enseñanza-aprendizaje de la gramática en lengua primera</a>	3
2.1.1 <a href="#">El lugar de la gramática en el enfoque comunicativo</a>	3
2.1.2 <a href="#">Hacia una gramática pedagógica</a>	4
2.1.3 <a href="#">Secuencias didácticas para aprender gramática</a>	5
2.1.4 <a href="#">La enseñanza de la gramática en la adquisición de segundas lenguas</a>	6
2.2 <a href="#">Características interactivas del material digital</a>	8
2.2.1 <a href="#">La utilización de las TIC en el aula</a>	8
2.2.2 <a href="#">Algunos apuntes sobre el diseño del material interactivo</a>	9
2.2.3 <a href="#">Características del material interactivo</a>	11
2.2.4 <a href="#">Enseñar gramática empleando materiales digitales interactivos</a>	13
3. <a href="#">Objetivos y preguntas de la investigación</a>	15
4. <a href="#">Metodología</a>	16
4.1 <a href="#">Breve descripción de <i>Salonvirtual</i></a>	16
4.2 <a href="#">Definición del corpus</a>	18
4.3 <a href="#">Categorías de análisis</a>	21
4.3.1 <a href="#">Categorías de identificación tipológica</a>	22
4.3.2 <a href="#">Categorías de caracterización didáctica</a>	26
a) <a href="#">Input</a>	26
b) <a href="#">Ficha de contenido</a>	27
c) <a href="#">Actividad</a>	27
4.3.3 <a href="#">Categorías de interactividad</a>	29
a) <a href="#">Feedback</a>	29
b) <a href="#">Instrucción</a>	30
c) <a href="#">Opciones de ayuda</a>	30
4.4 <a href="#">Ejemplos de análisis de recursos</a>	31
5. <a href="#">Análisis de los datos y resultados</a>	36
5.1 <a href="#">Consideraciones generales</a>	37
5.2 <a href="#">Presentación de input</a>	40
5.3 <a href="#">Actividad</a>	42
5.4 <a href="#">Síntesis</a>	46
5.4.1 <a href="#">Mapa conceptual</a>	46
5.4.2 <a href="#">Trabajo con texto</a>	47
5.5 <a href="#">Evaluación final</a>	49
6. <a href="#">Conclusiones</a>	50
7. <a href="#">Referencias bibliográficas</a>	53
Anexo 1: <a href="#">TEMA, RECURSOS Y SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA</a>	57
Anexo 2: <a href="#">PERSPECTIVA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA</a>	63
Anexo 3: <a href="#">ESQUEMAS Y GLOSARIO DE CATEGORÍAS</a>	64
Anexo 4: <a href="#">RECURSO MÚLTIPLE</a>	80
Anexo 5: <a href="#">PRESENTACIONES DE INPUT QUE TIENEN FASE DE ACTIVIDAD</a>	84
Anexo 6: <a href="#">RECURSOS DE SÍNTESIS</a>	88
Anexo 7: <a href="#">GRÁFICOS Y TABLAS DE RESULTADOS</a>	91
Anexo 8: <a href="#">CAPTURAS DE RECURSOS MODÉLICOS</a>	96
Anexo 9: <a href="#">EJEMPLO TABLA ANÁLISIS DE DATOS</a>	99

## 1. INTRODUCCIÓN

La revolución tecnológica de la que estamos siendo partícipes no solo consiste en el perfeccionamiento de los dispositivos tecnológicos ni en la masificación de su uso. El cambio radical del que hablamos tiene más relación con que el uso de la tecnología ha permeado algunas prácticas cotidianas: la manera de informarnos, la forma en que nos comunicamos con nuestros seres queridos, nuestra forma de administrar el tiempo de ocio, etc.

No debe entonces sorprendernos demasiado que la tecnología también esté presente, de una manera u otra, dentro de las aulas. Mucho menos nos tiene que extrañar que exista una intención manifiesta de incluirla a las prácticas educativas. En economía se dice que la creación de un producto surge a partir de la aparición de una nueva necesidad. Siguiendo esa lógica, no es descabellado suponer que las editoriales hayan detectado una nueva necesidad en el sector educativo y hayan aprovechado la oportunidad para explotar un nuevo y atractivo nicho de mercado.

Con el convencimiento de esta necesidad educativa se comenzaron a diseñar todo tipo de materiales y herramientas digitales: desde libros de texto en formato PDF (*Portable Document Format*), pasando por pizarras digitales, hasta libros digitales con atractivas animaciones y llamativos diseños. Poco a poco este tipo de materiales se fue incorporando al quehacer de muchos maestros y estudiantes. Nosotros creemos que a medida que pase el tiempo serán todavía más los centros educativos que adopten este tipo de materiales dentro de sus recursos didácticos.

Precisamente por este motivo consideramos fundamental analizar en detalle cuáles son las características didácticas que presentan estos materiales. Nosotros defendemos la idea de que en sí misma la utilización de recursos tecnológicos no representa una innovación en las prácticas docentes, por el contrario, creemos que lo medular es cómo se aprovecha, enfoca y proyecta el uso de esas herramientas para diseñar materiales con fines didácticos.

Para emprender esta tarea contactamos con una editorial a la que le presentamos el diseño y los objetivos de nuestra investigación. Afortunadamente las personas a cargo de los materiales digitales se mostraron interesadas en colaborar con nosotros y nos permitieron acceder, de manera libre y gratuita, al material digital que están desarrollando desde 2010. Lo único que nos solicitaron fue realizar un acuerdo de confidencialidad, por lo que, aun cuando los resultados sean públicos, mantendremos en reserva tanto el nombre de la editorial como el de la plataforma virtual que alberga los materiales que hemos analizado. Por este motivo, a esta última le otorgamos el nombre ficticio de *Salonvirtual*.

En particular, este estudio pretende analizar la manera en que se aprovecha el componente interactivo para la enseñanza de la gramática de la lengua castellana como lengua primera. Aunque en el capítulo siguiente –el del marco teórico –nos detenemos *in extenso* sobre este asunto, adelantamos que este interés surge principalmente por dos motivos: el primero es que la literatura especializada propone que la calidad del *feedback* es determinante en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas<sup>2</sup>; el segundo motivo se relaciona con la discusión generada en círculos académicos –GREAL<sup>3</sup>, Zayas, Lomas, Myhill –acerca del lugar que debería ocupar la gramática en la enseñanza de la lengua materna. Esta última razón despierta nuestro interés por averiguar cómo la editorial ha resuelto, en sus materiales digitales, esta problemática que genera tanta divergencia entre los expertos. También en este capítulo hacemos explícitas cuáles son las líneas teóricas a las que adherimos respecto de: el lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua materna; la importancia de la interactividad en los materiales digitales y el diseño del material didáctico en formato digital.

A continuación, en el tercer capítulo, presentamos los objetivos que guían nuestra investigación y las preguntas que a partir de ellos hemos formulado. La metodología compone el cuarto capítulo de este trabajo, en él detallamos tanto el funcionamiento de la plataforma virtual como los materiales que en ella se alojan. También esclarecemos las decisiones que nos permitieron definir el corpus y el proceso por el cual establecimos las categorías empleadas en el análisis.

Después, en el quinto capítulo, presentamos conjuntamente el análisis y las discusiones de los resultados obtenidos. Para realizar el análisis empleamos las categorías tipológicas, didácticas y de interactividad que concebimos para caracterizar el material estudiado. En este punto, también queremos señalar que, por asuntos de espacio, la mayoría de los ejemplos del análisis y de la discusión, no se encuentra en el cuerpo del texto, pero sí está disponible en los anexos; para facilitar la comprensión del lector, en cada caso indicaremos la sección en que se encuentra el ejemplo correspondiente.

En el sexto y último capítulo, concluimos que el componente interactivo no es intrínseco al material digital y que la estructuración de este depende de cómo se conciba el proceso de enseñanza-aprendizaje de la gramática castellana en lengua primera. Finalmente, declaramos nuestro interés por continuar profundizando en la línea investigativa que guía el presente estudio.

---

<sup>2</sup> Aunque todavía no se han publicado trabajos similares en el aprendizaje de lengua primera es posible suponer que, de alguna manera, la calidad del *feedback* también podría influir en él.

<sup>3</sup> GREAL: Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Este estudio se enmarca en dos grandes áreas: la enseñanza-aprendizaje de la gramática en lengua primera y las características de interactividad del material digital. Por este motivo, dividiremos nuestro marco teórico en estos dos apartados.

### **2.1 La enseñanza-aprendizaje de la gramática en lengua primera**

#### *2.1.1 El lugar de la gramática en el enfoque comunicativo*

Hasta hace veinte años, la enseñanza de la gramática desempeñaba un papel central en la clase de lengua. De hecho, muchos de los estudiantes de ese tiempo recordarán las clases en las que la enseñanza de la gramática se basaba, principalmente, en la revisión –y memorización –de reglas explícitas; en la observación de regularidades formales en el marco de la oración –descontextualizada en la mayoría de los casos –y el reconocimiento de estructuras morfosintácticas (Medina, 2002: 206).

En la actualidad, la enseñanza de la lengua está orientada hacia el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2002:4; BOE, 2011: 84121; Generalitat de Catalunya, 2009:18). Con el advenimiento de este enfoque, la gramática dará un paso al lado cediéndole el protagonismo a la competencia comunicativa (Hymes, 1971; Canale, 1983), entendida como el conjunto de habilidades y saberes que convergen en la producción y comprensión de textos –orales y escritos – adecuados para la situación de comunicación en la que se circunscriben. Por tanto, en el enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua primera lo central será desarrollar y potenciar la competencia comunicativa de los estudiantes.

Situar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en el marco de la competencia comunicativa significa que el currículo se centra en el aprendizaje de las destrezas discursivas, cuyo dominio requiere de procedimientos y conocimientos explícitos acerca del funcionamiento del lenguaje en todas sus dimensiones: las normas sociolingüísticas que presiden los intercambios, las formas convencionales en que los textos se presentan en nuestra cultura, los procedimientos que articulan las partes del texto en un conjunto cohesionado, las reglas léxico-sintácticas que permiten construir enunciados con sentido y aceptables desde el punto de vista gramatical y ortográfico. (BOE, 2011:84120)

Este cambio paradigmático en la concepción de la enseñanza de la lengua implica, necesariamente, cuestionarse si los contenidos gramaticales tienen cabida en este enfoque comunicativo y, de ser así, cómo han de ser abordados para la enseñanza de la lengua primera. En el ámbito académico español, el *Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües* –GREAL –de la Universitat Autònoma de Barcelona ha dedicado gran parte de su labor investigativa a indagar cómo se ha de tratar los contenidos gramaticales en lengua

primera, de manera tal que su aprendizaje contribuya a la optimización de la competencia comunicativa de los estudiantes. Casas i Deseuras (2012:123) recoge de manera sintética las conclusiones a las que este grupo de investigación ha llegado (el subrayado es nuestro).

- La conceptualización de las categorías gramaticales, por parte de los alumnos, apunta hacia la falta de coherencia y hacia la fosilización a lo largo de la educación primaria.
- El saber declarativo gramatical no siempre se traduce en saber procedimental.
- El conocimiento gramatical no se construye únicamente a partir del uso lingüístico.
- La actividad metalingüística contribuye a la sistematización de los conocimientos gramaticales.
- El conocimiento gramatical de los conceptos lingüísticos se puede modificar a través de intervenciones didácticas.
- El tratamiento de los contenidos gramaticales en los libros de texto, no responde a un tratamiento integral de la enseñanza-aprendizaje de la lengua.

De estas conclusiones, desprendemos que GREAL propone diseñar intervenciones didácticas con actividades de reflexión metalingüística, para que los estudiantes reformulen y sistematicen sus conocimientos gramaticales, en favor del incremento y optimización de su competencia comunicativa.

### *2.1.2 Hacia una gramática pedagógica*

En los planteamientos anteriores vislumbramos que el rol del conocimiento gramatical, en el actual modelo de enseñanza de la lengua primera, debiera ser el de promover la reflexión sobre el uso de la lengua y poner a disposición de los estudiantes un metalenguaje que les permita verbalizar sus impresiones para poder construir –social y colaborativamente –un conocimiento sistemático de la lengua que devenga en la mejora de su uso cotidiano.

No se trata ya de transmitir un saber normativo para el cual hay una única respuesta o acceder al sistema de la lengua concebido como modelo único, sino de enseñar a reflexionar sobre la lengua y a organizar los resultados de esta reflexión para que los conocimientos elaborados estén disponibles para el uso de la lengua y para integrar nuevos conocimientos. (Camps, en Fontich, 2006:14)

En esta línea, se vuelve evidente que la escuela requiere de una gramática distinta de las analíticas que desarrollan los lingüistas para dar cuenta del funcionamiento de la lengua. Sin embargo, entre los académicos, ha sido muy difícil convenir cuál será la finalidad última de esa gramática pedagógica. Por ejemplo, López (1999:111) apunta que el objetivo final de

esa gramática debe ser ayudar al estudiante a mejorar el empleo de la lengua: “las gramáticas didácticas o pedagógicas son gramáticas que se conciben para enseñar con sentido la reflexión sobre la lengua de modo que el estudiante pueda mejorar su uso del idioma”. También hay quienes plantean que la gramática pedagógica debería ser el resultado de la adaptación de algún modelo científico a la enseñanza, previo proceso de una transposición didáctica (Gaiser, 2011). Por otra parte, Fontich (2006:25) propone la gramática pedagógica como un constructo “de tipo amplio y no se regirá tanto por la lógica interna de las gramáticas analíticas como por el potencial explicativo de determinadas nociones escogidas en función de los objetivos escogidos”.

Delimitar cuáles serán los contenidos de esta gramática y cómo se sistematizarán también genera controversia entre los académicos. Sin embargo, hay un punto central en el que muchos parecen estar de acuerdo: la naturaleza de la gramática pedagógica debe resultar del terreno fronterizo entre la gramática analítica, la semántica y la pragmática (Rodríguez, 2000:67; Zayas, 2006:29; Fontich, 2006: 26; Camps, 2005:30).

### *2.1.3 Secuencias didácticas para aprender gramática*

Ahora bien, el que se esté lejos de resolver la cuestión de la gramática pedagógica, no implica necesariamente quietud en la investigación. Por el contrario, GREAL está desarrollando, implementando en terreno y evaluando el impacto de secuencias didácticas para aprender gramática. En términos simples, estas secuencias didácticas proponen a los estudiantes la realización de un pequeño proyecto que, por una parte, implica situaciones reales de comunicación y, de otra, requiere investigar y reflexionar sobre el uso de la lengua. Como se ve, el énfasis de este tipo de tarea es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, a través de la resolución de tareas reales de comunicación. En este sentido, el aprendizaje de contenidos gramaticales no constituye un fin en sí mismo, sino que emerge conforme se requieran esos conocimientos. De esta manera, son los propios estudiantes quienes descubren, deducen, infieren e incluso construyen el conocimiento gramatical necesario para desarrollar con éxito la tarea propuesta.

También en el contexto anglosajón se han desarrollado investigaciones en esta línea. Recientemente Myhill et al. (2012) publicaron un estudio a nivel nacional en Inglaterra cuyo propósito fue averiguar si la enseñanza de la gramática contextualizada –vinculada a la enseñanza de la escritura –podría mejorar los resultados de los estudiantes en la escritura y en la comprensión metalingüística. Para esto diseñaron una investigación de métodos mixtos que considera, entre otros, entrevistas a profesores y estudiantes, implementación de secuencias

didácticas en el aula, análisis de textos y notas de campo de las investigadoras. En este estudio las autoras concluyen (el subrayado es nuestro):

- Las intervenciones en el aula tuvieron un efecto positivo, aunque este beneficio fue experimentado, en mayor medida, por los escritores más competentes de la muestra.
- Los docentes desempeñan un rol determinante en el aprendizaje metalingüístico de sus estudiantes, pues este depende de los conocimientos que tenga a su disposición el profesor.
- Existe un beneficio derivado de la enseñanza de la gramática, en el contexto de actividades de escritura.
- Las secuencias didácticas son herramientas eficaces para enseñar gramática, pues para resolverlas exitosamente se ha de reflexionar sobre la lengua y, para esto, es necesaria la activación del conocimiento gramatical explícito del hablante/escritor.

Como se ve, Myhill et al. (2012) concuerdan con lo propuesto por GREAL, pues también concluyen que las secuencias didácticas son herramientas eficaces para enseñar gramática, en tanto propician una reflexión metalingüística que activa el conocimiento explícito de los estudiantes.

#### *2.1.4 La enseñanza de la gramática en la adquisición de segundas lenguas*

En vista de que aún está abierta la discusión sobre cuál ha de ser la gramática pedagógica que potencie el desarrollo de la competencia comunicativa en la lengua primera, revisamos literatura referente a la enseñanza de la gramática para la adquisición de segundas lenguas; confiando en que esta perspectiva podría aportarnos nuevas luces sobre el tema que nos interesa. Sin embargo, en la revisión que realizamos, nos percatamos de que también en esta disciplina los académicos no han podido dar aún con una gramática pedagógica que sistematice el conocimiento para el aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, destacamos el aporte de Ellis (2006) quien revisa los estudios más importantes realizados en el área. En la tabla 1 –disponible en la página siguiente –sintetizamos las principales ideas que desarrolla el autor y los lineamientos que propone a modo de respuestas.

**Tabla 1: La enseñanza de la gramática en L2**

PREGUNTA	RESPUESTA
1. ¿Hay que enseñar gramática, o deberíamos simplemente crear las condiciones para que los estudiantes aprendan naturalmente?	Existe evidencia que avala ambas posturas, por tanto, solo se puede sostener que para que la enseñanza gramatical sea efectiva, necesita tener en cuenta la manera en que los estudiantes desarrollan su interlengua.
2. ¿Qué gramática debemos enseñar?	Debe ser una gramática descriptiva que detalle las relaciones lingüísticas entre la forma y el significado. Sin embargo, la elección de qué estructuras deben enseñarse sigue siendo problemática.
3. ¿Cuándo debemos enseñar la gramática? ¿Es mejor enseñar gramática cuando los estudiantes comienzan a aprender una L2 o esperar hasta que hayan adquirido algo de competencia lingüística?	La gramática se enseña mejor a los estudiantes que ya han adquirido cierta capacidad para utilizar el lenguaje (nivel intermedio). Sin embargo, la gramática debe enseñarse a través de la retroalimentación correctiva tan pronto como los estudiantes comiencen a usar productivamente la lengua.
4. ¿La instrucción gramatical debe ser masiva o distributiva? <sup>4</sup>	Aún no se disponen de datos suficientes para ser conclusivos. Es necesario seguir investigando para obtener datos empíricos que permitan decidir sobre este asunto.
5. ¿La instrucción gramatical debe ser intensiva o extensiva? <sup>5</sup>	La enseñanza de la gramática debe concebirse desde ambos enfoques. Ha de ser reformulada en los libros desde un enfoque que incluya un tratamiento extensivo de la gramática, que surge naturalmente a través de la retroalimentación correctiva.
6. ¿Hay algún valor en la enseñanza de conocimientos gramaticales explícitos?	La investigación hasta la fecha nos sugiere la necesidad de un enfoque diferenciado en la investigación y la enseñanza de conocimientos gramaticales explícitos. Por otra parte, quizás las reglas simples puedan ser enseñadas por deducción, mientras que las más complejas se pueden enseñar inductivamente.
7. ¿Hay alguna manera mejor de enseñar el conocimiento implícito de la gramática?	La investigación hasta la fecha ha demostrado que tanto la enseñanza basada en el input, como la basada en la producción son eficaces según cuáles sean las características de adquisición de los estudiantes. El <i>feedback</i> correctivo es importante para el aprendizaje de la gramática. Lo mejor es utilizarlo mezclando el <i>feedback</i> implícito y explícito que se basan, al mismo tiempo, en el input y en la producción del estudiante.
8. ¿Debería enseñarse la gramática en lecciones independientes o integrarla dentro de actividades comunicativas?	La gramática debiera enseñarse integrando ambos métodos, o sea, combinando clases específicas de gramática con actividades comunicativas que integren contenidos gramaticales.

Entendemos que en las palabras de Ellis (2006) se plantean nuevos retos para la investigación, antes que entregar respuestas concluyentes a las preguntas expuestas. No obstante, encontramos similitudes entre Ellis (2006) y las propuestas que revisamos anteriormente en los trabajos de GREAL y Myhill et al. (2012). Por ejemplo, ambos plantean la necesidad de enmarcar el aprendizaje de la gramática en el contexto de actividades comunicativas. Otro punto en común es lo problemático que resulta la selección de los

<sup>4</sup> Esta dicotomía se relaciona con cuánta importancia se le atribuirá a la gramática en la planificación de un curso completo.

<sup>5</sup> “Intensiva” se refiere a que, en una misma clase, se trabaja solo un contenido gramatical. Mientras que “extensiva” alude a que, en una misma lección, se trabajan varios contenidos gramaticales que guardan relación.

contenidos gramaticales que se trabajarán con los estudiantes. A pesar de estas avenencias, creemos que la enseñanza-aprendizaje de la gramática de la lengua primera lleva algo de ventaja, por cuanto los estudiantes de manera natural han adquirido el código que utilizan cotidianamente, lo que los hace propietarios de un bagaje gramatical implícito. Frente a este hecho, “únicamente” la labor del profesor es diseñar actividades de comunicación real que impliquen procesos de reflexión metalingüística, para que a través de ellas los estudiantes optimicen sus habilidades lingüísticas en pro de su competencia comunicativa.

## **2.2 Características interactivas del material digital**

### *2.2.1 La utilización de las TIC en el aula*

“Para nosotros no es cuestión de utilizar las potencialidades de las nuevas tecnologías para seguir haciendo lo mismo [...], sino de entender que se pueden realizar cosas nuevas y crear entornos claramente diferenciadores” (Cabero, 2001:301). Quisimos comenzar este apartado con estas palabras porque en ellas encontramos una idea que consideramos central: disponer de nuevas herramientas para confeccionar materiales didácticos nos insta a emplearlas de una manera novedosa, porque en sí mismas ellas no implican innovación alguna en la práctica educativa.

Una década después, las conclusiones del informe preliminar TICSE 2.0 nos indican “los materiales didácticos tradicionales (como son los libros de texto y las pizarras) siguen siendo los recursos más empleados en las aulas Escuela 2.0., a pesar de la abundancia de la tecnología digital” (TICSE, 2011:99). Además, como bien lo apuntan Adell y Castañeda (2012:14) el informe también señala que “la mayoría del profesorado indica que la mayor parte de las actividades que desarrolla en el aula con TIC se podrían enmarcar dentro de un paradigma didáctico que podríamos considerar clásico”. En estas líneas se trasluce que el quehacer cotidiano de las aulas no ha sufrido grandes innovaciones, a pesar de la inclusión de las TIC.

Más allá de cuáles sean los motivos por los que los profesores no están empleando los materiales digitales de los que disponen, a nosotros nos interesa analizar la manera en que ese tipo de material ha sido pensado para innovar en la práctica docente, porque consideramos que lo realmente importante no es en qué soporte se presenten las actividades o contenidos, sino que el diseño del material digital derive de una meticulosa reflexión pedagógica y didáctica: “no serán los determinantes técnicos del sistema los que marcarán su calidad y su eficacia [la del material], sino la atención que les prestemos a las variables educativas y didácticas que se ponen en funcionamiento” (Cabero, 2006:8). Incluso podemos ir más allá y

señalar que introducir materiales didácticos digitales interactivos no es sinónimo de mejoría en los aprendizajes de los estudiantes, porque además de este tipo de material es imprescindible crear metodologías educativas acordes a los retos pedagógicos que surjan *in situ* del trabajo con este material.

En esta línea aparece el concepto de pedagogías emergentes como “el conjunto de enfoques e ideas pedagógicas, todavía no bien sistematizadas, que surgen alrededor del uso de las TIC en educación y que intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura del aprendizaje” (Adell y Castañeda, 2012:15). Coincidimos plenamente con estos autores, nosotros creemos que el material interactivo diseñado con fines didácticos (sobre todo para el área de lengua primera) debe orientarse hacia la concreción de la idea de un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la colaboración, la creación y la interacción entre los individuos. A nuestro parecer, cualquier material digital e interactivo que no se conciba a partir de estos lineamientos, de alguna manera está infravalorando el potencial didáctico y pedagógico que subyace a las TIC.

### *2.2.2 Algunos apuntes sobre el diseño de material interactivo*

Antes sugerimos que la innovación pedagógica no pasa solo por incorporar en las aulas las herramientas que las TIC proporcionan, sino que resultará de un profundo proceso reflexivo sobre nuestra concepción de la educación, de los roles que desempeñan en este proceso el profesor y el estudiante, y una serie de consideraciones sobre los elementos y actores que intervienen en el acto educativo. Por este motivo, queremos posicionarnos teóricamente respecto de las creencias y supuestos sobre los que se debiera construir un material digital e interactivo que propiciase aprendizajes significativos en los estudiantes.

Tenemos la convicción de que para diseñar un material digital e interactivo, lo primero debe ser la reflexión de la que hablábamos antes, de ella dependerán y se desprenderán todas las decisiones que tomemos a lo largo del proceso creativo. A este respecto, Mayer (2010) propone tres metáforas usuales para entender el aprendizaje multimedia. Nosotros recuperamos íntegramente— en la página siguiente —la tabla en que Mayer (2010:11) las desarrolla:

**Tabla 2: Tres metáforas del aprendizaje multimedia**

<b>Metaphor</b>	<b>Definition</b>	<b>Content</b>	<b>Learner</b>	<b>Teacher</b>	<b>Goal of multimedia</b>
<i>Response strengthening</i>	Strengthening and weakening connections	Connections	Passive receiver of rewards and punishments	Dispenser of rewards and punishments	Exercise system
<i>Information acquisition</i>	Adding information to memory	Information	Passive receiver of information	Dispenser of information	Delivery system
<i>Knowledge Construction</i>	Building a coherent mental structure	Knowledge	Active sense maker	Cognitive guide	Cognitive guidance system

En la tabla anterior se aprecia cuáles son los roles que, en cada concepción, asumen el estudiante y el profesor respectivamente. Nosotros creemos que el material digital e interactivo debiera construirse asumiendo la tercera de las metáforas, porque el rol activo del estudiante promueve que su proceso de aprendizaje sea significativo. Específicamente, en la asignatura de lengua primera, no podemos desconocer que los chicos disponen de un vasto acervo lingüístico con el que guiar y facilitar la concienciación, el descubrimiento o incluso la construcción de conocimientos lingüísticos para incrementar su competencia comunicativa.

En esta misma línea, concordamos con la exposición de Mayer (2010) sobre la elección de un enfoque que concilie el proceso de aprendizaje humano y el uso de la tecnología. En este sentido, este autor propone asumir un enfoque centrado en el estudiante (*learner-centered approach*) “that focuses on using multimedia technology as an aid to human cognition, based on the premise that multimedia designs that are consistent with the way the human mind works are more effective in fostering learning than those that are not” (Mayer, 2010:15). Este enfoque pretende fomentar el aprendizaje significativo del estudiante, a través de su actividad cognitiva durante este proceso de carácter constructivo.

Hasta aquí hemos empleado el término *aprendizaje multimedia* sin reparar en su origen o en su significado. Creemos oportuno precisar que este concepto no se relaciona con las características de un material educativo, sino que *aprendizaje multimedia* se refiere al proceso por el que las personas construyen representaciones mentales a partir de palabras e imágenes.

Mayer (2010), principalmente desde la psicología cognitiva, contribuye a recopilar y sistematizar los conocimientos que, en la última década, han resultado de la investigación multidisciplinar en el área del aprendizaje multimedia. A partir de la investigación se ha desarrollado una teoría cognitiva del aprendizaje multimedia, cuyo primer precepto estipula que los seres humanos aprendemos mejor con palabras (impresas o audibles) e imágenes (estáticas o en movimiento) que solo con palabras.

Esta premisa constituye el primero de los principios básicos que deben considerarse para favorecer el aprendizaje multimedia. De hecho, Clark y Mayer (2003) tratan en detalle todos los principios básicos y avanzados para el aprendizaje multimedia, incluso proporcionan la evidencia psicológica que los sustenta. De su trabajo, recogemos los seis principios básicos que fueron formulados para ser considerados durante el proceso de creación de material multimedia. Para efectos de nuestro análisis recuperamos principalmente el primero y el último de ellos:

- 1) Multimedia: usar palabras e imágenes es mejor que emplear solo palabras.
- 2) Contigüidad: las palabras deben colocarse cerca de los gráficos con que se relacionan y viceversa.
- 3) Modalidad: presentar una narración auditiva es mejor que ofrecer las palabras impresas en la pantalla.
- 4) Redundancia: las personas aprenden mejor cuando la misma información no se presenta en más de un formato.
- 5) Coherencia: añadir un material interesante puede dañar el aprendizaje porque genera distracción.
- 6) Personalización: usar un estilo coloquial y tutores virtuales favorece el aprendizaje.

### 2.2.3 Características del material interactivo

Material multimedia y material digital interactivo son dos conceptos diferenciados. El primero se refiere a las modalidades en que se presentan los contenidos del material didáctico, por ejemplo, palabras (impresas o audibles) y/o imágenes (estáticas o en movimiento), por tanto, en estricto rigor, un libro de texto también constituye un ejemplo de material didáctico multimedia, porque combina textos e imágenes. Por otra parte, el concepto de material interactivo se relaciona con dos asuntos: el soporte digital en que se presenta y la posibilidad de interactuar con él. En este punto, cabe precisar que no necesariamente todo el material digital es interactivo, porque si entendemos por interactividad un ciclo de comunicación completo que se establece entre el estudiante y el programa de ordenador (Yacci, 2000:14), comprenderemos que un texto en el formato tradicional de PDF es digital pero no interactivo, ya que las acciones que el estudiante realiza en el programa, no generan nuevas acciones (retroacciones) a modo de respuesta (*feedback*) por parte del ordenador.

A partir de esta definición de interactividad, su componente principal será el *feedback*, sin embargo la literatura especializada también recoge las opciones de ayuda y las instrucciones como elementos de interactividad: las últimas porque guían las acciones del

estudiante y las primeras porque le facilitan la resolución de las tareas y lo apoyan en su proceso de aprendizaje (Cárdenas-Claros y Gruba, 2009). Por tanto, consideraremos estos tres factores: *feedback*, opciones de ayuda e instrucciones dentro del componente interactivo del material digital.

Respecto del primero, en las últimas dos décadas, se han realizado numerosas investigaciones que corroboran la importancia que tiene el tipo y la calidad del *feedback* que se entrega al estudiante (Nagata y Swisher, 1995; Nagata, 1996; Pujolà, 2001; Heift, 2004; Rosa y Leow, 2004; Heift y Rimrott, 2008)<sup>6</sup>. Las conclusiones de estos estudios apuntan a que el tipo de retroalimentación entregado a los estudiantes influye en los resultados de su aprendizaje, porque en ausencia del profesor de lengua, es el *feedback* el que debe de informar al estudiante sobre su desempeño, para que este autorregule su práctica (Heift, 2004:419).

Revisemos brevemente los dos ejemplos que más influyen en nuestra investigación. Pujolà (2001) investiga cómo lo usan los estudiantes de inglés segunda lengua y concluye que es necesario dirigir las futuras investigaciones hacia la identificación de los procedimientos que permitan desarrollar una retroalimentación más adecuada para satisfacer las necesidades de distintos tipos de aprendices. Por su parte, Heift (2004) estudia el efecto de tres tipos de *feedback* en ejercicios de gramática escrita y de vocabulario: metalingüístico, metalingüístico destacando el error y de repetición destacando el error. La autora concluye que, de los tres, resulta ser más efectiva la retroalimentación de tipo metalingüístico que destaca el error del estudiante. Mientras que, empleando la retroalimentación que repite y destaca el error, los estudiantes cometen más errores y, por tanto, tienen un menor número de respuestas correctas.

A propósito de la necesidad de un *feedback* que apoye al estudiante en su proceso de aprendizaje, Heift (2010) plantea que las teorías del NLP (*Natural Language Processing*) y de la Inteligencia Artificial (en inglés, AI) pueden contribuir provechosamente a la creación de un ICALL (*Intelligent Computer-Assisted Language Learning*) que emule la interacción profesor-alumno. Para la consecución de este fin es necesario, en primer término, una base de información que almacene los datos del comportamiento del usuario cuando usa la plataforma. Y, en segundo lugar, se requiere un sofisticado sistema de respuesta (*feedback*), porque no se pueden anticipar los errores de los alumnos. La autora concluye que para que la herramienta sea más eficiente se debe hacer hincapié en asuntos pedagógicos como la relación que se establece entre el estudiante y el CALL<sup>7</sup> (*Computer-Assisted Language Learning*), a través de la generación de un *feedback* que devenga en recurso de autorregulación y

---

<sup>6</sup> Estos trabajos se enmarcan en el contexto de los materiales interactivos diseñados para la adquisición de segundas lenguas.

<sup>7</sup> Esta sigla también posee una versión en español ALAO (Aprendizaje de Lengua Asistido por Ordenador), no obstante nosotros preferiremos emplear CALL, porque esta forma está más distribuida y aceptada en la literatura especializada.

aprendizaje significativo para el estudiante. Aunque se consiga desarrollar una retroalimentación más personalizada, cada acción del estudiante requiere de la generación de un mensaje específico que atienda su situación en particular. Por tanto, aunque el motor pretenda recrear la interacción que se produce entre el profesor y el estudiante en una situación real de clase, sencillamente no puede hacerlo (Yacci, 2000:14).

En relación a las opciones de ayuda, retomamos los trabajos de Pujolà (2002) y Cárdenas-Claros & Gruba, (2009). Pujolà (2002) define las opciones de ayuda como “los recursos del programa que ayudan al estudiante a resolver la tarea” (Pujolà, 2002: 241) y distingue dos subtipos: asistencia (*assistance*) y orientación (*guidance*). El primer concepto entrega ayuda para comprender, mientras que el segundo, lo hace para desarrollar con éxito las tareas propuestas (Pujolà, 2002: 242). El autor concluye que la clave está en desarrollar un tipo de ayuda flexible que considere los distintos estilos y estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, Cárdenas-Claros y Gruba, (2009) realizan una completa revisión de los estudios realizados sobre las opciones de ayuda en los materiales interactivos para la adquisición de segundas lenguas. Por lo que nos concentraremos en el apartado de las opciones de ayuda en gramática y las conclusiones que recogen. De Heift (2006) las autoras recogen que la ayuda se emplea mayoritariamente en los ejercicios más complejos y que son los principiantes los que más aprovechan la ayuda ofrecida por el material (Cárdenas-Claros y Gruba, 2009: 17). Finalmente, las investigadoras concuerdan con Pujolà (2002) en que los estudiantes no emplean la ayuda si esta no está fácilmente disponible y, tampoco lo hacen si para utilizarla deben realizar dos pasos.

Finalmente, sobre las instrucciones, solo señalaremos que Clark y Mayer (2003:136) apuntan que, considerando el principio de personalización, resulta relevante formularlas en un estilo directo y coloquial, porque la investigación en el procesamiento del discurso ha demostrado que las personas se esfuerzan por comprender más el material cuando sienten que están conversando o interaccionando con un compañero.

#### *2.2.4 Enseñar gramática empleando materiales digitales interactivos*

El grueso de las investigaciones que versan sobre herramientas de TIC para la enseñanza-aprendizaje de la gramática se enmarca en el contexto de la adquisición de segundas lenguas (Nutta, 1998; Cerratto, Knutsson, y Severinson, 2003; Abu Naba'h y Ibn Saud, 2012), por tanto, nos hemos visto en la necesidad de extrapolar, en algunos casos, sus conclusiones y, en

otras ocasiones, adecuar sus presupuestos o constructos teóricos a nuestro contexto investigativo.

A continuación revisaremos brevemente los estudios arriba señalados. Nutta (1998) y Abu Naba'h & Ibn Saud (2012) diseñan, con catorce años de diferencia, una investigación que pretende demostrar si la enseñanza de la gramática asistida por ordenador es tan eficaz como la dirigida por un docente. Para esto enfrentan dos grupos: uno aprendiendo un contenido gramatical específico empleando solo el ordenador; el otro, aprendiendo el mismo contenido pero solo a través de las clases impartidas por el docente. Ambas investigaciones concluyen que los grupos asistidos por el ordenador obtienen mejores resultados que los grupos dirigidos por docentes. Mientras Nutta (1998) reconoce que el número de la muestra estudiada es demasiado pequeño para arribar a conclusiones definitivas; Abu Naba'h & Ibn Saud (2012) explican estos resultados aduciendo que las herramientas de CALL permiten atender de mejor manera los requerimientos específicos de cada usuario, porque es él quien decide el ritmo del aprendizaje y, por tanto, tiene la posibilidad de autorregular su proceso en todo momento.

En ambas investigaciones, echamos en falta tres asuntos fundamentales, primero, una descripción detallada de los materiales digitales con que los estudiantes interaccionaron durante la investigación; segundo, un prototipo de las pruebas a las que fueron sometidos y, tercero, la explicitación del enfoque asumido para la enseñanza-aprendizaje de la gramática. Creemos que estos antecedentes son imprescindibles para fundar conclusiones robustas que desequilibren la balanza en favor de la efectividad de las herramientas de CALL versus la enseñanza tradicional. Mientras no haya investigaciones que demuestren empíricamente, que solo empleando materiales digitales los estudiantes son capaces mejorar sus habilidades lingüísticas, no se podrá aseverar que este material interactivo es más eficiente que las clases impartidas por un profesor.

Siguiendo esta línea de razonamiento, Cerratto, Knutsson y Severinson (2003) dentro de sus conclusiones consideran que el alto nivel de imprevisibilidad de las formas gramaticales que un estudiante puede producir en un texto, dificulta el diseño de un programa que pueda reconocer “el lenguaje del estudiante”. Esta idea reafirma nuestra creencia de que el desarrollo y el perfeccionamiento de los recursos didácticos interactivos promueven la discusión en el entorno educativo, respecto de cuál es el lugar y el papel del profesor de lengua en el siglo XXI. Posiblemente sea necesario reformular este rol para que se adapte mejor a los procesos de aprendizaje de los estudiantes en la actualidad, pero no creemos bajo

ningún precepto que su figura pueda o deba desaparecer del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN**

Considerando, por una parte, los lineamientos teóricos expuestos en la revisión bibliográfica y por otra, nuestro interés particular por conocer en profundidad el material digital interactivo, hemos propuesto el siguiente objetivo de investigación:

**Analizar cómo se aprovecha el componente interactivo del material digital para la enseñanza de contenidos gramaticales de lengua castellana como lengua primera.**

Este objetivo de carácter general se concreta a través de los siguientes objetivos específicos:

- Identificar qué contenidos gramaticales se abordan en el material de 1º ESO de *Salonvirtual*.
- Examinar las secuencias didácticas con que se desarrollan dichos contenidos.
- Identificar cuál es el enfoque con que se asume la enseñanza de la gramática castellana en lengua primera.
- Definir el rol que desempeña la interactividad en la enseñanza de esta gramática.
- Proponer categorías de análisis para el material digital interactivo.

Siguiendo las líneas directrices que proponen estos objetivos hemos formulado la siguiente pregunta general de investigación:

**¿Cómo se explota el componente interactivo del material digital en la enseñanza de la gramática castellana como lengua primera?**

A partir de esta pregunta surgen otras cuatro de carácter secundario:

- ¿Cómo se planifica en *Salonvirtual* la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de gramática castellana como lengua primera?
- ¿De qué manera se formulan las instrucciones en este material?
- ¿Qué características tiene el *feedback* que se le entrega al estudiante?
- ¿Qué cualidades tienen las opciones de ayuda que *Salonvirtual* le ofrece al estudiante?

Para responder las preguntas expuestas hemos diseñado una investigación de tipo cualitativo que pretende descubrir, comprender e interpretar la realidad que se configure en el corpus analizado. En el capítulo que sigue detallamos las decisiones metodológicas que dan forma y sentido a nuestra investigación.

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1 Breve descripción de *Salonvirtual*

*Salonvirtual* es una plataforma educativa alojada en la web. Para acceder a ella los usuarios deben ingresar las credenciales (nombre de usuario y contraseña) proporcionadas por el centro educativo que contrató este servicio a la editorial. En principio, esta plataforma fue diseñada para apoyar la práctica del docente en el aula, por lo que su carácter complementario se traduce en que el profesor, entre otras posibilidades, puede elegir:

1. Tratarla como una colección de actividades para que los estudiantes las trabajen en sus casas<sup>8</sup>.
2. Emplearla como una herramienta para gestionar y planificar su labor docente.
3. Utilizarla para exponer en la pizarra digital los contenidos del temario.
4. Aprovecharla para presentar contenidos y desarrollar actividades con los estudiantes, tanto dentro como fuera del aula.
5. Prescindir completamente de su utilización.

Solo en el escenario propuesto por la cuarta opción, *Salonvirtual* asume características propias del material multimedia de *blended learning*<sup>9</sup> alojado en la web (*web-based*) como: disponer de materiales que pueden ser usados en el aula, en sesiones de estudio autónomo o a modo de ‘deberes’; y alternar el uso de la tecnología entre la interacción profesor-estudiante y las sesiones realizadas en solitario fuera del aula.

Más allá de su potencial como material de *blended learning*, cuando el profesor ingresa a su sesión en *Salonvirtual* encuentra por una parte, la información de las tareas asignadas a sus estudiantes y, de otra, los materiales de las distintas asignaturas organizados por curso<sup>10</sup>. Luego, si él accediera, por ejemplo, al primer curso de la ESO en Lengua castellana y literatura<sup>11</sup> encontraría los 17 temas (entendidos como unidades curriculares) que propone la editorial ([ver apartado 1, anexo 1](#)). Cada uno de estos temas se despliega a través de una serie de recursos secuenciados didácticamente (ver apartado 2, anexo 1). En este punto, es importante aclarar que un recurso corresponde a cada una de las pantallas, o secuencia de ellas, planteada para trabajar uno de los contenidos que compone un tema. Por ejemplo, el tema “El vocabulario” tiene asociados trece recursos, cada uno de ellos desarrolla un contenido relacionado con los procesos de formación de palabras del castellano.

---

<sup>8</sup> *Salonvirtual* le permite al docente asignar tareas a sus estudiantes y realizar un seguimiento de sus resultados.

<sup>9</sup> Entendemos *Blended Learning* tal y como lo recogen Sharma y Barrett (2007:8): “learning or training events or activities where e-learning, in its various forms, is combined with more traditional forms of training such as ‘classroom’ training”.

<sup>10</sup> En la actualidad, *Salonvirtual* dispone de materiales para todas las asignaturas obligatorias de 5º y 6º de primaria y para los cuatro cursos de la ESO.

<sup>11</sup> Aunque nosotros hubiéramos preferido “Lengua y Literatura Castellanas”, hemos decidido mantener el nombre con que la editorial a cargo ha titulado esta asignatura.

Antes señalamos que, para trabajar un tema, los recursos aparecen dispuestos en una secuenciación didáctica propuesta por la editorial. Sin embargo, los docentes pueden modificarla a voluntad: pueden reorganizarla, suprimir algunos recursos, agregar otros de asignaturas o niveles distintos e, incluso, crear un nuevo tema con los recursos que se estimen convenientes. Además de personalizar las secuencias didácticas de los temas, la plataforma le permite a los docentes compartirlas con sus compañeros de centro y, si así lo quisieran, con otros profesores miembros de la comunidad educativa de *Salonvirtual*.

Al igual que el profesorado, los estudiantes disponen de acceso a la plataforma. No obstante, en sus sesiones solo aparecerán los recursos que se les asigne. En otras palabras, son los profesores quienes determinan a qué recursos pueden tener acceso sus estudiantes. Por otra parte, los docentes pueden designar recursos, a modo de tarea, a los estudiantes que consideren oportuno. En este último caso, podrán solicitar a la plataforma un informe que señale cuándo realizó la tarea cada estudiante, cuánto se demoró en hacerla, cuántas veces lo intentó, qué puntuación obtuvo en el primer intento y en qué posición se ubica respecto del grupo.

Finalmente es imprescindible señalar dos aspectos: primero, que trabajamos con la versión de la plataforma que actualmente está en el mercado<sup>12</sup>; y, segundo, que nosotros ingresamos a la zona de mantenimiento y edición de la plataforma, por tanto, la interfaz que visualizamos es la de los profesores y no la del estudiante. Es importante indicar esto último, porque en este entorno virtual aparecen guías didácticas que explican cómo trabajar los recursos en el aula; qué preguntas hacerles a los estudiantes durante la exposición e, incluso, se sugieren otras actividades para realizar con ellos. Aun cuando tuvimos acceso a toda esta información, decidimos no considerarla en nuestra investigación, para que no influyera en nuestro proceso de análisis. Dicho en otros términos, omitimos esta información con el propósito de neutralizarla para no contaminar nuestra investigación. Por lo tanto, a pesar de poder acceder a la interfaz de los maestros, durante todo el proceso de investigación nos relacionamos con el material tal y como lo haría el estudiante. O sea, sin atender a las orientaciones didácticas y fichas que se ofrecen al profesor.

---

<sup>12</sup> La próxima versión de la plataforma estará disponible en los centros educativos a partir de noviembre de 2013.

## 4.2 Definición del corpus

Con el propósito de satisfacer los objetivos que nos hemos propuesto, decidimos configurar el corpus de nuestra investigación a partir de una serie de parámetros.

El primero de estos criterios es la selección del curso al que pertenecerán los materiales que conformen el corpus. Antes dijimos que actualmente la plataforma dispone de materiales de Lengua castellana y literatura para 5º y 6º de primaria y los cuatro cursos de la ESO. De estos, hemos decidido trabajar solo con los materiales de 1º de la ESO, principalmente por dos razones. Primero porque el análisis de un corpus del curso inicial de la formación secundaria, podría constituir la primera fase de una investigación que pretenda visualizar cómo evoluciona la enseñanza de la gramática castellana en los cursos siguientes. En segundo término, porque nos percatamos de que 7 de los 17 temas propuestos para este curso poseen un título relacionado directamente con contenidos gramaticales. Esta inclinación hacia la gramática consolidó nuestra elección de trabajar, única y exclusivamente, con los recursos de 1º de la ESO.

Lo siguiente fue definir la unidad de análisis que emplearíamos en esta investigación. En un primer momento, creímos pertinente fijarla en la secuenciación didáctica con que, por defecto, la plataforma expone los recursos de cada tema. Sin embargo, finalmente decidimos descartar esta opción porque advertimos que, en el interior de la secuenciación didáctica, cada recurso funciona realmente como un módulo de aprendizaje y que, aunque tiene relación directa con los otros recursos del tema, no establece relaciones de interdependencia con ellos. En otros términos, cada recurso funciona con tal grado de autonomía que permite suprimirlo o reemplazarlo sin que la secuenciación se fracture. Por este motivo, decidimos que el **recurso** sería nuestra unidad de análisis. Este constructo lo definimos como: cada pantalla o secuencia de ellas, que trabaja uno de los contenidos que componen la unidad temática. Por ejemplo, el tema (o unidad temática) “Los determinantes” está compuesto por 15 recursos, pues cada uno de ellos adelanta en su título el contenido que trata ([ver apartado 2, anexo 1](#)).

En este punto es preciso especificar que, en algunas ocasiones, se presentan recursos que no han sido confeccionados, específicamente, para la asignatura, el nivel y/o el tema en el que se presentan, pero que guardan (a criterio de la editorial) alguna vinculación con dicho tema. En ese caso, ese recurso aparece como “recurso relacionado” y no dispone de un número en la secuencia didáctica del tema (ver apartado 2, anexo 1). Para los efectos de esta investigación, decidimos no considerar los recursos relacionados que, eventualmente, pudieren aparecer en los 17 temas de Lengua castellana y literatura de 1º de la ESO. No lo

haremos, precisamente, porque solo nos interesarán aquellos recursos que fueron pensados *ex professo* para el nivel y la asignatura que nos convoca.

A partir de los criterios que acabamos de especificar, obtuvimos un total de 245 recursos en los 17 temas que componen nuestro curso y asignatura (ver tabla 3). Para garantizar profundidad en el análisis y, atendiendo a las limitaciones de espacio de esta investigación, creímos necesario acotar todavía más la cantidad de recursos que conformarían nuestro corpus. Para esto, retomamos una de nuestras preguntas: «¿Cómo se planifica en *Salonvirtual* la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de gramática castellana como lengua primera?» A partir de ella revisamos los 245 recursos y los clasificamos según trataran o no contenidos gramaticales.

De lo resultante de esta clasificación, solo seleccionamos para nuestro corpus los recursos que tratan contenidos gramaticales, ya sean estos morfológicos o sintácticos. Consecuentemente, resulta imprescindible manifestar que la definición de *gramática* con que operamos, es aquella que la entiende como “parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar” (RAE, 2009:3). Siguiendo esta definición, entendemos que la gramática se materializa a través de dos disciplinas distintas, aunque complementarias: la morfología y la sintaxis. La primera se “ocupa de las estructuras de las palabras, su constitución interna y sus variaciones” (RAE, 2009:3); la segunda, por su parte, “corresponde al análisis de la forma en que se combinan y se disponen linealmente, así como el de los grupos que forman” (RAE, 2009:4).

Ahora bien, durante el análisis fue ineludible precisar aún más qué tipo de contenido gramatical se trataba en el recurso. De esta manera consideramos cuatro grandes categorías: morfología léxica (MOL), morfología flexiva (MOF), sintaxis (SIN) y morfosintaxis (MSI). Respecto de la última categoría, morfosintaxis, es importante señalar que a ella pertenecerán exclusivamente los recursos en que “sea necesario establecer nexos de complementariedad entre ambas disciplinas para lograr una descripción global de los aspectos de la palabra” (Pena, 2000: 4311), por lo que únicamente caben dentro de esta categoría los recursos que impliquen el análisis morfosintáctico de palabras, grupos de palabras (sintagmas), oraciones o textos.

Una vez que decidimos qué recursos trataban contenidos gramaticales, creímos necesario volver a clasificarlos según la perspectiva explícita o implícita con que se asume ese contenido. Por perspectiva explícita entendemos que el eje vertebrador del recurso es un

contenido gramatical, mientras que en la perspectiva implícita el contenido gramatical subyace a otro contenido que es el central ([ver anexo 2](#)).

En la tabla 3 mostramos la distribución de los recursos que tratan contenidos gramaticales.

**Tabla 3: Recursos que abordan contenidos gramaticales**

NOMBRE DEL TEMA	CANTIDAD TOTAL DE RECURSOS	RECUR. GRAMA	IMPLÍCITOS				EXPLÍCITOS			
			MOL	MOF	SIN	MSI	MOL	MOF	SIN	MSI
1. La comunicación	15	1	0	0	0	1	0	0	0	0
2. Tipos de discurso	16	6	0	2	0	4	0	0	0	0
3. La comprensión y la composición de textos	17	5	0	0	1	3	0	0	0	1
4. Los medios de comunicación	8	1	0	0	0	1	0	0	0	0
5. El vocabulario	13	9	2	0	0	0	6	1	0	0
6. La ortografía	16	1	0	0	0	1	0	0	0	0
7. La ortografía: acentuación	16	9	1	0	3	1	0	0	3	1
8. La oración gramatical	18	16	0	0	0	1	0	1	11	3
9. El nombre y el sintagma nominal	16	14	0	0	0	0	0	1	2	11
10. Los determinantes	15	14	0	0	2	0	0	0	6	6
11. El adjetivo calificativo	16	15	0	0	2	0	0	0	5	8
12. El pronombre	15	15	0	0	0	0	0	0	7	8
13. El verbo y el sintagma verbal	16	14	0	0	1	1	1	3	3	5
14. La preposición, el adverbio y la conjunción	11	10	0	0	1	0	0	0	6	3
15. La diversidad lingüística en España	7	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16. La literatura: géneros literarios	15	1	0	0	0	1	0	0	0	0
17. La literatura: recursos literarios	15	7	0	0	6	0	0	0	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>245</b>	<b>138</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>16</b>	<b>15</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>44</b>	<b>46</b>

Nota: Recur. Grama, recursos de contenido gramatical; MOL, morfología léxica; MOF, morfología flexiva; SIN, sintaxis; MSI, morfosintaxis.

En la tabla 3 se aprecia claramente una tendencia hacia los contenidos gramaticales. De hecho, el 56,32% de los recursos de Lengua castellana y literatura de 1º de la ESO tratan, ya sea implícita o explícitamente, un contenido gramatical. Por otra parte, se observa que son más los recursos que plantean de manera explícita contenidos gramaticales. Esto último nos condujo a la decisión de que nuestro corpus estuviera compuesto solo por los elementos de este grupo, por tanto, inicialmente el corpus de nuestra investigación está compuesto por los 103 recursos que tratan explícitamente contenidos gramaticales; en el material de Lengua castellana y literatura de 1º de la ESO de *Salonvirtual*.

### 4.3 Categorías de análisis

Al comenzar esta investigación suponíamos que encontraríamos en la literatura alguna taxonomía, pautas o criterios para analizar materiales interactivos. Sin embargo, tras la revisión de bibliografía actualizada, descubrimos que aún no se ha publicado una categorización más o menos acabada que dé cuenta de la compleja realidad del material interactivo. Con esto no estamos diciendo que actualmente sea imposible encontrar criterios de análisis para asuntos específicos como las opciones de ayuda, el *feedback*, el diseño o la formulación de instrucciones. De hecho, ya hemos revisado en el marco teórico (ver apartados 2.2.2 y 2.2.3) cuáles son las aportaciones que nos servirán de guía en estas áreas específicas.

Al no existir categorías preestablecidas en investigaciones anteriores, nos dimos a la tarea de proponer una serie de categorías que fueran productivas para los efectos de nuestro análisis. Este proceso comienza con una fase preliminar que implica, por una parte, la revisión y lectura de la bibliografía especializada<sup>13</sup> y, por otra, la selección aleatoria de una muestra del corpus compuesta por diez recursos. Cada uno de ellos fue examinado cuidadosamente con el fin de obtener los *dominios de análisis* (Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K., 2011) que nos permitieran clasificarlos y agruparlos en categorías. O sea que, en esta primera fase, tanto los dominios de análisis como las categorías iniciales emergieron de la observación atenta del material ([ver apartado 1, anexo 3](#)).

Siguiendo los dichos de Cohen, Manion, y Morrison (2011:566): “categories will need to be exhaustive in order to address content validity” decidimos seleccionar dos investigadores externos para que analizaran la misma muestra de diez recursos empleando nuestras categorías iniciales. Elegimos a una investigadora y un investigador que tienen perfiles similares, ya que ambos pertenecen al mismo rango etario (25-30 años) y son profesores chilenos de Lengua y Literatura Castellana. Pero solo la investigadora está realizando el máster en Investigación en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona.

Para que desarrollaran adecuadamente la tarea solicitada, les informamos a ambos investigadores cuáles eran los objetivos y las preguntas de nuestro estudio; a continuación los ubicamos en habitaciones separadas y les proporcionamos un glosario de las categorías iniciales, junto con los materiales de la muestra<sup>14</sup>. Les dimos una hora para realizar la tarea y una vez finalizado el tiempo, realizamos un *focus group* para que en conjunto (y en nuestra presencia) valoraran las categorías y compartieran sus observaciones. Gracias a sus

---

<sup>13</sup> Muchas de esas lecturas se recogen en el Marco teórico de esta investigación.

<sup>14</sup> Todos los investigadores que participaron de esta fase firmaron un acuerdo que resguarda la confidencialidad del material. Además, solo se les permitió un acceso restringido y supervisado a los 10 recursos de la muestra.

comentarios surgieron algunas categorías, se suprimieron y/o reformularon otras. En la tabla que sigue recogemos esta información:

**Tabla 4: Categorías nuevas, suprimidas y reformuladas**

<b>Categoría</b>	<b>Estado</b>	<b>Categoría resultante</b>
Exposición	Reformulada	<i>Presentación de input</i>
Mapa conceptual	Reformulada	<i>Síntesis</i>
Exposición sintética	Reformulada	<i>Presentación de input resumida</i>
Contenido morfosintáctico	Nueva	
Acción cognitiva	Reformulada	<i>Proceso cognitivo</i>
Vinculación	Nueva	<i>Vinculación discontinua</i> <i>Vinculación continua</i>
Mapa completado	Suprimida	
Ayuda	Reformulada	<i>Opciones de ayuda</i>
Instrucción pista	Reformulada	<i>Opciones de ayuda pista</i>

Al cabo de diez días, volvimos a someter las categorías resultantes a prueba, pero esta vez sumamos otros dos investigadores. Los profesionales que incorporamos en esta ocasión no poseen formación docente. El primero es un filólogo hispánico, de nacionalidad española, que se desempeña actualmente como editor de materiales didácticos similares a los de *Salonvirtual*. La segunda es una periodista venezolana que trabaja en *marketing* online, sobre todo creando estrategias para las redes sociales. Nos pareció interesante incluir a estos profesionales, porque aportarían una perspectiva distinta de la pedagógica que primó en la primera fase de discusión y validación de las categorías.

El procedimiento que siguieron los cuatro investigadores fue el mismo que describimos en el primer encuentro del que solo participaron los dos profesores chilenos. De este segundo *focus group* surgen las categorías definitivas que presentamos en los tres apartados que siguen (4.3.1, 4.3.2 y 4.3.3, o bien ver el [apartado 5, anexo 3](#)). Por lo pronto, baste decir que establecimos tres dominios de análisis: el primero se relaciona con la identificación tipológica del recurso; el segundo, con sus características didácticas; y el tercero, con sus rasgos de interactividad.

#### *4.3.1 Categorías de identificación tipológica*

Como su nombre indica, en este grupo encontraremos aquellas categorías que nos permitan identificar cada recurso. El primero de los criterios de este grupo surge de la pregunta sobre cuál es la función que desempeña el recurso en la secuenciación didáctica propuesta por la editorial. Aunque no analizaremos esa secuenciación, advertimos que la función que cada

recurso cumple en su interior se traduce en una serie de características que nos permitirían agruparlos. Según este criterio, los recursos pueden pertenecer a una de las siguientes clases: **presentación de *input*, actividad, síntesis o evaluación final** ([ver apartado 3, anexo 1](#))<sup>15</sup>. En la tabla 5 apreciamos cómo se distribuyen los recursos según este criterio.

**Tabla 5: Distribución de los recursos según su clase**

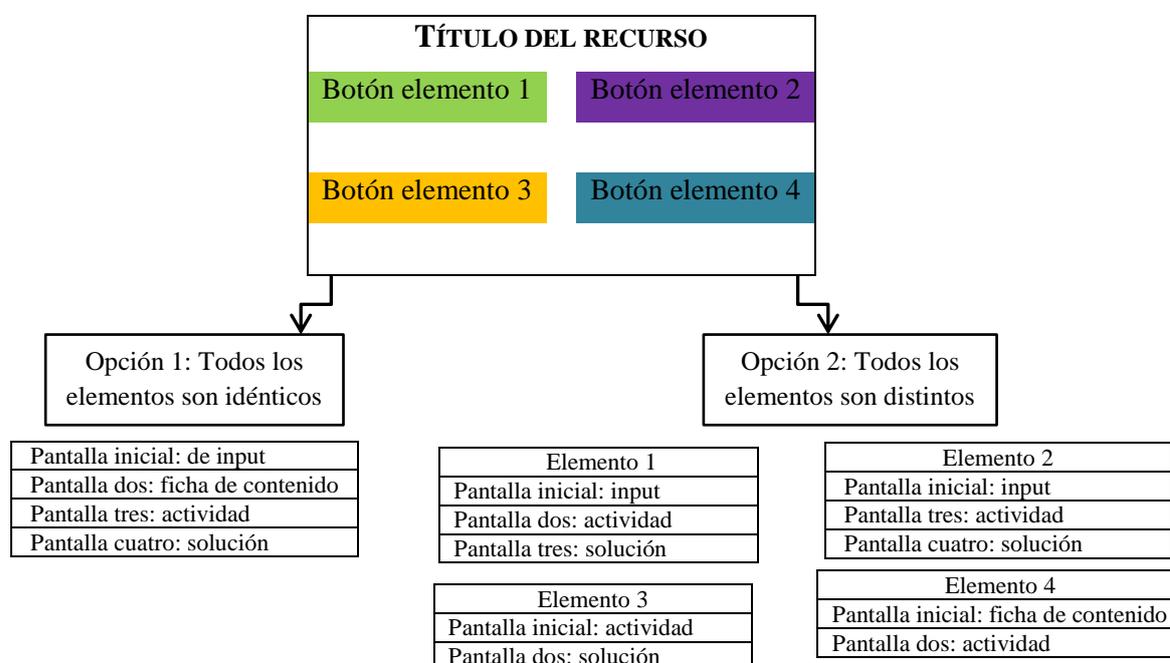
CLASE DE RECURSO	TOTAL CLASE	CONTENIDO GRAMATICAL			
		MOL	MOF	SIN	MSI
Presentación de contenido	23	1	3	12	7
Actividad	58	5	3	19	31
Síntesis	15	1	0	9	5
Evaluación final	7	0	0	4	3
<b>Total</b>	<b>103</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>44</b>	<b>46</b>

Nota: MOL, morfología léxica; MOF, morfología Flexiva; SIN, sintaxis; MSI, morfosintaxis.

En este punto, debemos señalar que rastreamos casos específicos de recursos en que la primera pantalla permitía acceder a una serie de elementos que podrían considerarse recursos independientes. El esquema 1 ilustra esta situación (ver anexo 4).

**Esquema 1: Recursos múltiples**

*Pantalla inicial de recurso múltiple*



Frente a la primera opción del esquema decidimos analizar el recurso múltiple desde su unidad ([ver apartado 1, anexo 4](#)). Sin embargo, en la segunda situación que plantea el

<sup>15</sup> A partir de aquí, todos los conceptos que aparezcan en negrita corresponden a una categoría.

esquema decidimos dividir el recurso original, para analizar sus partes como si se tratara de cuatro recursos independientes ([ver apartado 2, anexo 4](#)).

La tabla 6 muestra los recursos múltiples que fueron divididos para ser analizados como recursos independientes.

**Tabla 6: Recursos resultantes de la división de recursos múltiples**

TEMA	NOMBRE DEL RECURSO	RECURSOS FINALES
El vocabulario	Los procesos de formación de palabras	1. Derivación 2. Composición (sust.+sust.) 3. Composición (ver.+ sust.)
La ortografía: acentuación	Por qué, porque, por que, porqué	1. Reconocimiento 2. Norma de acentuación
El nombre y el sintagma nominal	¿Qué es un sintagma?	1. Sintagmas nominal, adjetival, adverbial y verbal 2. Sintagma preposicional
El nombre y el sintagma nominal	Los problemas de concordancia de género y número en los componentes del sintagma nominal	1. La concordancia 2. Palabras acabadas en consonante 3. Palabras sin variación de género 4. Palabras sin variación de número
Los determinantes	Uso de los determinantes	1. Los artículos 2. Los indefinidos 3. Los posesivos 4. Los interrogativos y exclamativos 5. Los demostrativos 6. Los numerales
Los determinantes	Uso de los distintos tipos de determinantes	1. Los determinantes 2. Oraciones con determinantes
El verbo y el sintagma verbal	El verbo: tiempo, número, persona y formas no conjugadas	1. Formas no personales 2. Presente, Pasado y futuro 3. Análisis morfológico
El verbo y el sintagma verbal	Los verbos de dicción: conversión de estilo directo a indirecto	1. Estilo directo 2. Estilo indirecto

En suma, los 103 recursos que originalmente componían nuestro corpus, se tradujeron finalmente en 119. En la tabla 7 exponemos el detalle del corpus definitivo con el que trabajaremos.

**Tabla 7: Corpus definitivo**

CLASE DE RECURSO	TOTAL CLASE	CONTENIDO GRAMATICAL			
		MOL	MOF	SIN	MSI
Presentación de contenido	31	3	7	12	9
Actividad	66	5	4	25	32
Síntesis	15	1	0	9	5
Evaluación final	7	0	0	4	3
<b>Total</b>	<b>119</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>50</b>	<b>49</b>

Una vez establecido nuestro corpus definitivo, examinamos con más detalle los recursos y reparamos en que sus cuatro clases (presentación de *input*, actividad, síntesis y evaluación final) podrían subdividirse en tipos. Primero identificamos que la clase **presentación de *input*** podía estar compuesta de tres elementos: *input*, **actividad** y **ficha de contenido**. Por tanto, según qué elementos compusieran una presentación de *input* esta podría pertenecer a uno de los siguientes tipos: *input*, ***input* práctico**, **resumida**, **desarrollada** y **práctica resumida**.

En el caso de las presentaciones del tipo: *input* práctico, desarrollada y práctica resumida que contemplan una fase de actividad ([ver anexo 5](#))<sup>16</sup> podrán ser sub clasificadas, según la naturaleza de su actividad, en las categorías que se exponen a continuación.

En segundo lugar, descubrimos que los recursos de **actividad** podían o no efectuarse en la pantalla del ordenador. A las primeras las llamamos **sincrónicas**; mientras que a las segundas las denominamos **diacrónicas** (ver apartados 3, b1 y b2; anexo 1). Las sincrónicas pueden o no cambiar su configuración cuando se clicca el botón *Reintentar*, en el supuesto de que cambien, las llamaremos **mutables** y si no sufren cambio alguno, serán **inmutables**.

En la clase de los recursos de **síntesis** distinguimos dos tipos bien diferenciados: el primero es un **mapa conceptual** que recoge los principales conceptos del tema y los organiza de manera jerárquica; el segundo es un **trabajo con texto** que guarda relación (directa o indirecta) con los contenidos trabajados a lo largo del tema. Este último tipo se presenta para realizar tareas de, por una parte, comprensión lectora y, por otra, para propiciar pequeñas actividades de investigación fuera de la plataforma educativa. Ambos subtipos son sumamente homogéneos: tanto los mapas conceptuales como los trabajos con textos exhiben regularidad en sus características ([ver anexo 6](#)).

Por su parte, los recursos de la clase **evaluación final** presentaron siempre la misma forma (ver apartado 3d, anexo 1): un test compuesto por preguntas de elección múltiple. Las únicas variaciones que muestra esta clase de recurso es el número de preguntas (entre siete y diez) y la cantidad de opciones que se ofrecen al estudiante (dos, tres o cuatro).

Considerando que las clases de recursos **síntesis** y **evaluación final** se comportan de manera más o menos homogénea y que no representan un quinto del corpus (18%), hemos decidido no detenernos mayormente en ellas y analizarlas, desde su regularidad, en términos generales. En cambio, las clases **presentación de *input*** y **actividad** muestran gran variación y resultan mucho más atractivas para el tipo de análisis que nos interesa. Por este motivo, nos

---

<sup>16</sup> Para volver a este punto de la lectura, clicar el botón Continuar lectura que se encuentra al final del Anexo 5.

detuvimos en estas clases de recursos y definimos para ellas categorías según sus características didácticas y de interactividad.

En la tabla 8 mostramos el detalle de los 97 recursos (presentación de *input* y actividad) que someteremos a análisis según las categorías que definiremos en los apartados 4.3.2 y 4.3.3 respectivamente.

**Tabla 8: Recursos explícitos de Presentación de input y Actividad**

NOMBRE DEL TEMA	TOTAL DE RECURSOS	PRESENTACIÓN DE INPUT	ACTIVIDAD	MOL	MOF	SIN	MSI
1. La comprensión y la composición de textos	1	0	1	0	0	0	1
2. El vocabulario	8	3	5	7	1	0	0
3. La ortografía: acentuación	5	0	5	0	0	4	1
4. La oración gramatical	12	6	6	0	1	8	3
5. El nombre y el sintagma nominal	15	7	8	0	4	1	10
6. Los determinantes	15	2	13	0	0	9	6
7. El adjetivo calificativo	10	2	8	0	0	4	6
8. El pronombre	12	6	6	0	0	5	7
9. El verbo y el sintagma verbal	12	5	7	1	5	1	5
10. La preposición, el adverbio y la conjunción	6	0	6	0	0	4	2
11. La literatura: recursos literarios	1	0	1	0	0	1	0
<b>TOTAL</b>	<b>97</b>	<b>31</b>	<b>66</b>	<b>8</b>	<b>11</b>	<b>37</b>	<b>41</b>

Nota: MOL, morfología léxica; MOF, morfología flexiva; SIN, sintaxis; MSI, morfosintaxis.

#### 4.3.2 Categorías de caracterización didáctica

Las clases de recurso **presentación de input** y **actividad** son mutuamente excluyentes. Sin embargo, un recurso actividad puede formar parte de uno de presentación de *input*, ese es el caso de los tipos *input* práctico, desarrollada y práctica-resumida, pues en todos ellos aparece una actividad. Para que quede más claro todavía, la actividad constituye un recurso independiente solo cuando figura en la secuenciación didáctica del tema. En todos los otros casos forma parte de un recurso de presentación de *input*. Por este motivo, trataremos en conjunto las categorías que proponemos para los elementos input, ficha de contenido y actividad.

##### a) Input

Recuperamos la definición de *input* que en 1993 ofrece Sharwood-Smith “potentially processable language data which are made available by design or by chance, to the learner”

(Sharwood-Smith, 1993: 167), aunque añadimos que, en nuestro caso, estos *datos* se presentan con la finalidad de tratar un contenido gramatical específico.

Desde esta concepción de *input*, definimos que este puede exponer el contenido en una **secuenciación dirigida** o bien en una **elegida**. En la primera, se propone una ruta definida de desarrollo del *input*; mientras que en la segunda, es el estudiante el que decide el itinerario de visualización. Asimismo, el contenido puede **formularse**<sup>17</sup> de manera **deductiva** o **inductiva**. Retomamos estas categorías de la lógica aristotélica porque definen con precisión las dos maneras que, en nuestro material, se desarrolla la presentación del contenido gramatical. En nuestro caso, la formulación **deductiva** puede materializarse de manera **progresiva** o **instantánea**. Mientras que la inductiva puede concretarse en un **texto** o en una **oración**. Finalmente, establecimos una categoría de **vinculación** que establece un nexo entre los ejemplos que han sido tratados en el *input* y los que se proponen en la actividad. De esta manera, la vinculación es **continua** cuando los ejemplos del *input* y los ejercicios de la actividad presentan estructuras gramaticales similares en términos de complejidad y es **discontinua** cuando los ejercicios presentan estructuras gramaticales más complejas que las propuestas en el *input*.

#### *b) Ficha de contenido*

La función de la ficha de contenido es recopilar, de manera sintética, lo esencial de lo trabajado en el recurso. Al igual que la fase de *input*, la ficha de contenido puede formularse de manera **deductiva** o **inductiva**. Dentro de sus **constituyentes** podemos encontrar una **norma** de uso gramatical, la **definición** de conceptos (que puede realizarse directamente o bien a través de **ejemplos**), **ejemplos contextualizados** (los que han aparecido en la fase de *input*) o **descontextualizados** y/o **tablas de elementos**.

#### *c) Actividad*

Los recursos de actividad (del mismo modo que las actividades que forman parte de un recurso de presentación de *input*) buscan que el estudiante ponga en práctica sus conocimientos sobre los contenidos gramaticales que se trabajan (y los que no) en el material de *Salonvirtual*. Según sus características técnicas y de presentación, las actividades poseen un **formato** determinado, dentro de nuestro material distinguimos los que se recuperan al comienzo de la página siguiente.

---

<sup>17</sup> Solo empleamos ‘formularse’ por asuntos de cohesión textual. De hecho, la denominación de esta categoría es ‘formulación’, por este motivo, el lector la encontrará con ese nombre en el glosario del anexo 3.

## Formatos:

- Respuesta corta
- Elección múltiple
- Elección múltiple con audio
- Rellenar huecos
- Crucigrama
- Emparejamiento
- Ordenar palabras
- Nombrar conceptos en imagen
- Agrupar en contenedores
- Identificar audio
- Agrupar conceptos según audio
- Completar tabla
- Identificar en texto
- Identificar en oración
- Reescribir oración
- Escribir oración
- Escribir texto
- Dictado

Además de la forma en que se presenta la actividad, creímos fundamental determinar qué **estrategias comunicativas** se activan durante su resolución. Retomamos del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* solo las estrategias comunicativas de: **expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión de lectura**. Escogimos emplear estas, porque se relacionan directamente con las ya clásicas cuatro destrezas lingüísticas que se empleaban en didáctica de la lengua<sup>18</sup>.

Asimismo, nos pareció pertinente atender el **proceso cognitivo** que realiza el estudiante durante la actividad. En este punto, es importante señalar que aunque Churcers (2008) propone una adaptación a la era digital de la ya clásica taxonomía de Bloom, nosotros decidimos trabajar con la versión revisada que de esa taxonomía proponen Anderson y Krathwohl (2001). Elegimos esta última, por tres razones: primero, porque incluye la dimensión de *proceso cognitivo*; segundo, cada uno de los seis procesos cognitivos se asocia con una serie de verbos, lo que nos permite identificar el proceso predominante en cada actividad y, en tercer lugar, optamos por esta versión porque los procesos aparecen jerarquizados –en orden ascendente –según su nivel de complejidad.

Retomamos de la taxonomía revisada, los seis procesos que se proponen (desde el menos al más complejo): **recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear**. Para realizar el análisis de las actividades siempre los presentaremos en este orden, incluso en los gráficos de resultados el lector los verá dispuestos, de izquierda a derecha, por orden creciente de complejidad.

Respecto de las actividades, finalmente, estimamos relevante qué **producto** resultaba de ella: establecimos que la naturaleza de su producto podía ser **lingüística** o **metalingüística**.

---

<sup>18</sup> Más información sobre este punto en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/destrezas.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm)

### 4.3.3 Categorías de interactividad

Dado que ha resultado complejo establecer una definición unívoca del concepto de *interactividad*, por lo pronto nosotros concordamos con Yacci (2000) en que la interactividad es un ciclo de comunicación completo que se establece entre el estudiante y el programa de ordenador (en nuestro caso la plataforma *Salonvirtual*). Desde esta perspectiva, la interactividad se materializa en *Salonvirtual* a través de tres componentes: el **feedback**, las **instrucciones** que se le dan al estudiante y las **opciones de ayuda** que entrega la plataforma. Pues en todos ellos se genera, en unas más que en otras, una relación de comunicación entre el estudiante y la plataforma.

#### a) Feedback

Pujolà (2001) nos provee de un marco de referencia para abordar las características y el funcionamiento de la retroalimentación en el interior del material que estamos analizando. A partir de su aportación establecemos cuatro criterios para su evaluación: **existencia**, **canal**, **corrección** que proporciona y **tipo de respuesta** generada. Respecto de lo primero, cuando el *feedback* existe puede ser **interno** o **externo**, en cualquiera de los dos casos, puede transmitirse por un **canal auditivo**, **visual** o **audiovisual**. Sin embargo, dentro de estas tres categorías establecemos **subdivisiones** relacionadas con el tipo de elementos que lo constituyen, por ejemplo: iconos, enunciados, sonidos, frases estereotipadas<sup>19</sup>, etcétera. En lo tocante al momento en que se realiza la **corrección**, obtenemos *feedback*: **inmediato**, **correctivo**, **correctivo de dos pasos** o **definitivo**. Cabe hacer una aclaración respecto del *feedback* correctivo de dos pasos. Pujolà (2001: 88) propone un *feedback* retardado de dos pasos que, en un primer momento, evalúa las respuestas del estudiante y le da sus resultados en términos de correcto/incorrecto; la segunda fase le concede al estudiante la posibilidad de acceder a las explicaciones de sus respuestas incorrectas. Para los efectos de nuestra investigación, en cambio, el *feedback* correctivo de dos pasos tendrá una primera fase idéntica a la propuesta por Pujolà (2001). No obstante, en la segunda, el estudiante podrá elegir entre dos opciones: rehacer la actividad o acceder a las soluciones. En el supuesto de que elija la primera opción, esta retroacción podría mantener las respuestas correctas del estudiante (correctivo de dos pasos **indeleble**) o bien podría no registrarlas (correctivo de dos pasos **deleble**). La última de las categorías relativas al *feedback* se relaciona con el tipo de respuesta que entregue, estas categorías se formularon a partir de Heift (2004: 422) que distingue tres

---

<sup>19</sup> Frases como *¡muy bien!*, *¡inténtalo de nuevo!*, *¿estás seguro?*, etcétera.

tipos de *feedback*: 1) metalingüístico, en que los estudiantes reciben una explicación del error; 2) metalingüístico destacando el error, es idéntico al anterior, excepto que se recupera el contexto en que surge el error y se destaca y 3) repetición destacando el error, como en el anterior, se recupera el error, pero no se da explicación alguna. Nosotros reformulamos estas categorías en función de las características propias de *Salonvirtual*, de esta manera en nuestra investigación distinguimos cuatro categorías: **explicativa**, en cuyo caso no dará la respuesta sino una explicación; **no explicativa**, cuando solo informe sobre la corrección/incorrección de la respuesta; **resolutiva** si entrega la respuesta sin mediar explicaciones; o **resolutiva explicada** si, además de dar la respuesta, ofrece una explicación.

#### *b) Instrucción*

Consideramos las instrucciones dentro de la interactividad porque a partir de ellas el estudiante realiza determinadas acciones. Para analizar este componente de interactividad, consideraremos el tipo de oración que se emplea para formular la instrucción: **oraciones imperativas directas** u **oraciones con valor imperativo**. También valoraremos si la información que le proporciona al estudiante es la suficiente para realizar satisfactoriamente lo requerido (instrucción **completa**) o no (**incompleta**). Además, existe la posibilidad de que, aun entregando la información completa, por razones técnicas la actividad no puede realizarse en la pantalla del ordenador (información **completa con errores técnicos**).

#### *c) Opciones de Ayuda*

Cárdenas-Claros & Gruba (2009:69) plantean que dentro de las opciones de ayuda se encuentran todos los elementos e informaciones adicionales que, o bien faciliten la actividad del estudiante, o bien amplíen o complementen la información entregada por el material. Para efectos de esta investigación hemos determinado la existencia de dos categorías de opciones de ayuda: **pista** e **información adicional**. La primera puede presentarse dentro de la **instrucción** o en el **cuerpo de la actividad**. Las pistas en la instrucción presentan ayuda de naturaleza **metalingüística, lingüística** o **técnica**. Las pistas en el cuerpo de la actividad se pueden manifestar con un **estilo de fuente** distinta del resto del texto, o mediante un **efecto sonoro** o, simplemente, proporcionando un **fragmento** de la solución de la actividad. Este último tipo de pista puede **acotar, focalizar** o **encaminar** para dar con la respuesta correcta.

Por otra parte, la información adicional puede ser **interna** o **externa** al recurso. En el primer caso, la información puede estar constituida por: **ficha de contenido**, **glosario** o un **ejercicio resuelto**. Si la ayuda es externa al recurso, puede tratarse de un **link dentro** o **fuera** de la plataforma. Finalmente, la información adicional puede desempeñar dos funciones: ayudar a **resolver** la actividad o **profundizar** en el contenido trabajado en el recurso.

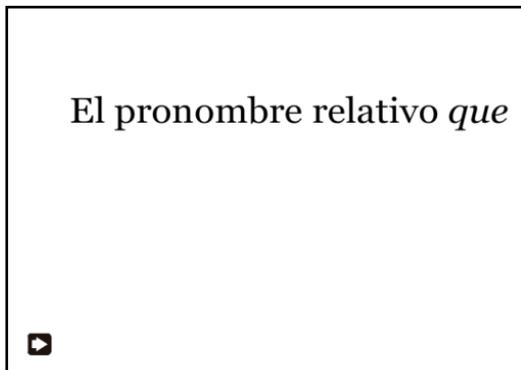
#### 4.4 Ejemplos de análisis de recursos

Ahora que hemos definido las categorías con que trabajaremos, se vuelve insoslayable presentar, a modo de ejemplo, un par de recursos analizados para que se vea claramente cómo funcionan nuestras categorías.

##### EJEMPLO 1: “El pronombre relativo *que*”

Las siguientes imágenes muestra la secuencia del proceso desarrollado en este recurso.

Pantalla 1



Pantalla 2



Pantalla 3



Pantalla 4



## Pantalla 5

El **perro** **que** tiene hambre está furioso.

↓  
ANTECEDENTE



🏠 ↻

PRACTICA

## Pantalla 6 (actividad)

Completa la tabla con el antecedente de la palabra destacada. ✕

Palabra destacada	Antecedente
La casa en <b>que</b> nació está cerca.	
María extraña a su hermano <b>que</b> vive en el extranjero.	
La carretera por la <b>que</b> se desvió la circulación conectaba varios pueblos.	
La nevada <b>que</b> cayó ayer provocó muchos accidentes.	
Los amigos de mi tío <b>que</b> vive en Francia son muy simpáticos.	
La muñeca <b>que</b> le compraron a mi hermana puede hablar.	

**i** SOLUCIÓN

## Pantalla 7 (Información **i**)

Usamos los pronombres relativos para referirnos a un nombre (sintagma nominal) que aparece en la oración. Este nombre se llama **antecedente**.

Los pronombres relativos son: *que, el cual, la cual, lo cual, los cuales, las cuales, quien, quienes, cuyo, cuya, cuyos, cuyas, donde.*

✕

## Pantalla 8 (Solución)

Palabra destacada	Antecedente
La casa en <b>que</b> nació está cerca.	casa
María extraña a su hermano <b>que</b> vive en el extranjero.	hermano
La carretera por la <b>que</b> se desvió la circulación conectaba varios pueblos.	carretera
La nevada <b>que</b> cayó ayer provocó muchos accidentes.	nevada
Los amigos de mi tío <b>que</b> vive en Francia son muy simpáticos.	tío
La muñeca <b>que</b> le compraron a mi hermana puede hablar.	muñeca

⏪

Análisis ejemplo 1: “El pronombre relativo *que*”

CARACTERÍSTICAS TIPOLÓGICAS				
NOMBRE	CLASE	TIPO	SUBTIPO	CONTENIDO
El pronombre relativo <i>que</i>	Presentación de input	<i>Input</i> práctico	Diacrónica	Sintáctico

CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS								
INPUT			FICHA DE CONTENIDO		ACTIVIDAD			
SEC.	FORMULACIÓN	VINCULA.	CONSTI.	FOR.	FORMATO	ESTRATEGIA	PROCESO	PRODUCTO
Dirigida	Deductiva progresiva	Discontinua	X	X	Completar tabla	Inexistente <sup>20</sup>	Recordar	Metalingüístico

Aclaremos que un recurso de presentación de *input* de tipo *Input* Práctico no presenta ficha de contenido. De este modo, las categorías relativas a esta ficha no son pertinentes para este tipo de recurso, por este motivo completamos con X los casilleros correspondientes.

CARACTERÍSTICAS DE INTERACTIVIDAD									
FEEDBACK				INSTRUCCIÓN		AYUDA			
EXISTENCIA	CANAL	CORRECCIÓN	RESPUESTA	ORACIÓN	COMPLE.	PISTA-FUNCIÓN	INFORMACIÓN ADICIONAL		
							LOCACIÓN	ELEMENTO	FUNCIÓN
Interna	Visual estilo de fuente	Definitiva	Resolutiva	Imperativa directa	Completa con errores técnicos	No da pista	Interna	Ficha de contenido	Profundizar

<sup>20</sup> Aunque la estrategia en comprensión de lectura está implicada en esta actividad, solo cumple un rol secundario en su resolución correcta.

## Ejemplo 2: “Identifica los morfemas”

El recurso presentado por las imágenes se traduce en las categorías recogidas por la tabla de análisis de la página siguiente.

### Pantalla inicial

Identifica los morfemas

Escribe el lexema y el morfema de las siguientes palabras separados por un guion. Después escribe una coma y el tipo de morfema que es: flexivo o derivativo. Ejemplo: dura-dero, derivativo

niñez

irritable

astuta

anfiteatro

cantaba

casas

deportivo

tiemas

aquellos

hermandad

Reintentar  Corregir

### Pantalla de corrección

Identifica los morfemas

Escribe el lexema y el morfema de las siguientes palabras separados por un guion. Después escribe una coma y el tipo de morfema que es: flexivo o derivativo. Ejemplo: dura-dero, derivativo

niñez

irritable

astuta

anfiteatro

cantaba

casas

deportivo

tiemas

aquellos

hermandad

¡Atención! Si reintentas, empezarás el ejercicio de nuevo.

### Pantalla de solución

Identifica los morfemas

Escribe el lexema y el morfema de las siguientes palabras separados por un guion. Después escribe una coma y el tipo de morfema que es: flexivo o derivativo. Ejemplo: dura-dero, derivativo

niñez

irritable

astuta

anfiteatro

cantaba

casas

deportivo

tiemas

aquellos

hermandad

Reintentar

Análisis ejemplo 2: “Identifica los morfemas”

<b>CARACTERÍSTICAS TIPOLOGICAS</b>				
<b>NOMBRE</b>	<b>CLASE</b>	<b>TIPO</b>	<b>SUBTIPO</b>	<b>CONTENIDO</b>
Identifica los morfemas	Actividad	Sincrónica	Inmutable	Morfología flexiva

<b>CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS</b>			
<b>ACTIVIDAD</b>			
<b>FORMATO</b>	<b>ESTRATEGIA</b>	<b>PROCESO</b>	<b>PRODUCTO</b>
Respuesta corta	Inexistente	Recordar	Metalingüístico

<b>CARACTERÍSTICAS DE INTERACTIVIDAD</b>									
<b>FEEDBACK</b>				<b>INSTRUCCIÓN</b>		<b>AYUDA</b>			
<b>EXISTEN.</b>	<b>CANAL</b>	<b>CORRECCIÓN</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>ORACIÓN</b>	<b>COMPLE.</b>	<b>PISTA- FUNCIÓN</b>	<b>INFORMACIÓN ADICIONAL</b>		
							<b>LOC.</b>	<b>ELEM.</b>	<b>FUN.</b>
Interna	Visual cromático	Correctivo de dos pasos deleble	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No explicativa</li> <li>• Resolutiva</li> </ul>	Imperativa directa	Completa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pista técnica</li> <li>• Pista metalingüística</li> <li>• Pista lingüística</li> </ul>	No da información adicional	X	X

En este segundo análisis será necesario especificar algunos aspectos de las características de interactividad.

En primer lugar, como se trata de un recurso que realiza una corrección de dos pasos, en el criterio *Respuesta* analizamos la solución que se entrega en cada una de las etapas del recurso. El primer paso consiste en la corrección que se le entrega al estudiante cuando clica *Corregir*; el segundo paso lo conforma la respuesta que se le da cuando clica *Solución*.

En segundo lugar, creemos menester demostrar cuáles son las tres pistas que distinguimos en la instrucción de este recurso de actividad. Colocamos en negrita la pista técnica; en cursiva, la metalingüística y subrayamos la pista lingüística:

Escribe el lexema y el morfema de las siguientes palabras **separados por un guion. Después escribe una coma** y el tipo de morfema que es: *flexivo o derivativo*. Ejemplo: dura-dero, derivativo

Finalmente, como el recurso no provee de información adicional, las otras dos divisiones no aplican en este caso, por este motivo, en sus casillas aparece una X.

## 5. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

En primer lugar es necesario aclarar que en el cuerpo de este apartado solo incorporaremos los gráficos y ejemplos más relevantes para el análisis. El resto están disponibles en los [anexos 7](#) y [8](#) respectivamente. En el [anexo 9](#) recogemos, a modo de muestra, una parte del análisis que hemos realizado.

En segundo término es necesario recordar que el corpus analizado está compuesto por un total de 119 recursos. Dada la extensión de esta investigación, hemos decidido enfocar el análisis minucioso solo en los 97 recursos que resultan de la suma de las clases Presentación de input y Actividad, porque este conjunto manifiesta más diversidad lo que lo vuelve más atractivo para realizar el tipo de análisis que nos permite las categorías que hemos definido. Por este motivo, los análisis generales de los 22 recursos restantes (Síntesis y Evaluación final), se recogen respectivamente, en los apartados 5.4 y 5.5 de este capítulo.

Finalmente, precisamos que tanto los resultados de esta investigación como el análisis que de ellos hacemos, solo son aplicables al corpus analizado y, por tanto, no pueden extrapolarse a otro conjunto de datos. Ni siquiera son pertinentes para los recursos que, por razones de espacio, excluimos del análisis. Tampoco son válidos, para el tratamiento de los

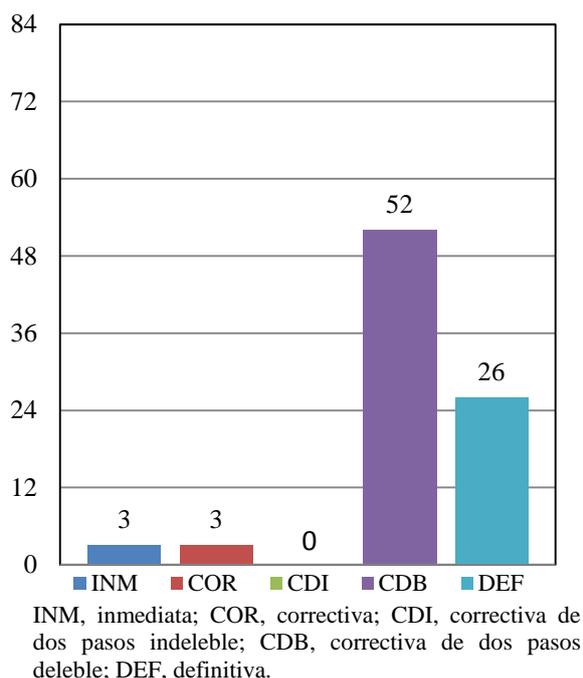
contenidos gramaticales en otros niveles (cursos) de la plataforma y mucho menos para otros temas de la asignatura, como por ejemplo, el tratamiento de la literatura. Porque esos recursos configurarían una realidad independiente de la que es válida para nuestro análisis.

## 5.1 Consideraciones generales

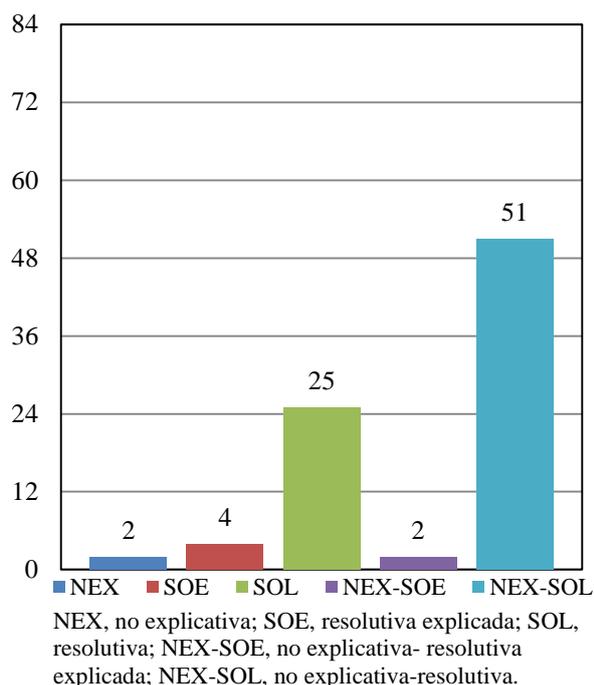
En lo primero que debemos reparar es en el hecho de que, de los 245 recursos dispuestos para 1º de la ESO, el 56,32% trata de manera directa o indirecta contenidos de gramática castellana. Esto nos informa que la gramática desempeña en este material un rol preponderante en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna. Constatamos una preferencia por los recursos de Actividad y por los contenidos asociados a la sintaxis y la morfosintaxis. Al considerar de manera conjunta ambas informaciones, vemos que efectivamente un gran número de actividades trata estos contenidos gramaticales. Por tanto, la manera en que se formulen estas actividades junto a sus características de interactividad será la clave para determinar el enfoque con que se aborda en *Salonvirtual* la enseñanza de la gramática en Lengua castellana y literatura de 1º de la ESO. En el apartado 5.3 retomaremos este asunto y procuraremos darle respuesta.

Respecto de la interactividad, primero distinguimos que prevalece el *feedback* interno correctivo de dos pasos. Al desarrollar este tipo de corrección, la plataforma genera dos tipos de respuesta (una en cada paso): en el primero, la respuesta siempre es de tipo no explicativo; mientras que en el segundo observamos una alternancia más significativa entre los tipos resolutivo y resolutivo explicado. Sin embargo, la presencia de este último es considerablemente menor y esto nos permite reconocer una tendencia hacia la evaluación más que a la formación. Esta predisposición se ve incrementada cuando el *feedback* se transmite visualmente empleando colores para señalar acierto/error, o bien destacando la respuesta correcta en el cuerpo de la actividad ([ver apartado 1, anexo 7](#)), sin mediar ningún tipo de explicación. En los gráficos 1 y 2 de la página siguiente podemos observar la tendencia que hemos descrito. Además, apuntamos que el valor máximo en el eje de la ordenadas (84) corresponde al número total de recursos del corpus que entregan *feedback* al estudiante.

**Gráfico 1: Tipo de corrección**



**Gráfico 2: Tipo de respuesta**



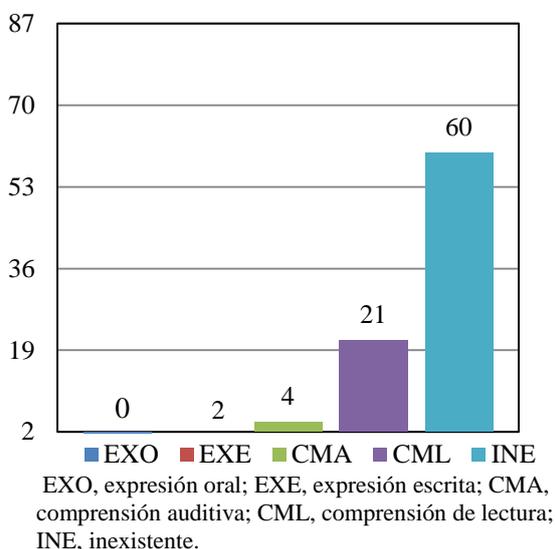
Respecto del gráfico 2, precisamos que las categorías NEX-SOE y NEX-SOL corresponden al tipo de respuestas que se entrega en la corrección de dos pasos. La respuesta que se entrega en el primer paso, siempre es de carácter no explicativa (NEX), mientras que la respuesta del segundo paso puede explicar la solución (SOE) o bien limitarse a entregarla sin mediar explicación alguna (SOL).

Para terminar con las apreciaciones generales, señalaremos cuatro aspectos relevantes. El primero –y más general –es indicar que las instrucciones se formulan mayoritariamente empleando la segunda persona singular en enunciados de carácter imperativo directo. Lo segundo, es apuntar que los recursos de *Salovirtual* presentan los contenidos de gramática castellana a través de palabras impresas en la pantalla, acompañadas –o no –por imágenes. Son pocos los recursos que implican archivos de audio y no se detectó ninguno que involucre un video o animación<sup>21</sup>. Tercero, la plataforma presenta una ayuda muy limitada al estudiante, puesto que esta no solo es escasa, sino también poco diversa: todos los elementos de ayuda que se ofrecen son exactamente del mismo tipo ([ver apartado 1, anexo 7](#)). En tercer lugar hemos dejado lo que nos parece más revelador del análisis: el material de 1º de ESO de Lengua castellana y literatura de *Salovirtual* activa muy de soslayo las estrategias comunicativas de los estudiantes; y cuando lo hace, se focaliza en las estrategias de comprensión que son menos activas que las de expresión. Además de este hecho, cabe remarcar que los procesos cognitivos que demanda se encuentran principalmente en niveles

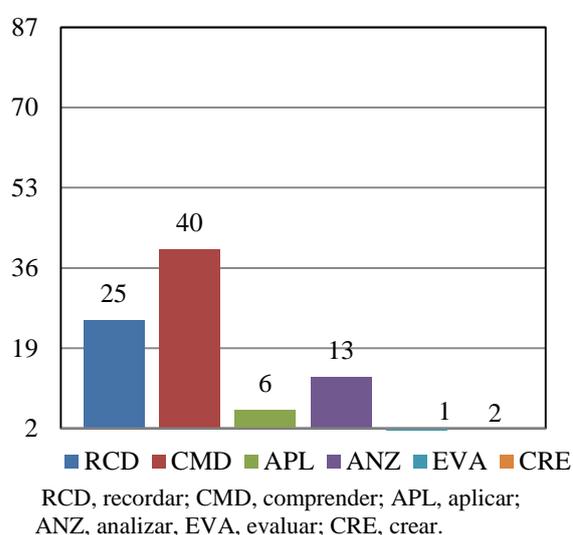
<sup>21</sup> Solo hay 4 actividades y 3 presentaciones que implican audio.

de complejidad bajos. Los gráficos 3 y 4 ilustran esta información. Respecto del último gráfico, debemos recordar que los procesos cognitivos aparecen ordenados de izquierda a derecha desde los más simples a los más complejos.

**Gráfico 3: Estrategias comunicativas**



**Gráfico 4: Procesos cognitivos**



Permítasenos una última reflexión relacionada con los dos recursos que, como muestran los gráficos anteriores, implican el proceso cognitivo ‘crear’. Resulta patente que estos dos recursos activan la estrategia comunicativa de expresión escrita (o producción), sin embargo, creemos pertinente realizar algunas precisiones sobre el tipo de producción escrita que es requerida en estos recursos. A continuación recuperamos las capturas de pantalla de estos recursos.

**Proceso cognitivo crear: recurso 1**

Completa la tabla

Grados del adjetivo	Oración
- Adjetivo en grado comparativo:	
- de inferioridad	
- de igualdad	
- de superioridad	

**Proceso cognitivo crear: recurso 2**

¡Ahora tú crea oraciones con determinantes!

Posesivo:	
Cardinal:	
Indefinido:	
Demostrativo:	
Ordinal:	
Interrogativo:	
Exclamativo:	
Artículo:	

SOLUCIÓN

Debemos apuntar que ambos recursos son de carácter diacrónico, esto quiere decir que el estudiante no puede escribir en la pantalla del ordenador y, por tanto, no interaccionará con el material. Por otra parte, apreciamos que la producción escrita que se le solicita, únicamente implica la creación de oraciones mediante la clase de palabra requerida. Aunque en estricto

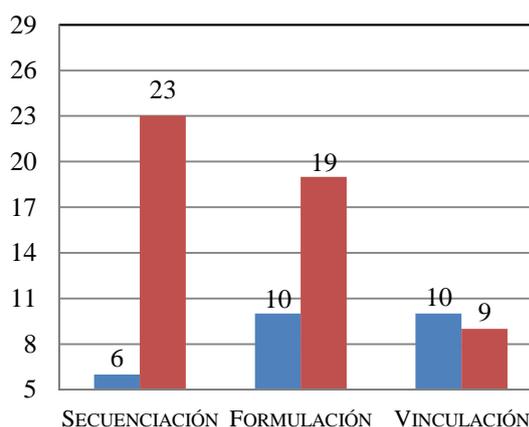
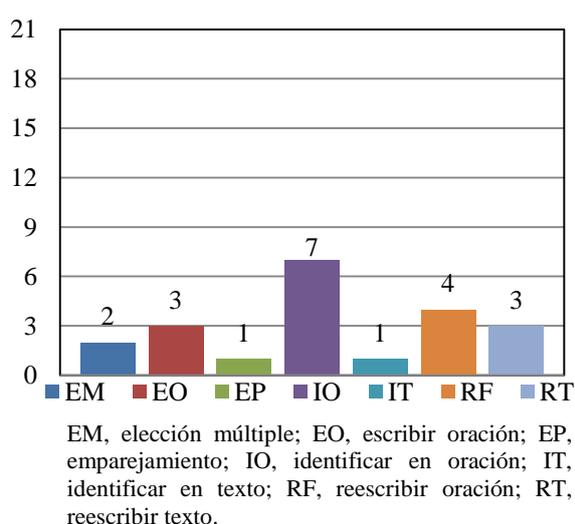
rigor ello conlleve ‘crear’, el grado de complejidad cognitiva requerido no resulta elevado, puesto que se le pide al estudiante la producción de oraciones descontextualizadas que no vehiculan intención comunicativa alguna.

## 5.2 Presentaciones de Input

Son 31 los recursos que pertenecen a esta clase y la mayoría de ellos contempla una primera fase de input, seguida de otra de actividad ([ver apartado 2, anexo 7](#)). La formulación del input se realiza a través de oraciones, ya sea en un modelo inductivo (columna en rojo en el gráfico 6) o deductivo (columna en azul en el mismo gráfico). El primero expone un conjunto de ejemplos, empleando una serie de pantallas sucesivas, y se induce el principio general que se desprende de ellos ([ver apartado 1, anexo 8](#)). En el modelo deductivo, se presenta el contenido en el título de la pantalla inicial, luego aparece un elemento –usualmente una palabra –al que progresivamente se van sumando otros hasta conformar la estructura anunciada en la pantalla inicial ([ver apartado 2, anexo 8](#)).

En esta misma línea, gran parte de las actividades propuestas en las presentaciones de input (21 recursos en total) se relacionan con: identificar en oraciones (elementos), escribir oraciones (con determinados elementos) y reescribir oraciones (agregando o suprimiendo elementos). En los gráficos que siguen recogemos estas informaciones.

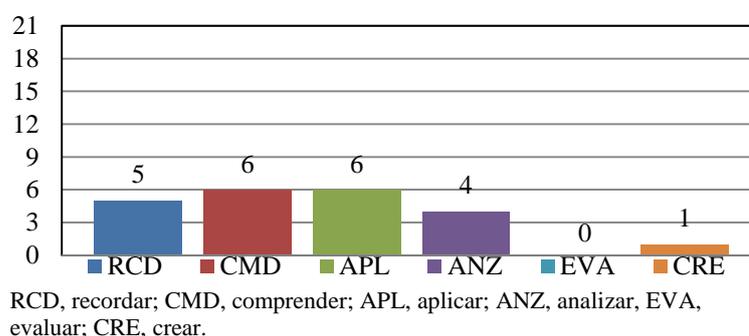
**Gráfico 5: Formatos de actividad en presentaciones**    **Gráfico 6: Características de la fase input**



Respecto de las primeras columnas del gráfico 6, es necesario aclarar que la columna de la izquierda (en azul) recoge el número de secuencias elegidas (EG) por el estudiante; la columna de la derecha (en rojo) recoge las que dirige la plataforma (DR). Las últimas dos

columnas de este gráfico permiten observar que la vinculación entre la complejidad de los ejemplos del input y la de los ejercicios propuestos en la actividad se distribuye homogéneamente (a la izquierda la vinculación continua; en la derecha, la discontinua). O sea, existe una cantidad similar de recursos con ejercicios más complejos que los ejemplos (vinculación discontinua) y de ejercicios cuya complejidad es similar a la de los ejemplos (vinculación continua)<sup>22</sup>. Por otra parte, estas actividades accionan escasamente las estrategias comunicativas de los estudiantes y los procesos cognitivos implicados en ellas se distribuyen sobre todo en los niveles bajos e intermedios de complejidad.

**Gráfico 7: Procesos cognitivos en presentaciones con actividad**



En relación a las fichas de contenido que poseen algunos tipos de presentaciones (resumida, desarrollada y práctica resumida) destaca su carácter deductivo y la inclusión de elementos del tipo normas y tablas que recogen sintéticamente el contenido trabajado en el recurso ([ver apartado 2, anexo 7](#)).

Respecto de la interactividad que se desarrolla entre el estudiante y este tipo de recursos, lo primero es señalar que las actividades no pueden desarrollarse en la pantalla del ordenador y sus instrucciones están formuladas desatendiendo este hecho. Eso provoca que el estudiante sepa qué tiene que hacer pero no dónde realizarlo. Tendrá entonces que desarrollar la actividad en otro dispositivo (posiblemente lo haga en su libreta). Ante la imposibilidad de completar las actividades en el ordenador, el único tipo de *feedback* que recibe el estudiante es una corrección definitiva y resolutive. Es decir, la plataforma no le permite corregir y solo le entrega las soluciones –destacadas con un color o un estilo distinto –sin mediar explicación alguna.

En segundo término, respecto de la interactividad, constatamos que en la mayoría de los casos, la plataforma establece cuál es la secuencia que ha de seguir el estudiante. Las únicas decisiones que a este respecto puede tomar él son ir hacia adelante, hacia atrás o

<sup>22</sup> Debido al diseño de nuestra investigación solo podemos constatar cuál es el nivel de complejidad sintáctica de los ejemplos y de los ejercicios. Lo óptimo hubiere sido averiguar cómo se desempeñan los estudiantes en los casos de vinculación discontinua. Sin embargo, eso es parte de una investigación distinta de la que aquí presentamos.

regresar a la pantalla inicial. Por otra parte, en la fase de input, esta clase de recursos formula preguntas que el estudiante no puede responder en el ordenador. Por este motivo afirmamos que son ‘preguntas retóricas’, porque su función es garantizar la coherencia en la exposición del contenido y no demandar una acción de parte de los estudiantes.

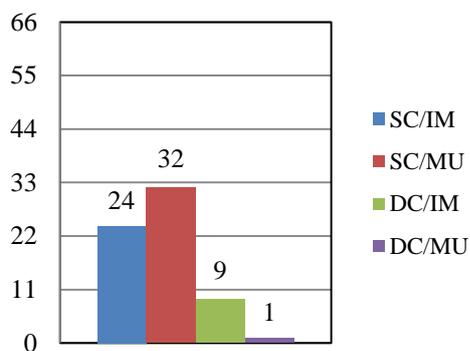
Finalmente, baste agregar que los recursos de Presentación de input apenas disponen de ayudas adicionales o pistas que guíen al estudiante ([ver apartado 2, anexo 7](#)).

### 5.3 Actividad

Las actividades son los recursos que predominan en el material de *Salonvirtual*, por este motivo, lo que su análisis arroje es de suma importancia para evaluar adecuadamente las características de la plataforma en relación a la enseñanza de los contenidos de gramática castellana en lengua primera.

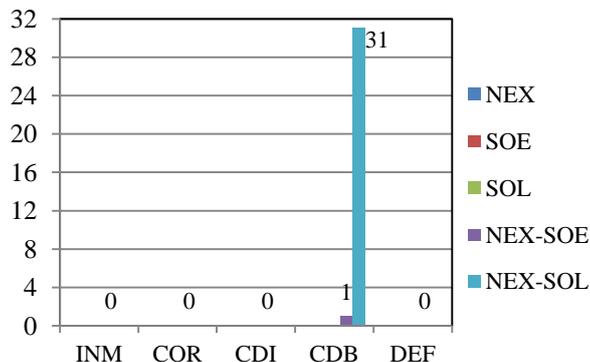
En primer lugar, observamos una leve tendencia hacia las actividades de tipo sincrónica mutable. Con mutable nos referimos a que cuando el estudiante realiza por segunda vez la actividad (al clicar *Reintentar*) algunos de sus elementos modifican su ubicación, por ejemplo, supongamos que en una actividad de elección múltiple en el primer intento las preguntas aparecen en un orden determinado, mientras que en el segundo ese orden ha sido modificado. A la mutabilidad de las actividades, se suma la presencia de un *feedback* correctivo de dos pasos deletable. Esto quiere decir que, en el segundo intento –tras clicar *Reintentar* –, el sistema no registra las respuestas correctas del estudiante. Dicho en otros términos, el estudiante tiene que realizar nuevamente una tarea en la que eventualmente ya tuvo algunos aciertos, ello implica una carga cognitiva extra al demandar que él de alguna manera recuerde sus respuestas correctas y, por otra parte, puede incluso provocarle desmotivación, puesto que debe repetir todo el proceso nuevamente.

**Gráfico 8: Tipo de actividad**



SC/IM, sincrónica/inmutable;  
 SC/MU, sincrónica/mutable;  
 DC/IM, diacrónica/inmutable;  
 DC/MU, diacrónica mutable.

**Gráfico 9: Tipo de respuesta en actividades SC/MU**



INM, inmediata; COR, correctiva; CDI, correctiva de dos pasos indeleble; CDB, correctiva de dos pasos deletable; DEF, definitiva|| NEX, no explicativa; SOE, resolutive explicada; SOL, resolutive.

En la totalidad de los recursos de actividad también notamos la tendencia que hemos advertido antes en los recursos de presentación. Nos referimos a la propensión hacia la activación de estrategias comunicativas de carácter receptivo (o pasivo, si se prefiere) y a la implicación de procesos cognitivos más bien simples.

**Tabla 9: Estrategias, procesos y productos implicados en los recursos Actividad**

ESTRATEGIA					PROCESO COGNITIVO						PRODUCTO	
EXO	EXE	CMA	CML	INE	RCD	CMD	APL	ANZ	EVA	CRE	MET	LIN
0	1	4	17	44	20	34	1	9	1	1	35	31

EXO, expresión oral; EXE, expresión escrita; CMA, comprensión auditiva; CML, comprensión de lectura; INE, inexistente. || RCD, recordar; CMD, comprender; APL, aplicar; ANZ, analizar, EVA, evaluar; CRE, crear. || MET, metalingüístico; LIN, lingüístico.

No obstante, lo primero que destacamos es que en esta clase de recursos existe un mayor número de actividades que implican el proceso cognitivo de *analizar*; al examinarlos descubrimos que las actividades consistían, principalmente, en la realización de análisis morfosintácticos. Por asuntos de espacio no podemos ilustrarlo aquí ([ver apartado 3, anexo 8](#)), pero en la tabla 10 recuperamos los títulos de estas actividades:

**Tabla 10: Títulos de las actividades que implican el proceso “analizar”**

1. Realiza el análisis morfosintáctico de una oración simple
2. Analiza qué tipo de complemento presenta la oración
3. Realiza el análisis sintáctico de una oración simple
4. El uso de los adjetivos en un texto
5. El verbo: tiempo, número, persona y formas no conjugadas
6. Analiza sintagmas verbales
7. Realiza el análisis morfosintáctico de una oración simple
8. Realiza el análisis morfosintáctico de una oración simple
9. Reordena los versos con hipérbaton

A partir de los títulos se sobrentiende cuál es la orientación con que se está trabajando la gramática en estos recursos. El enfoque de la enseñanza estructuralista en la gramática aparece incluso en el recurso en que se menciona el término ‘texto’, pues la actividad consiste en identificar los adjetivos calificativos en un texto descriptivo. No se realiza ningún tipo de reflexión o trabajo interoracional para aprovechar el texto que se presenta, tampoco se establecen relaciones extraoracionales entre las estructuras que priman en el texto, las posibles intenciones comunicativas del hablante y/o el contexto que ampara al texto. Por tanto, todas las actividades giran en torno del análisis oracional descontextualizado asociado a la enseñanza de la gramática estructural.

En relación a las estrategias comunicativas movilizadas por las actividades, se reafirma la tendencia propuesta en las presentaciones de input: la mayoría de los recursos no activa estrategia alguna. A pesar de esto, en este conjunto rastreamos más recursos que activan la estrategia comprensión de lectura. En este caso, uno de los formatos que prima en estas actividades es el de rellenar huecos, y aunque la resolución exitosa de la tarea depende efectivamente de la buena comprensión lectora del estudiante, la actividad consiste bien en escribir en los huecos (8 recursos) o arrastrar hasta ellos la palabra o sintagma que recomponen de manera adecuada el sentido de la oración o del texto (5 recursos).

En relación a los tipos de formatos que presentan las actividades echamos en falta la categoría ‘ordenar palabras’, pues no existen actividades que la empleen ([ver apartado 3, anexo 7](#)). A decir verdad nos extraña su ausencia, porque tiene un gran potencial para trabajar cuestiones morfológicas (concordancia, creación de palabras), sintácticas (construir oraciones gramaticalmente correctas), semánticas (precisión léxica, construcción de oraciones con significados equivalentes) y pragmáticas (construir enunciados adecuados al contexto) por solo nombrar algunas de las posibilidades que este formato otorga. Esta ausencia se suple en la plataforma empleando otros formatos menos adecuados como: elección múltiple, emparejamiento y respuesta corta. Revisemos un ejemplo que ilustra por qué el formato ‘elección múltiple’ resulta menos apropiado que ‘ordenar palabras’ para tratar asuntos como la concordancia. Para trabajar este contenido morfológico, la plataforma propone una actividad de elección múltiple en donde el estudiante debe seleccionar la(s) alternativa(s) en que la oración es correcta en términos de concordancia. En este punto, primero destacamos que solo se trabaja la concordancia de género y número y, segundo, que se proponen tres versiones de la misma oración: las versiones en singular y en plural (que son las correctas) y una tercera que transgrede los principios de concordancia. Si se descartan los formatos de actividad de producción de enunciados porque, por razones técnicas, se necesita restringir el espectro de posibilidades de los estudiantes; el formato de actividad ‘ordenar palabras’ constituye una buena alternativa para que el estudiante pruebe (dentro de un número limitado de elementos) distintas combinaciones que devengan en oraciones correctas e incorrectas en términos de concordancia.

En relación a las características de interactividad de este conjunto; primero nos referiremos a un aspecto que se relaciona directamente con el ejemplo que pusimos en el párrafo anterior. Detectamos algunos casos aislados en que el título de la actividad sugiere una acción distinta a la propuesta en la actividad, generando unas expectativas no satisfechas por el recurso. En el ejemplo anterior (el de la concordancia), el recurso se titula “Corrige los

errores de concordancia”, pero como vimos arriba, lo que realmente hace el estudiante es seleccionar las opciones en que la concordancia se emplea correctamente. De hecho, la instrucción dice: “Observa la concordancia de las siguientes oraciones y selecciona la opción u opciones correctas”. Otro ejemplo de esto es el recurso titulado “Vocabulario: comprende un texto con pronombres”, mientras que su instrucción indica: “Escribe el pronombre adecuado en el texto teniendo en cuenta las instrucciones”, dichas instrucciones aparecen entre paréntesis a un lado de cada oración. Como vemos se produce una incongruencia entre el título de la actividad y su instrucción, y ello puede eventualmente provocar confusión en el estudiante.

Continuamos en esta misma línea para señalar que la totalidad de las instrucciones se formulan empleando oraciones imperativas directas en segunda persona. El principio de modalidad propuesto por Clark y Mayer (2003) para el aprendizaje multimedia indica que es adecuado emplear la segunda persona para referirse al estudiante, también señala que debe utilizarse dentro de un estilo más bien informal y coloquial que promueva la implicación del estudiante en las tareas que está realizando; pero no menciona cómo influyen las formulaciones imperativas en esa implicación del estudiante.

Permítasenos un breve inciso para aclarar algunos aspectos de la interactividad de las actividades diacrónicas. Estas diez actividades transmiten su *feedback* visualmente destacando la respuesta correcta en un color distinto o en negrita (ambas es lo más usual); la corrección es definitiva de tipo resolutivo, esto quiere decir que se entregan las soluciones sin mediar explicación o posibilidad de corregir ([ver tabla 2, anexo 7](#)). Considerando estas características, creemos que las actividades diacrónicas –las que no se pueden desarrollar en la pantalla del ordenador –están pensadas para ser trabajadas en la pantalla digital, pero hasta donde nos informó la editorial, no será posible sobrescribir en ellas cuando se proyecten en la pizarra hasta octubre del año en curso (2013). Por lo tanto, a día de hoy, en las aulas que emplean este material, el profesor les muestra la actividad en la pizarra, los chicos la responden en sus libretas, el docente los interpela para que compartan y justifiquen sus respuestas; luego, en la pizarra digital, clic *Solución* para que aparezcan las respuestas correctas. El *feedback* que explique qué está bien y por qué son erradas algunas respuestas lo tiene que realizar el docente. Ahora bien, en el supuesto de que el docente decida que el estudiante realizará de manera autónoma esta actividad, la plataforma le ofrece una interacción muy restringida, porque lo único que el estudiante puede hacer es ver en qué consiste la actividad y cuáles son las respuestas correctas.

Finalmente, respecto de las opciones de ayuda ofrecidas por las actividades, lo primero a señalar es que 16 de las 66 actividades le entregan al estudiante una pista para resolver la tarea que le proponen (ver tabla 2, anexo 7). La mitad de las pistas se relacionan con cómo se ha de completar la actividad (pistas técnicas que aparecen en el enunciado), por tanto, su única finalidad es garantizar que el estudiante cumplimente correctamente el formato de la actividad. Estas pistas son imprescindibles en este tipo de material, porque su existencia evita que la programación de la plataforma –producto de un error de compleción –detecte como erróneas respuestas acertadas. Lo segundo, y final, se relaciona con la entrega de información adicional. Solo siete actividades diacrónicas –las que no se desarrollan en la pantalla– facilitan este tipo de información. En todos los casos se entrega una ficha que sintetiza los contenidos. En seis de los siete casos, esta ficha sirve para resolver la tarea; en el restante, su función es profundizar la información sobre los contenidos por los que se pregunta en la actividad. Echamos en falta ayudas que redirijan al estudiante a sitios externos al recurso. Con esto no nos referimos necesariamente a sitios fuera de *Salonvirtual*, aludimos más bien a la posibilidad de vincular los recursos entre sí, ya sea entre niveles diferentes en la misma asignatura, incluso entre recursos de otras asignaturas. Específicamente, en cuanto al tratamiento de la gramática castellana creemos que para los estudiantes resultaría provechoso que la plataforma les propusiera, por ejemplo, vínculos entre recursos que traten el mismo contenido gramatical en los distintos cursos. De esta manera podrían profundizar, a través de la reflexión y la comparación, su conocimiento gramatical.

## **5.4 Síntesis**

Los recursos de la clase síntesis presentaron la suficiente regularidad en sus características como para analizarlos en conjunto. Por lo que a continuación nos remitiremos a realizar el análisis de sus dos tipos: mapa conceptual y trabajo con texto.

### *5.4.1 Mapa conceptual*

Este tipo de recursos propone dos versiones: una desplegada y una ‘muda’ ([ver apartado 1, anexo 6](#)). En la primera se presentan los principales conceptos tratados en el tema, jerarquizados en un esquema. Por cuestiones técnicas, en la actualidad el mapa no puede verse completo en una sola pantalla. Por defecto se expone el primer nivel de conceptos; cuando el estudiante clica sobre alguno de ellos, se despliegan los conceptos subordinados a él. Sin embargo, cuando se despliega una columna de conceptos otros se ocultan.

La segunda versión– ‘muda’ – (también en apartado 2, anexo 6) no puede completarse en la pantalla del ordenador. La editorial nos ha informado que esta versión del recurso fue

diseñada para que el mapa sea completado en la pizarra digital o bien, sea impreso y los estudiantes lo completen manualmente. Sin embargo, esta versión ‘muda’ también presenta la imposibilidad de desplegar completamente el mapa en una sola pantalla, aun cuando se proyecte en la pizarra digital. A esta limitación técnica se suma otra, en esta versión de *Salonvirtual*, cuando se completa el mapa en la pizarra los conceptos deben ser colocados en los mismos lugares en los que aparecen en la versión desplegada. Por lo tanto, es el docente quien, al disponer del mapa desplegado completo, tiene que orientar a sus estudiantes dentro del aula para la compleción del mapa en la pizarra digital. Por otra parte, cuando se realiza esta actividad en el aula, el mapa no arroja ningún mensaje ni realiza ninguna acción a modo de retroalimentación para los estudiantes. Esa labor recae en la figura del profesor.

Este tipo de recursos presenta un grado de interactividad restringido que limita su utilización más dinámica a las sesiones presenciales guiadas por el docente. Fuera del contexto del aula el estudiante no puede realizar en el recurso ningún tipo de acción y tampoco puede intervenir en la pantalla de su ordenador. En definitiva, autónomamente el estudiante solo puede relacionarse pasivamente con este tipo de recurso.

#### 5.4.2 Trabajo con texto

La pantalla inicial del recurso presenta cuatro botones: *Comprensión*, *Léxico*, *Investiga*<sup>23</sup> y *Actividad*. Cada uno de ellos permite acceder a una sección del recurso. En la sección [Comprensión](#) se proponen –en una serie de pantallas sucesivas –, preguntas de comprensión lectora que no pueden responderse en la pantalla del ordenador, por lo que el estudiante no recibe ningún tipo de retroalimentación de la plataforma. Por tanto, la única acción que el estudiante puede realizar en esta sección es desplazarse hacia adelante o atrás en la secuencia de pantallas o bien regresar a la pantalla inicial.

Respecto de las preguntas que se realizan –además de las que inquieran sobre contenido del texto –la sección incluye interrogantes sobre algunos de sus aspectos gramaticales. Reproducimos el siguiente ejemplo ([ver apartado 2, anexo 6](#)):

*Identificad el sujeto de las siguientes oraciones extraídas del texto:*

- *Empezó el alboroto en toda la granja.*
- *Ningún animal en Inglaterra conoce el significado de la felicidad o la holganza.*
- *Aquí está, camaradas, la respuesta a todos nuestros problemas.*

---

<sup>23</sup> El botón *Investiga* alterna con el nombre *Análisis*, pero la funcionalidad de la sección es exactamente la misma.

Identificamos que al formular preguntas relacionadas con asuntos gramaticales (sintácticos principalmente) se suele aislar la oración por la que se pregunta. Este proceso de descontextualización le resta a la oración todo espesor semántico y la priva de la riqueza de su cotexto. Dicho en otros términos, el aislar las oraciones para preguntar sobre sus características sintácticas, torna prescindible la existencia del texto que se presenta en la pantalla inicial.

La sección [Léxico](#) presenta el glosario del texto de la pantalla inicial. De esta manera, la sección constituye una ayuda para resolver las dudas léxicas de los estudiantes. No obstante, para darles solución *Salonvirtual* abstrae la unidad del contexto, o sea, no recoge ni recupera el cotexto en que aparece el término desconocido. Tampoco insta al estudiante a emplear el cotexto para descubrir qué significa el vocablo en cuestión, simplemente se le entrega una definición de él. De esta manera se le arrebató al estudiante la posibilidad de aprender a resolver por sí mismo esta clase de situaciones que, dicho sea de paso, son recurrentes en las lecturas de los aprendices.

La tercera sección [Investiga](#) propone actividades de profundización, preferentemente, en otros sitios web. En lo relativo al tratamiento de los contenidos gramaticales, las actividades consisten fundamentalmente en revisar el contenido de una página web vinculada y responder preguntas sobre el contenido allí expuesto. Dichas preguntas no se pueden responder en la pantalla del ordenador, por lo que ni el estudiante ni la plataforma de *Salonvirtual* realizan ningún tipo de acción. Aunque la interactividad de esta sección es mínima, destacamos la vinculación con sitios webs externos a *Salonvirtual*. Solo en *Investiga* la editorial propone una apertura de su plataforma hacia los contenidos afines alojados en la web. De esta manera le brinda al estudiante la posibilidad de explorar la diversidad de materiales con que se puede exponer y explicar los mismos contenidos.

La última sección [Actividad](#) es de tipo sincrónico/mutable. Aunque, en principio, el texto debiera ser el eje que estructure el trabajo realizado en las cuatro secciones; *Actividad* aparece totalmente desvinculada del texto que se presenta en la pantalla de inicio, porque la tarea que propone no guarda relación alguna con el texto, sino que se relaciona más con el contenido trabajado a lo largo del tema. Su interactividad es un poco más amplia que la de las otras secciones, por cuanto el estudiante puede seleccionar el orden en que responder las preguntas y porque ofrece *feedback* correctivo interno y cromático. Sin embargo, el rango de acción del estudiante sigue siendo restringido porque está determinado por la que la plataforma dicta, por ejemplo, el estudiante puede omitir las preguntas que quiera, pero al

corregirlas, la plataforma las contará como erradas, por lo que el estudiante obtendrá una puntuación menor.

En resumidas cuentas, los recursos de *Trabajo con texto* al tratar contenidos gramaticales desatienden el texto, reduciéndolo a un conjunto de oraciones independientes. Esto infravalora el potencial de trabajar el análisis de textos para dar cuenta del funcionamiento de determinadas estructuras sintácticas y, también para demostrar empíricamente cómo dichas estructuras materializan y vehiculan significados e intenciones comunicativas específicas, relativas al contexto en que la comunicación se produce.

Respecto de la interactividad, manifiesta algunas restricciones. El estudiante no puede realizar ningún tipo de anotación en el texto, tampoco puede responder en la pantalla del ordenador las preguntas que se le formulan. Por tanto, salvo por la posibilidad de acceder a otros sitios web, este tipo de recursos en poco y nada se diferencia de las ya clásicas tareas de comprensión lectora en las que se le da al estudiante una copia impresa de un texto, acompañada de una serie de preguntas que ha de contestar. Esta actividad en formato papel, incluso le permite al estudiante interactuar con el texto de forma más directa, porque en ella sí puede realizar acciones que podrían facilitarle la comprensión del texto como subrayar, anotar comentarios o realizar esquemas.

## **5.5 Evaluación final**

Estos recursos ofrecen un *feedback* interno de carácter cromático. Al clicar *corregir*, la plataforma informa sobre la in/corrección de las respuestas aportadas por el estudiante, luego le ofrece *Reintentar* o *Solución*. En el primer caso se borran las respuestas correctas del estudiante, lo que implica que ha de realizar nuevamente la tarea solicitada. En el segundo caso la plataforma solo entrega la respuesta correcta de las preguntas erradas sin que medie explicación alguna; en el caso de las correctas solo se muestra el acierto del estudiante ([ver apartado 3d, anexo 1](#)).

El que las respuestas acertadas no permanezcan en el segundo intento demanda un esfuerzo cognitivo del estudiante por recordar cuáles eran. Este empeño no solo recarga innecesariamente al estudiante sino que, en términos técnicos, no es complejo modificar esta incidencia. Por lo tanto, constituye una decisión volitiva que nos habla de una concepción sumativa de la evaluación, o sea, que la función principal de la evaluación es poder acreditar y verificar, al terminar una actividad, en qué medida se ha alcanzado u obtenido los aprendizajes evaluados.

Por otra parte, hemos de señalar el hecho de que al finalizar la evaluación se pueda acceder únicamente a las respuestas correctas sin que medie explicación alguna, viene a reforzar la idea de la evaluación sumativa, añadiéndole un tinte conductista<sup>24</sup> que relega al estudiante a un rol pasivo frente a su proceso de aprendizaje.

Finalmente, respecto del tratamiento de los contenidos gramaticales y del aprovechamiento de la interactividad podemos señalar dos asuntos. Primero, que se mantiene la tónica de formular preguntas a partir de oraciones descontextualizadas que, en algunas ocasiones, podrían resultar impostadas para un hablante nativo de la lengua. Lo segundo es que la interactividad es reducida, por cuanto solo se manifiestan las retroacciones generadas por la plataforma que hemos descrito líneas arriba<sup>25</sup>.

## 6. CONCLUSIONES

Tenemos la convicción de que el carácter innovador de las prácticas docentes no depende, única y exclusivamente, del formato en que se presenten las acciones pedagógicas. Muy al contrario, creemos que la innovación en esta área se relaciona más con la manera en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta investigación hemos constatado que aun cuando el material se presente en un formato digital, la concepción del hecho educativo que en él se materialice será determinante para el aprovechamiento de las potencialidades didácticas que las herramientas tecnológicas disponibles poseen en la actualidad.

Teniendo en cuenta el tipo de corrección que realiza, el carácter no explicativo de las respuestas entregadas, la poca activación de las estrategias comunicativas, la complejidad de los procesos cognitivos que se le demanda al estudiante y la escasa existencia de ayudas, podemos aseverar, en primer lugar, que el componente interactivo del material es muy limitado; y en segundo lugar, que esto trasluce la idea de que el material digital –la plataforma virtual en su conjunto –no es más que una compilación de ejercicios e información. En este sentido, *Salonvirtual* relega al estudiante a la pasividad, porque las únicas actividades que este puede realizar autónomamente (las actividades sincrónicas) revelan fuertes influencias conductistas que promueven el conocimiento fragmentado o

---

<sup>24</sup> Por conductista, entendemos aquella teoría psicológica que, aplicada al aprendizaje de lenguas, considera que el aprendizaje resulta de la imitación y repetición de respuestas a unos estímulos concretos. Para más información: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/conductismo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conductismo.htm)

<sup>25</sup> Retroacciones como destacar en colores el acierto/error de la respuesta y entregar la solución correcta sin mediar explicaciones.

inerte<sup>26</sup>, o sea, conocimientos que pueden memorizarse, pero que difícilmente pueden ser aplicados a nuevas situaciones.

Además, la interactividad restringida que presenta la plataforma, evidencia que su diseño sigue “la lógica del papel”, en el sentido de que la gran mayoría de las actividades propuestas también pueden realizarse perfectamente en un libro de texto clásico, incluso algunas de ellas se desarrollan de manera más interactiva en el papel que en la plataforma<sup>27</sup>. Dicho en otros términos, la manera en que se pensó y diseñó el material, no explota el carácter multimedia que la tecnología pone a su disposición, transgrede entonces el primer principio del aprendizaje multimedia: “los seres humanos aprendemos mejor con palabras (impresas o audibles) e imágenes (estáticas o en movimiento) que solo con palabras” (Mayer, 2010).

Respecto de la planificación de la enseñanza gramatical en los recursos analizados, identificamos que se aborda desde el enfoque estructuralista, ya que estos centran su atención en la descripción de los elementos y las relaciones que se establecen entre los componentes del sistema de lengua y que, además propone la dicotomía corrección/incorrección de los usos lingüísticos, abstrayéndolos de sus contextos de producción para tratarlos únicamente como fenómenos gramaticales susceptibles de un análisis de sus componentes sin vincularlos con variables semánticas y pragmáticas. Resulta evidente que esta concepción de la enseñanza de la gramática está muy lejos de coincidir con la gramática pedagógica de naturaleza pragmática-semántica que actualmente defienden los círculos académicos.

En suma, en relación a *Salonvirtual*, sostenemos que a pesar de su formato digital, el material que hemos pormenorizado adolece de una visión conductista y estructuralista del proceso de aprendizaje y enseñanza de la gramática en la lengua primera, desaprovechando las potencialidades didácticas de la interactividad y el carácter multimedia del material.

Por otra parte, aun cuando nuestros resultados sean privativos para el corpus analizado, esto no significa que las categorías con que hemos realizado el análisis también sean exclusivas para material examinado, muy por el contrario, uno de nuestros mayores esfuerzos se focalizó en diseñar una taxonomía que resultara fructífera para el análisis de este y otros materiales didácticos en formato digital. Somos conscientes de que la taxonomía propuesta es perfectible, de hecho, confiamos en que a medida que se sucedan las investigaciones en esta línea, se construya una taxonomía sólida que nos permita una aproximación adecuada a la compleja realidad de los materiales didácticos en formato digital. Con este estudio esperamos haber contribuido aunque sea mínimamente a la consecución de este propósito.

---

<sup>26</sup> Este concepto lo retomamos de Mayer (2010).

<sup>27</sup> Nos referimos, principalmente, a los recursos de ‘Trabajo con texto’.

Es más, de seguir esta línea de investigación, nos gustaría proyectar una investigación de corte experimental que compare la efectividad (en el aprendizaje de determinados contenidos gramaticales) de un material similar al analizado y la de uno que, además de corregir los aspectos perfectibles advertidos en *Salonvirtual*, incluya elementos de *gamification*. Esto quiere decir, aportar al material didáctico las características de los juegos que promueven la socialización, la colaboración y la motivación entre los participantes.

Para terminar, queremos señalar dos asuntos relevantes. El primero es que gracias a los contratiempos y a las dificultades connaturales a toda investigación, hemos aprendido mucho sobre diseño de la investigación, decisiones metodológicas, formulación de categorías, pero por sobre todo aprendimos la importancia capital de superar los obstáculos. En segundo y último lugar, queremos reiterar la necesidad de promover la reflexión teórico-práctica sobre la importancia de imbricar los objetivos pedagógicos, el diseño del material multimedia y el uso de las TIC en educación. Creemos que estos tres elementos son los determinantes para diseñar materiales didácticos interactivos que exploten eficazmente las tecnologías para promover el desarrollo y la optimización de la competencia comunicativa de los chico.

## 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu Naba'h, A. y Ibn Saud, A. (2012). The impact of computer assisted grammar teaching on EFL pupils' performance in Jordan. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, 8, 71-90.  
<http://ijedict.dec.uwi.edu/viewarticle.php?id=1408>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2012). Tecnologías emergentes ¿pedagogías emergentes? En J. Hernández; M. Pennesi; D. Sobrino y A. Vázquez (Coord.) *Tendencias emergentes en educación con TIC* (pp.13-32). Barcelona: Asociación Espiral, Educación y Tecnología.
- Anderson, L.W. y Krathwohl, D. (eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: a Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Boletín Oficial del Estado. (2011). *Orientaciones curriculares de las enseñanzas de «Lengua Española y Literatura» y de «Geografía e Historia de España»*, 178, 84119- 84138.  
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/07/26/pdfs/BOE-A-2011-12868.pdf>
- Cabero, J. (2001). *Tecnología educativa: diseño y utilización de medios en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Cabero, J. (2005). *La Formación en internet: guía para el diseño de materiales didácticos*. Alcalá de Guadaíra: MAD Eduforma.
- Cabero, J. (2006). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 3,1, 1-10.  
<http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v3n1-cabero/v3n1-cabero>
- Cárdenas-Claros, M. y Gruba, P. (2009). Help Options in CALL: A Systematic Review. *CALICO Journal*, 27, 1, 69-90.
- Camps, A. (coord.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (coord.) (1995), *Competencia comunicativa* (pp.63-81). Madrid: Edelsa.
- Casas i Deseuras, M. (2012). *La construcción del conocimiento sobre los valores de los tiempos verbales del presente en la educación primaria*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.  
<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/98339/mcd1de1.pdf?sequence=1>

- Cerratto, T.; Knutsson, O. y Severinson, K. (2003). Transforming grammar checking technology into a learning environment for second language writing. *HLT-NAACL 03 workshop on Building educational applications using natural language processing*, 2, 38-45. <http://acl.ldc.upenn.edu/W/W03/W03-0206.pdf>
- Clark, R. y Mayer, R. (2003). *E-learning and the science of instruction*. San Francisco: Pfeiffer.
- Cohen, L.; Manion, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Chun, D. M. (2006). CALL technologies for L2 reading. En L. Ducate y N. Arnold (eds.), *Calling on CALL: From theory and research to new directions in foreign language teaching* (pp. 70-98). San Marcos, TX: CALICO.
- Churcers, A. (2008). Bloom's Digital Taxonomy. <http://edorigami.wikispaces.com/Bloom%27s+Digital+Taxonomy>
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL QUARTERLY*, 40, 1, 83-107.
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender lengua: una secuencia didáctica para la ESO sobre la complementación verbal*. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona, Cuadernos de educación, 50.
- Gaiser, M<sup>o</sup> C. (2011). Apuntes sobre teorías lingüísticas, sus postulados gramaticales y su impacto en la enseñanza. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 23, 87-114.
- Generalitat de Catalunya. (2009). *Currículum educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [http://phobos.xtec.cat/cda-monestirs/web/media/curriculum\\_eso.pdf](http://phobos.xtec.cat/cda-monestirs/web/media/curriculum_eso.pdf)
- Generalitat de Catalunya. (2013). *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (Catalana i Castellana)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. [http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col\\_leccion\\_s/Competencies\\_basiques/competencies\\_llengua\\_ESO.pdf](http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Departament/Publicacions/Col_leccion_s/Competencies_basiques/competencies_llengua_ESO.pdf)
- Grgurović, M. y Hegelheimer, V. (2007). Help options and multimedia listening: Student's use of subtitles and transcripts. *Language Learning & Technology*, 11,1, 45-66.
- Heift, T. (2004). Corrective feedback and learner uptake in CALL. *ReCALL*, 16, 2, 416-431. Doi: 10.1017/S0958344004001120
- Heift, T. (2006). Context-sensitive help in CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 19, 243-259.
- Heift, T. y Rimrott, A. (2008). Learner responses to corrective feedback for spelling errors in CALL. *System*, 36, 196-213.

- Heift, T. (2010). Developing an Intelligent Language Tutor. *CALICO Journal*, 27, 3, 443-459.
- Hymes, D. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (coord.) (1995), *Competencia comunicativa* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- López Ferrero, C. (1999). La tradición gramatical en la enseñanza de la lengua: las gramáticas didácticas. En M. Abascal; E. Atienza; C. Lomas y C. López. *Aspectos didácticos de la Lengua y la literatura*, 10 (pp. 102-122). Educación abierta nº139. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.
- Mayer, R. (ed.) (2005). *The Cambridge handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press. Cuarta reimpresión, 2010.
- Medina, L. (2002). ¿Para qué aprender gramática en la escuela? Puentes entre la abstracción del análisis y la comunicación cotidiana. *ONOMAZEIN*, 7, 183-212.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Myhill, D.; Jones, S.; Lines, H., & Watson, A. (2012). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education* 27, 1, 139-166.
- Nagata, N. (1996). Computer vs. workbook instruction in second language acquisition. *CALICO Journal*, 14, 53-75.
- Nagata, N. & Swisher, M. V. (1995). A study of consciousness-raising by computer: The effect of metalinguistic feedback on second language learning. *Foreign Language Annals*, 28, 337-347.
- Pena, J. (2000). Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la Lengua Española* (pp. 4306-4366). Madrid: Espasa Calpe.
- Pikabea, I. (2008). *Glosario del lenguaje*. Oleiros, A Coruña: Netbiblo.
- Pujolà, J.T. (2001). Did CALL feedback feed back? Researching learners' use of feedback. *ReCALL* 13,1, 79-98.
- Pujolà, J.T. (2002). CALLing for help: researching language learning strategies using help facilities in a web-based multimedia program. *ReCALL* 14,2, 235-262.  
Doi: 10.1017/S0958344002000423
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

- Rodríguez, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. En A. Camps y M. Ferrer (coords.) *Gramàtica a l'aula* (pp. 64-76). Barcelona: Graó.
- Rosa, H. M. y Leow, R. P. (2004). Computerized task-based exposure, explicitness, type of feedback, and Spanish L2 development. *The Modern Language Journal*, 88, 192-216.
- Sharma, P. y Barrett, B. (2007). *Blended learning*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Sharwood-Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- TICSE. (2011). *¿Qué opina el profesorado sobre el Programa Escuela 2.0? Un análisis por comunidades autónomas*. Informe de investigación.  
[http://ntic.educacion.es/w3/3congresoe20/Informe\\_Escuela20-Prof2011.pdf](http://ntic.educacion.es/w3/3congresoe20/Informe_Escuela20-Prof2011.pdf)
- Yacci, M. (2000). Interactivity Demystified: A Structural Definition for Distance Education and Intelligent Computer-based Instruction. *Educational Technology*, 40, 4, 5-16.  
<http://www.ist.rit.edu/~may/interactiv8.pdf>
- Zayas, F. (2006). Cap a una gramàtica pedagògica. En A. Camps y F. Zayas (coords.) *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp.17-30). Barcelona: Graó.

# ANEXO 1: TEMA, RECURSOS Y SECUENCIACIÓN DIDÁCTICA

## 1. Temas de 1º de ESO para Lengua castellana y literatura

The screenshot shows a digital interface for managing 1st grade Spanish and Literature topics. At the top, there are navigation tabs: 'MATERIAS', 'TAREAS ASIGNADAS', 'MIS ALUMNOS', and 'BRAIN CITY'. On the right, there are links for 'RECURSOS ENCICLOPÉDICOS' and 'AYUDA'. The main content area is titled 'Temas' and features a list of 18 topics, each with a representative icon, a title, and two action buttons: 'Preparar' (with a gear icon) and 'Exponer' (with a presentation icon). A 'Volver' button is located at the top right of the list. A dropdown menu labeled 'Ver Temas de esta Planeta' is also visible. On the left side, there is a purple sidebar with the text '1º ESO Lengua castellana y literatura' and an image of books. Below this, there is a brief explanation of the 'Preparar' and 'Exponer' options.

Icono	Tema	Preparar	Exponer
	La comunicación	Preparar	Exponer
	Tipos de discurso	Preparar	Exponer
	La comprensión y la composición de textos	Preparar	Exponer
	Los medios de comunicación	Preparar	Exponer
	El vocabulario	Preparar	Exponer
	La ortografía	Preparar	Exponer
	La ortografía: acentuación	Preparar	Exponer
	La oración gramatical	Preparar	Exponer
	El nombre y el sintagma nominal	Preparar	Exponer
	Los determinantes	Preparar	Exponer
	El adjetivo calificativo	Preparar	Exponer
	El pronombre	Preparar	Exponer
	El verbo y el sintagma verbal	Preparar	Exponer
	La preposición, el adverbio y la conjunción	Preparar	Exponer
	La diversidad lingüística en España	Preparar	Exponer
	La literatura: géneros literarios	Preparar	Exponer
	La literatura: recursos literarios	Preparar	Exponer

[Continuar lectura](#)

## 2. Secuenciación didáctica y recursos del tema “Los determinantes”

🏠 MATERIAS
TAREAS ASIGNADAS
MIS ALUMNOS
ERAN CITY
RECURSOS ENCICLOPÉDICOS
AYUDA

1º ESO | Lengua castellana y literatura
Volver

### Los determinantes

Gale didáctica

Recursos del tema

Mapa conceptual

Resúmenes

El uso correcto de los determinantes es fundamental para comunicarnos y hablar con precisión. Conócelos y evitarás muchos errores comunes.

Prepara tu clase: escoge recursos y ordena la secuencia didáctica. También puedes asignar tareas a los alumnos.

Exponer

Descargar a mi ordenador

Asignar tareas

**Recursos del tema** Modificar clase

01		<b>Los determinantes</b> Interactivo que presenta los diferentes tipos de determinantes y recupera los conocimientos previos mediante preguntas.	15 minutos
<i>Recurso relacionado:</i>			
		<b>Los determinantes: su función</b> Secuencia de imágenes que permite familiarizarse con la noción de determinante.	10 minutos
02		<b>Uso de los determinantes</b> Interactivo que define y permite practicar los diferentes tipos de determinantes.	25 minutos
03		<b>Reconoce el sintagma nominal y su determinante</b> Actividad que permite la simbolización del concepto de sintagma nominal y la identificación de los determinantes que acompañan a su núcleo.	5 minutos
<i>Recurso relacionado:</i>			
		<b>La clasificación de los determinantes</b> Interactivo que permite presentar y trabajar la clasificación de los determinantes.	25 minutos
04		<b>Escribe el artículo correcto</b> Actividad que promueve la práctica de la concordancia entre el artículo y el nombre en casos especiales de género del sustantivo.	5 minutos
05		<b>Asocia el determinante demostrativo a cada situación</b> Actividad para reconocer y practicar el uso apropiado de los determinantes demostrativos.	5 minutos
06		<b>Completa un texto con los determinantes indefinidos</b> Actividad para practicar el correcto uso de los determinantes indefinidos.	5 minutos
07		<b>Escribe correctamente determinantes interrogativos y exclamativos</b> Actividad para practicar la identificación y la correcta escritura de los determinantes interrogativos y exclamativos.	5 minutos
08		<b>Sustituye cifras por determinantes numerales</b> Actividad centrada en la escritura de los diferentes tipos de determinantes numerales: ordinales, cardinales y fraccionarios.	5 minutos
09		<b>Uso de los distintos tipos de determinantes</b> Secuencia de imágenes que permite el reconocimiento y práctica de los diferentes tipos de determinantes en un contexto real.	15 minutos
10		<b>Reconoce los distintos tipos de determinantes</b> Actividad para poner en práctica la identificación y clasificación de los distintos tipos de determinantes.	10 minutos
11		<b>Ortografía: escribe correctamente un texto con determinantes</b> Actividad para practicar la ortografía y el correcto uso de los determinantes.	5 minutos
12		<b>Vocabulario: relaciona determinantes con su significado</b> Actividad que pretende ampliar el vocabulario mediante la práctica de palabras que cambian de significado dependiendo de su género y número.	10 minutos
13		<b>Comprensión de texto: los determinantes</b> Interactivo que sirve para mejorar la comprensión lectora y reflexionar sobre los determinantes.	40 minutos
14		<b>Mapa conceptual</b> Mapa conceptual del tema Los determinantes.	20 minutos
15		<b>Evaluación</b> Actividad destinada a evaluar los conocimientos del alumno sobre el tema Los determinantes.	5 minutos

[Continuar lectura](#)

58

### 3. Ejemplos de clase de recursos

#### A. PRESENTACIÓN DE INPUT

##### Pantalla inicial



##### Pantalla 2

Fíjate bien en lo que Gurb nos ha contado:

Hola, soy Gurb. Vengo del asteroide B-612. Un astrónomo descubrió el asteroide B-612 en 1909. Existen muchas diferencias entre mi planeta y este planeta. Vuestro planeta es más grande que mi planeta. En la Tierra tenéis pocos árboles, en cambio en mi planeta hay muchos árboles y todos los árboles son azules. Millones de personas habitan vuestro planeta, mientras que en mi asteroide solo vivimos dos personas: una persona es mi compañera Gurba y la otra persona es Gurb.

Eduardo Mendoza, Sin noticias de Gurb (adaptación)

¿Qué cambiarías en el texto?

##### Pantalla 3

Fíjate bien en lo que Gurb nos ha contado:

Hola, soy Gurb. Vengo del asteroide B-612. Un astrónomo descubrió el **asteroide B-612** en 1909. Existen muchas diferencias entre mi planeta y **este planeta**. Vuestro planeta es más grande que **mi planeta**. En la Tierra tenéis pocos árboles, en cambio en mi planeta hay **muchos árboles** y **todos los árboles** son azules. Millones de personas habitan vuestro planeta, mientras que en mi asteroide solo vivimos **dos personas**: **una persona** es mi compañera Gurba y la **otra persona** es Gurb.

Eduardo Mendoza, Sin noticias de Gurb (adaptación)

¿Puedes mejorar el texto sustituyendo los sintagmas nominales resaltados por pronombres?

SOLUCIÓN

##### Al clicar *solución*

Hola, soy Gurb. Vengo del asteroide B-612. Un astrónomo **lo** descubrió en 1909. Existen muchas diferencias entre mi planeta y **este**. Vuestro planeta es más grande que **el mío**. En la Tierra tenéis pocos árboles, en cambio en mi planeta hay **muchos** y **todos** son azules. Millones de personas habitan vuestro planeta, mientras que en mi asteroide solo vivimos **dos**: **una** es mi compañera Gurba y la **otra** soy **yo**.

Selecciona los pronombres

##### Al seleccionar algún pronombre

Hola, soy Gurb. Vengo del asteroide B-612. Un astrónomo lo descubrió en 1909. Existen muchas diferencias entre mi planeta y **este**. Vuestro planeta es más grande que el mío. En la Tierra tenéis pocos árboles, en cambio en mi planeta hay muchos y todos son azules. Millones de personas habitan vuestro planeta, mientras que en mi asteroide solo vivimos dos: una es mi compañera Gurba y la otra soy yo.

**este** → este planeta  
Pronombre demostrativo. Indica cercanía. Singular, masculino.

**¡Atención!**  
Los pronombres demostrativos **este, esta, estas, ese, esa, esas, aquel, aquella, aquellas** **no** llevan tilde excepto en aquellos casos que puedan dar lugar a confusión.

##### Al seleccionar algún pronombre

Hola, soy Gurb. Vengo del asteroide B-612. Un astrónomo lo descubrió en 1909. Existen muchas diferencias entre mi planeta y este. Vuestro planeta es más grande que el mío. En la Tierra tenéis pocos árboles, en cambio en mi planeta hay **muchos** y todos son azules. Millones de personas habitan vuestro planeta, mientras que en mi asteroide solo vivimos dos: una es mi compañera Gurba y la otra soy yo.

**muchos** → muchos árboles  
Pronombre indefinido de cantidad. Plural, masculino.

[Continuar lectura](#)

## B.1 ACTIVIDAD: SINCRÓNICA

### Pantalla inicial

Reemplaza los sustantivos por un pronombre

Reemplaza las palabras escritas en mayúscula por el pronombre personal átono que corresponda.

He invitado A JUAN Y A LUISA a la fiesta.

Llaman A LA SEÑORA ANA por teléfono.

Antonio ayudó A MI MADRE a subir las bolsas.

Anoche conocimos A UN CHICO.

Ayer vi A TUS PADRES en el parque.

Pegó LA FOTOGRAFÍA en la pared.

Juan pegó A MI HUA.

Considero A ELLOS buenos amigos.

Reintentar   Corregir

### Al clicar *corregir*

Reemplaza los sustantivos por un pronombre

Reemplaza las palabras escritas en mayúscula por el pronombre personal átono que corresponda.

He invitado A JUAN Y A LUISA a la fiesta.

Llaman A LA SEÑORA ANA por teléfono.

Antonio ayudó A MI MADRE a subir las bolsas.

Anoche conocimos A UN CHICO.

Ayer vi A TUS PADRES en el parque.

Pegó LA FOTOGRAFÍA en la pared.

Juan pegó A MI HUA.

Considero A ELLOS buenos amigos.

Respuestas correctas: 8 de 8 Puntuación: 10  Aceptar

## B.2 ACTIVIDAD: DIACRÓNICA

### Pantalla inicial

Reconoce cuál es el predicado de estas oraciones:

Oración

Marco es alto.
La lluvia cae fuerte.
Mi madre compra pan todos los días.
El perro está triste.
Los alumnos juegan a baloncesto.
Parece triste la niña pequeña.

### Al clicar *solución*

Oración

Marco <b>es alto.</b>
La lluvia <b>cae fuerte.</b>
Mi madre <b>compra pan todos los días.</b>
El perro <b>está triste.</b>
Los alumnos <b>juegan a baloncesto.</b>
<b>Parece triste</b> la niña pequeña.

## C.1 SÍNTESIS: TRABAJO CON TEXTO

### Pantalla inicial

Comprensión lectora: el pronombre

Estimado Sr. Calvo:

En la asociación Pedalibre hemos seguido con atención el anuncio de la próxima implantación del Sistema de Bicicletas Públicas en Madrid, al que llamarán Mybici, realizado por usted el pasado día 22 de septiembre, dentro de la Semana Europea de la Movilidad Sostenible.

Ciertamente esta es una de las medidas contempladas en el Plan Director de la Movilidad Ciclista, que servirá para fomentar el uso de la bicicleta en nuestra ciudad. No obstante, a juzgar por las experiencias de otras ciudades que ya disfrutaban de un Sistema de Bicicletas Públicas desde hace tiempo, Pedalibre desea insistir en la necesidad de una información y formación previa a los ciudadanos, que sea ofrecida por las instancias municipales.

Actualmente, los madrileños que quieren iniciarse en el uso

### Al clicar *comprensión*

Comprensión

- ¿A qué elemento del texto hace referencia el pronombre *esta* en la oración *Ciertamente esta es una de las medidas contempladas en el Plan Director de la Movilidad Ciclista*?
- ¿Qué clase de pronombre es *esta*?

Al clicar *léxico*

**Implantación:** acción de establecer y poner en ejecución nuevas doctrinas, instituciones, prácticas o cosumbres.

abc

Al clicar *análisis*

**Análisis**

Volved a leer el texto y anotad la idea principal de cada párrafo. Una vez hecho esto, intentad describir cómo la autora de esta carta intenta convencer al ayuntamiento de Madrid para que abra una Oficina de la Bicicleta y qué argumentos utiliza para ello. Os será útil intentar localizar en el texto los siguientes apartados:

- Introducción
- Exposición del problema
- Solución
- Requerimiento
- Despedida

Al clicar *siguiente*

**Análisis**

Para terminar de profundizar sobre las partes y el proceso de redacción de una carta, podéis visitar el portal [Agrega](#) promocionado por el Ministerio de Educación y Ciencia. Haced las actividades propuestas y justificad si la carta que habéis leído cumple con las características de la carta formal.

Al clicar *actividad*

Comentario de texto: el pronombre

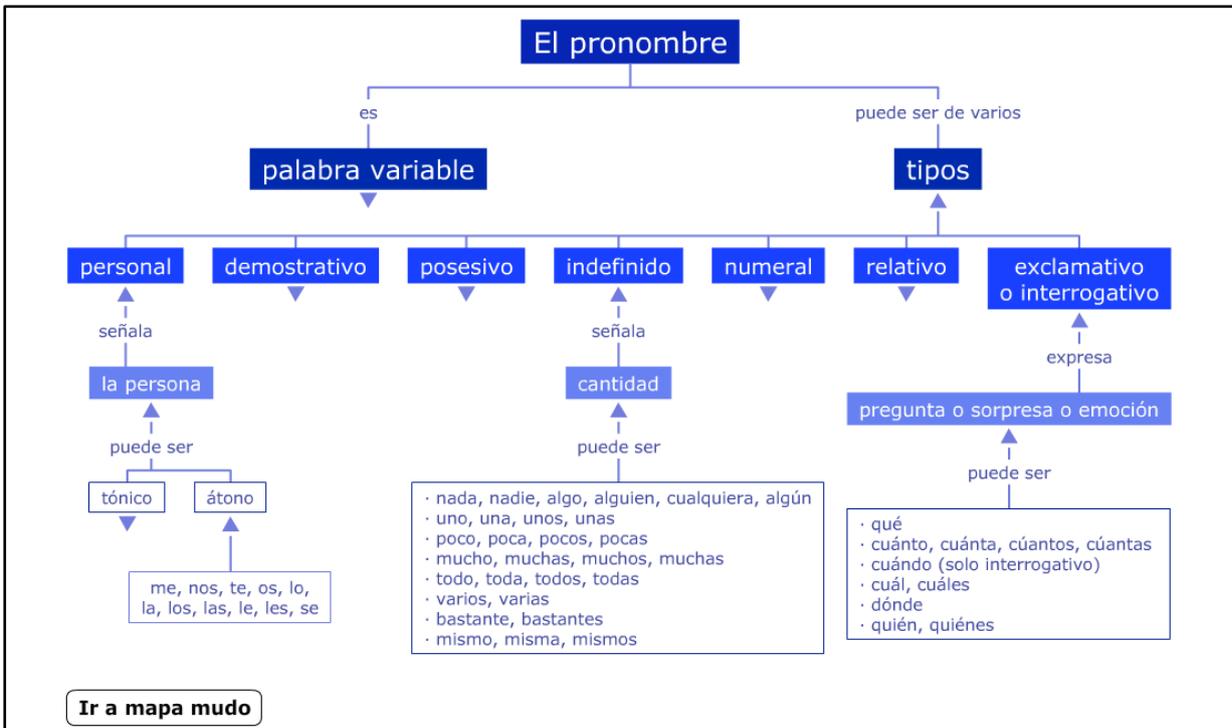
Señala los pronombres de este texto.

En este sentido, consideramos imprescindible la apertura, sin más dilación, de la Oficina de la Bicicleta, coordinadora y gestora de la información ciclista, capaz de crear la información necesaria para evitar los errores que otras ciudades de nuestro entorno han tenido y que nosotros llevamos el mismo camino de cometer: el de lanzar a la ciudad a unos ciclistas desinformados. Al ser este un medio de transporte nuevo para muchas personas, Madrid ha de ser capaz de preparar las para que haya una transferencia fácil de los medios de transporte motorizados a la bicicleta.

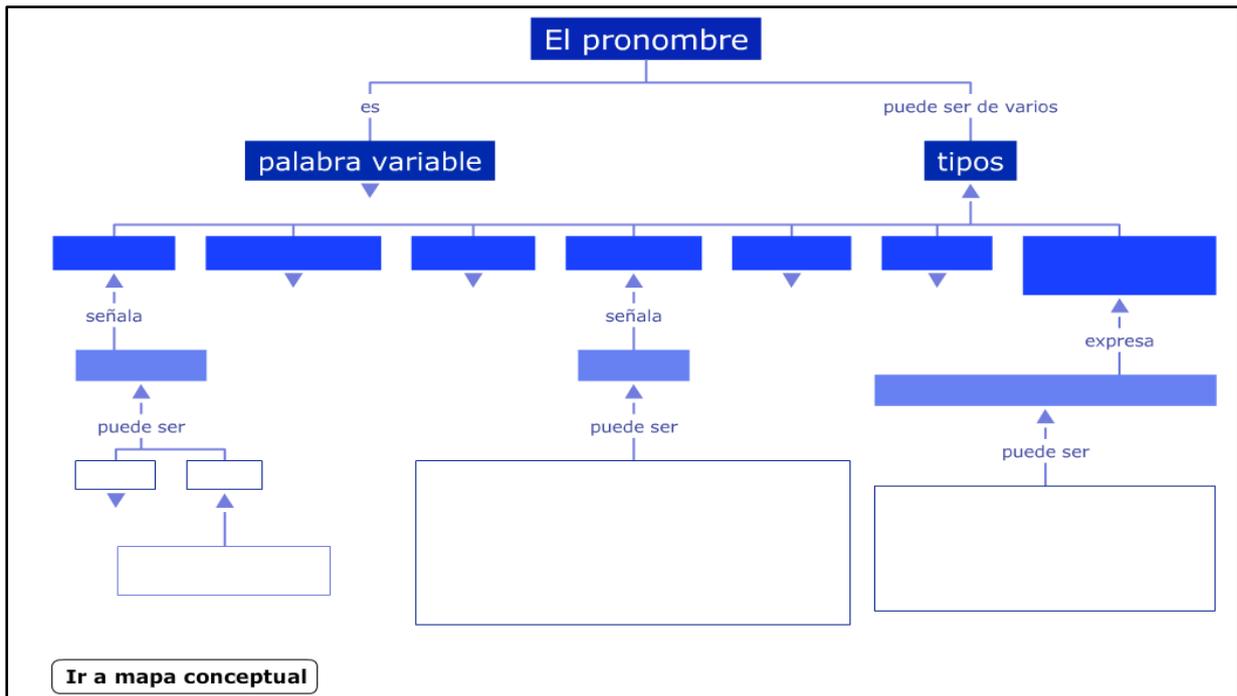
Responder

**C.2 SÍNTESIS: MAPA CONCEPTUAL**

1. Versión desplegable



## 2. Versión muda



## D. EVALUACIÓN FINAL

### Pantalla inicial

Evaluación

Responde estas preguntas.

¿Es correcto el uso del pronombre en esta oración: "Le llamé a gritos, pero Silvia no me oyó."?

No

Sí

Reintentar | Corregir | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Siguiente

### Navegación dentro de las preguntas

Evaluación

Responde estas preguntas.

¿Cuál es la función de los pronombres?

Acompañar al sustantivo.

Sustituir al sustantivo en una oración.

Reemplazar a los adjetivos en una oración.

Reintentar | Corregir | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Siguiente

### Al clicar *corregir*

Evaluación

Responde estas preguntas.

¿Cómo se llama la palabra a la que se refieren y sustituyen los pronombres relativos?

Consecuente

Antecedente

Precedente

Respuestas correctas: 10 de 10 | Puntuación: 10 | Aceptar

### Al clicar *aceptar*

Evaluación

Responde estas preguntas.

¿Cuál es la función de los pronombres?

Reemplazar a los adjetivos en una oración.

Acompañar al sustantivo.

Sustituir al sustantivo en una oración.

Reintentar | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | Siguiente | Solución ?

[Continuar lectura](#)

## ANEXO 2: PERSPECTIVA EXPLÍCITA E IMPLÍCITA

### 1. EJEMPLO DE PERSPECTIVA EXPLÍCITA

Identifica el tipo de sujeto

Di si el sujeto de las siguientes oraciones es: explícito o elíptico; o si se trata de una: oración impersonal.

La familia García va al cine.	explícito
Tengo una libreta blanca.	elíptico
La lluvia cae sobre la pradera.	explícito
Tiene dos gatos y un perro.	elíptico
Van a comprar al mercado.	elíptico
Hay mucha gente en la calle.	oración impersonal
Hace sol.	oración impersonal
El tiempo es impredecible.	explícito

Respuestas correctas: 8 de 8 Puntuación: 10 ✓ Aceptar

### Ejemplo de perspectiva implícita

Vocabulario: comprende el fragmento de una crónica

Lee los fragmentos adaptados de la crónica de Joan Planes, *Crónica de un rescate con final feliz* y valora si la información transmitida es objetiva o subjetiva.

La patrulla, de servicio, se encontró en la A-2 un coche parado.

Objetivo

Subjetivo

Reintentar 1 2 3 4 5 6 7 8 Siguiente ✓ Solución ?

En este recurso el contenido central es la objetividad y la subjetividad de los enunciados. Sin embargo, este contenido se materializa, entre otros, en la estructura morfosintáctica que adopta el enunciado en la situación comunicativa.

[Continuar lectura](#)

### ANEXO 3: ESQUEMAS Y GLOSARIO DE CATEGORÍAS

#### 1. Esquema de categorías iniciales

DOMINIOS DE ANÁLISIS					
IDENTIFICACIÓN		CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS		INTERACTIVIDAD	
<b>Exposición</b>	Input	<b>Contenido</b>	Morfología léxica	<b>Feedback</b>	Existencia
	Teórica-práctica		Morfología flexiva		Respuesta
	Sintética		Sintaxis		Corrección
	Desarrollada				Canal
	Práctica-sintética				
<b>Actividad</b>	Estrategia comunicativa	<b>Formulación</b>	Deductiva	<b>Instrucción</b>	Oración
	Tipo				Compleitud
	Conocimiento	Inductiva	Pista		
	Acción cognitiva				
<b>Mapa conceptual</b>	Mudo			<b>Ayuda</b>	Información adicional
	Completado				
<b>Evaluación final</b>	X				

2. Esquema de categorías finales: características tipológicas

CARACTERÍSTICAS TIPOLÓGICAS			
CLASE	TIPO	SUBTIPO	CONT. GRAMATICAL
PRESENTACIÓN	( IN ) Input	X	( MOL ) Morfología léxica
	( PC ) Input práctico	DC/SC-(MU/IM)	
	( RM ) Resumida	X	
	( DS ) Desarrollada	DC/SC-(MU/IM)	( MOF ) Morfología flexiva
	( PR ) Práctica resumida	DC/SC-(MU/IM)	
ACTIVIDAD	( SC ) Sincrónico	( MU ) Mutable	( SIN ) Sintaxis
		( IM ) Inmutable	
	( DC ) Diacrónico	X	
SÍNTESIS	( MC ) Mapa conceptual	X	( MSI ) Morfosintaxis
	( TT ) Trabajo con texto	X	
EVALUACIÓN	( EF ) Evaluación final	X	

### 3.1 Esquema categorías finales: características didácticas

CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS					
INPUT			FICHA DE CONTENIDO		
SECUENCIACIÓN	FORMULACIÓN		VINCUL.	FORMULA.	CONSTITUYENTES
(DRG) Dirigida	(DED) Deductiva	(PRO) Progresiva	(CNT) Continua	(DED) Deductiva	(NOR) Norma
(ELG) Elegida		(INS) Instantánea	(DST) Discontinua	(IDU) Inductiva	(NTA) Norma acompañada de tabla o ejemplos
	(IDU) Inductiva	(TEX) Textual			(NDF) Norma y Definición
		(ORA) Oracional			(DFN) Definición
					(DEP) Definición con ejemplos de la presentación
					(DES) Definición con ejemplos descontextualizados
					(DFT) Definición acompañada de tabla
					(DST) Definición ejemplo descontextualizado y tabla
					(EDD) Definición implícita con ejemplo descontextualiza
					(EDP) Definición implícita con ejemplos de la presentación
					(TAB)Tabla

### 3.2 Esquema categorías finales: características didácticas

CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS			
ACTIVIDAD			
FORMATO	ESTRATEGIA	PROCESO	PRODUCTO
(RC) Respuesta corta	( EXO ) Expresión Oral	(RCD)Recordar	( MET ) Metalingüístico
(EM) Elección múltiple	( EXE) Expresión Escrita	(CMD)Comprender	( LIN ) Lingüístico
(MA) Elección múltiple con audio	( CMA) Comprensión Auditiva	(APL) Aplicar	
(RH) Rellenar huecos	( CML) Comprensión de lectura	(ANZ)Analizar	
(EP) Emparejamiento	( INE ) Inexistente	(EVA)Evaluar	
(OP) Ordenar palabras		(CRE)Crear	
(CI) Nombrar conceptos en imagen			
(AG) Agrupar conceptos en contenedor			
(IA) Identificar audio			
(RA) Agrupar conceptos según audio			
(CT) Completar tabla			
(IT) Identificar en texto			
(IO) Identificar en oración			
(RF) Reescribir Oración			
(RT) Reescribir texto			
(CR) Crucigrama			
(EO) Escribir palabra/oración			
(DC) Dictado			
(ET) Escribir texto			

#### 4.1 Esquema categorías finales: características de interactividad

<b>CARCATERÍSTICAS DE INTERACTIVIDAD</b>			
<b>EXISTENCIA</b>	<b>CANAL</b>	<b>CORRECCIÓN</b>	<b>RESPUESTA</b>
( <b>OIN</b> ) Interna	( <b>AUS</b> ) Auditivo: sonido	( <b>INM</b> ) Inmediata	( <b>EXP</b> ) Explicativo
( <b>OEX</b> ) Externa	( <b>AUE</b> ) Auditivo: enunciado	( <b>COR</b> ) Correctivo	( <b>NEX</b> ) No explicativo
( <b>INE</b> ) Inexistente	( <b>VII</b> ) Vis: icónico	( <b>CDB</b> ) Correctivo dos pasos deleble	( <b>SOL</b> ) Resolutivo
	( <b>VIL</b> ) Visual: lingüístico	( <b>CDI</b> ) Correctivo dos pasos indeleble	( <b>SOE</b> ) Resolutivo explicado
	( <b>VLC</b> ) Visual: lingüístico-cromático	( <b>DEF</b> ) Definitiva	
	( <b>VIC</b> ) Visual: icónico-cromático		
	( <b>VIR</b> ) Visual: icónico, lingüístico, cromático		
	( <b>VCR</b> ) Visual: cromático		
	( <b>VEF</b> ) Visual: estilo de fuente		
	( <b>VAC</b> ) Visual: animación icónica cromática		
	( <b>VTA</b> ) Audiovisual: texto animado audiovisual		
	( <b>VID</b> ) Audiovisual: video correctivo		
( <b>VAN</b> ) Audiovisual: video explicativo			
( <b>VCE</b> ) Audiovisual: video correctivo explicado			

#### 4.2 Esquema categorías finales: características de interactividad

CARACTERÍSTICAS DE INTERACTIVIDAD						
INSTRUCCIÓN		AYUDA				
ORACIÓN	COMPLETITUD	PISTA	FUNCIÓN	INFORMACIÓN ADICIONAL		
( <b>OID</b> ) Imperativa directa	( <b>COM</b> ) Completa	( <b>NDP</b> ) No da pista	( <b>ACT</b> ) Acotar	<b>Locación</b>	<b>Elemento</b>	<b>Función</b>
( <b>OVI</b> ) Con valor imperativo	( <b>ICO</b> ) Incompleta	( <b>PIM</b> ) Metalingüística	( <b>FOC</b> ) Focalizar	( <b>IAI</b> ) Interna	( <b>FIC</b> ) Ficha de contenido	( <b>RSV</b> ) Resolver
	( <b>COT</b> ) Completa con errores técnicos	( <b>PIL</b> ) Lingüística	( <b>PIT</b> ) Técnica		( <b>ENC</b> ) Encaminar	
( <b>EJR</b> ) Ejercicio resuelto						( <b>PRF</b> ) Profundizar
( <b>IAE</b> ) Externa				( <b>LIN</b> ) Vínculo interno		
( <b>PAS</b> ) Sonora				( <b>LEX</b> ) Vínculo externo		
( <b>PAF</b> ) Fragmento				( <b>NIA</b> ) No da información	X	X

[Continuar lectura](#)

## 5. Glosario de categorías

Los términos que componen este glosario aparecen ordenados de manera jerárquica.

### Términos generales

**Tema:** cada una de las unidades de contenido en que se divide el programa de 1º de la ESO en Lengua castellana y literatura.

**Recurso:** cada una de las pantallas, o secuencia de ellas, expuestas para trabajar uno de los contenidos que compone un tema.

**Secuenciación didáctica del tema:** orden en que se disponen los recursos para facilitar el aprendizaje de los contenidos propuestos.

### Categorías de identificación tipológica

#### 1. Clase de recurso

**Presentación de *input*:** recurso que despliega un contenido curricular específico, mediante: animaciones, videos, ejemplos, imágenes, esquemas, etc. Puede estar compuesto por tres partes: *input*, ficha de contenido y actividad.

**Actividad:** recurso que propone una tarea para ejercitar un contenido curricular de los propuestos en la secuenciación didáctica del tema.

**Síntesis:** recurso cuya función consiste en realizar un compendio de los elementos principales de los contenidos tratados en el tema.

**Evaluación final:** recurso para estimar los conocimientos adquiridos por el estudiante sobre los contenidos planteados en el tema. Consiste en una serie de preguntas de elección múltiple.

#### 2. Tipo de recurso

##### *Tipos de presentación de input*

La Presentación de input puede estar compuesta de los siguientes elementos:

**Input:** conjunto de datos lingüísticos cuya función es presentar y/o desarrollar un contenido curricular.

**Ficha de contenido:** elemento en el que se recoge lo esencial del contenido trabajado en el recurso a través de esquemas, tablas, definiciones, ejemplos, etc.

**Actividad:** tarea para ejercitar el contenido trabajado en el recurso.

A partir de la combinación de estos tres elementos surgen cinco tipos de presentaciones:

1. **(IN) *Input*:** solo tiene *input*.
2. **(PC) *Input* práctico:** *input* + actividad.
3. **(RM) Resumida:** *input* + ficha de contenido.
4. **(DS) Desarrollada:** *input* + ficha de contenido + actividad (no necesariamente en este orden).
5. **(PR) Práctica resumida:** actividad + ficha de contenido.

### *Tipos de Actividad*

1. **(SC) Sincrónica:** actividades que pueden realizarse directamente en la pantalla del ordenador. Pueden dividirse en:
  - (MU) **Mutables:** actividades que cambian el orden de sus elementos cuando se clica *Reintentar*.
  - (IM) **Inmutables:** actividades que mantienen la disposición de sus elementos cuando se clica *Reintentar*.
2. **(DC) Diacrónica:** actividades que, por razones técnicas, no pueden realizarse directamente en la pantalla del ordenador.

### *Tipos de Síntesis*

1. **(MC) Mapa conceptual:** esquema que presenta jerárquicamente las palabras clave de los contenidos trabajados en el tema.
2. **(TT) Trabajo con texto:** recurso que presenta un conjunto de textos. A partir de su lectura se proponen actividades de comprensión lectora y léxico contextual. También se sugiere realizar investigaciones en sitios externos a la plataforma *Salonvirtual*.

### 3. Contenido gramatical

1. **(MOL) Morfología léxica:** pertenecen a esta categoría todos los contenidos relativos a los procesos de formación de palabras en los que interviene la morfología: derivación, composición y parasíntesis.
2. **(MOF) Morfología flexiva:** contamos dentro de esta categoría todos los contenidos relativos a la variación de las palabras que impliquen cambios de naturaleza gramatical y afecten las relaciones sintácticas: variaciones de género y número, la flexión verbal y los mecanismos de concordancia.
3. **(SIN) Sintaxis:** incluimos dentro de esta categoría todos los contenidos relacionados con las funciones que desempeñan las palabras (clases de palabras) y los grupos de palabras (grupos sintácticos) en las oraciones palabras (grupos sintácticos) en las oraciones.
4. **(MSI) Morfosintaxis:** consideramos dentro de esta categoría todos los recursos que impliquen el análisis morfosintáctico de palabras, grupos de palabras (sintagmas) u oraciones.

### Categorías de características didácticas

#### 1. Input

1. **Secuenciación:** disposición de los elementos que desarrollan el contenido.

(DR) **Dirigida:** la plataforma impone una ruta de desarrollo del contenido.

(EG) **Elegida:** el estudiante selecciona el itinerario según el cual se desarrollará el contenido.

2. Formulación: la manera en que se presenta/desarrolla el contenido curricular.

**(DED) Deductiva:** se presenta la regla (abstracta) y luego los ejemplos que la cristalizan. Existen dos manifestaciones de formulación deductiva:

**(PRO) Progresiva:** la regla se presenta a través de un proceso desarrollado a lo largo de una sucesión de pantallas.

**(INS) Instantánea:** se presenta directamente la regla general a través de explicaciones, definiciones y/o ejemplos.

**(IDU) Inductiva:** a partir de la presentación de ejemplos o ejercicios emerge la regla común a todos ellos. Existen dos manifestaciones de formulación inductiva:

**(TEX) Textual:** se emplean textos a modo de ejemplos.

**(ORA) Oracional:** los ejemplos se presentan uno a uno en oraciones aisladas.

3. Vinculación: se refiere al grado de proximidad que existe entre la complejidad de los ejemplos del *input* (o la ficha de contenido) y la de los ejercicios propuestos en la actividad.

**(CNT) Vinculación continua:** los ejercicios de la actividad poseen una complejidad morfosintáctica similar a los presentados en el *input* o en la ficha de contenido.

**(DST) Vinculación discontinua:** los ejercicios propuestos son morfosintácticamente más complejos que los desarrollados en la fase de *input* (o en la ficha de contenido) o viceversa.

## 2. Ficha de contenido

1. Formulación: la manera en que se presentan los contenidos en la ficha.

**(DED) Deductiva:** se presenta la regla (abstracta) y luego los ejemplos que la cristalizan.

**(IDU) Inductiva:** a partir de la presentación de ejemplos o ejercicios emerge la regla común a todos ellos

2. Constituyentes: elementos presentes en la ficha de contenido.

**(NOR) Norma:** se presenta la norma o regla que subyace a ese contenido. No hay ejemplos.

**(NTA) Norma acompañada de tabla o ejemplos:** se presenta la regla y una tabla de elementos o ejemplos del contenido trabajado.

**(NDF) Norma y definición:** se presenta la norma y se definen algunos conceptos. Se puede o no proporcionar ejemplos de la presentación.

**(DFN) Definición:** se da una definición de los conceptos principales. No hay ejemplos.

**(DEP) Definición con ejemplos de la presentación:** se da una definición acompañada de ejemplos que han aparecido en el *input* o en la actividad.

**(DES) Definición con ejemplos descontextualizados:** se da una definición acompañada de ejemplos que no han aparecido anteriormente en la presentación.

**(DFT) Definición acompañada de tabla:** se da una definición acompañada de una tabla con elementos del contenido abordado.

**(DST) Definición, ejemplo descontextualizado y tabla:** se da una definición, acompañada de ejemplos descontextualizados y una tabla con elementos del contenido trabajado.

**(TAB) Tabla:** se presenta una tabla con los elementos trabajados en el recurso.

**(EDP) Definición implícita con ejemplos de la presentación:** se da una serie de ejemplos de la presentación de los que se infiere una definición.

**(EDD) Definición implícita con ejemplos descontextualizados:** se da una serie de ejemplos ajenos a la presentación de los que se infiere una definición.

### 3. Actividades

Estas categorías son operativas tanto para los recursos de Actividad como para aquellas actividades que estén integradas dentro de un recurso de Presentación de *input*.

1. Formato: el conjunto de características técnicas y de diseño de cada actividad.

**(RC) Respuesta corta:** se presenta un problema, pregunta u oración. El estudiante debe escribir la respuesta correcta en el espacio asignado.

**(EM) Elección múltiple:** se presenta una pregunta con varias alternativas a modo de respuesta. El estudiante puede seleccionar una o más opciones como correctas.

**(MA) Elección múltiple con audio:** se formula una pregunta a partir de un audio. Para responderla, se ofrecen varias alternativas. El estudiante debe elegir una o más opciones como correctas.

**(RH) Rellenar huecos:** se presenta un texto u oración en el que aparecen huecos. El estudiante tiene que recomponer el sentido del texto u oración, completando sus espacios en blanco.

**(EP) Emparejamiento:** se presenta dos columnas. El estudiante debe relacionar los conceptos de una columna con los de la otra.

**(OP) Ordenar palabras:** se presenta una serie de bloques sintácticos que el estudiante debe ordenar de manera tal que formen oraciones gramatical y semánticamente correctas.

**(CI) Nombrar conceptos en imagen:** se presenta una imagen con números impresos en ella. El estudiante debe asignar un concepto u oración a cada uno de los números que aparecen en la imagen.

**(AG) Agrupar en contenedor:** se presenta una serie de conceptos u oraciones que el estudiante debe agrupar en los distintos contenedores.

**(IA) Identificar audio:** se presenta un audio, el estudiante debe identificar el elemento que se le señale y escribirlo en el sitio destinado para eso.

**(RA) Agrupar conceptos según audio:** se presenta una serie de audios, cada uno de ellos asociado a un contenedor. El estudiante debe agrupar los conceptos que se le proponen en el contenedor del audio correspondiente.

**(CT) Completar tabla:** se presenta una tabla que el estudiante debe completar con los datos que se le piden.

**(IT) Identificar en texto:** se presenta un texto en el que el estudiante debe identificar los conceptos o estructuras que se le soliciten.

**(IO) Identificar en oración:** se presenta un conjunto de oraciones, en cada una de ellas el estudiante debe identificar los conceptos o estructuras que se le soliciten.

**(RF) Reescribir Oración:** se presenta una oración que el estudiante debe parafrasear o corregir.

**(RT) Reescribir texto:** se presenta un texto que el estudiante debe modificar según las indicaciones que se le proporcionen.

**(CR) Crucigrama:** se presenta un esquema que el estudiante debe completar según las indicaciones que se le entreguen.

**(EO) Escribir palabra/oración:** se presenta una serie de imágenes u otro tipo de elemento, para que a partir de ellos el estudiante escriba palabras o cree oraciones.

**(DC) Dictado:** se presenta un audio. El estudiante debe reproducir por escrito lo que oiga.

**(ET) Escribir texto:** se presentan los lineamientos para que el estudiante produzca un texto con las características solicitadas.

## 2. Estrategia comunicativa: forma en que se activa el uso de la lengua.

**(EXO) Expresión Oral:** actividad en la que el estudiante debe producir una respuesta en formato oral. La acción que realiza el estudiante en este tipo de ejercicios consiste en responder oralmente lo que se le pregunta, crear diálogos en formato oral, etc.

**(EXE) Expresión Escrita:** actividad en la que el estudiante debe crear un texto u oración a modo de respuesta. Se excluyen de esta categoría las actividades en las que el estudiante debe recuperar un elemento del texto u oración y escribirlo a modo de respuesta.

**(CMA) Comprensión Auditiva:** actividad en que la resolución correcta del ejercicio pasa por la comprensión de un texto oral. La acción que realiza el estudiante en este tipo de ejercicios es: asociar sonidos con su escritura, agrupar audios, responder preguntas a partir de la audición de un texto u oración, etc.

**(CML) Comprensión de Lectura:** actividad en la que la resolución correcta del ejercicio depende de la comprensión de un texto escrito. La acción que realiza el estudiante en este tipo de ejercicios es: responder preguntas de comprensión lectora, restituir el significado de un texto u oración.

**(INE) Inexistente:** la actividad no desarrolla o implica ninguna de las estrategias arriba descritas.

## 3. Proceso cognitivo: fases de pensamiento requeridas para el desarrollo de la actividad.

**(RCD) Recordar:** actividades en que el estudiante debe recuperar conocimiento relevante de su memoria a largo plazo. Se asocian a este proceso los siguientes verbos: reconocer, recuperar, localizar, identificar y listar.

**(CMD) Comprender:** actividades en que el estudiante debe determinar el significado de los textos o las instrucciones, ya sea que se presenten en formato oral, escrito o gráfico. Se asocian a este proceso los siguientes verbos: interpretar, resumir, inferir, clasificar, relacionar, comparar, ejemplificar y explicar.

**(APL) Aplicar:** actividades en que el estudiante debe emplear un procedimiento en una situación determinada. Se asocian a este proceso los siguientes verbos: ejecutar e implementar

**(ANZ) Analizar:** actividades en que el estudiante debe descomponer estructuras, y detectar cómo las partes se relacionan entre ellas y cómo lo hacen con la estructura superior. Se asocian a este proceso los siguientes verbos: diferenciar, organizar y atribuir.

**(EVA) Evaluar:** actividades en que el estudiante debe realizar juicios a partir de criterios o pautas establecidas. Se asocian a este proceso los siguientes verbos: revisar, corregir y criticar.

**(CRE) Crear:** actividades en que el estudiante debe combinar elementos para construir textos originales. Se asocian a este proceso los siguientes verbos: generar, planear y producir.

4. Producto de la actividad: naturaleza del resultado de la actividad.

**(MET) Metalingüístico:** actividades cuyo producto consiste en un concepto del sistema de la lengua. Dentro de esta categoría, también se contarán las actividades en las que el estudiante tenga que recuperar estructuras sintácticas o morfológicas. Por ejemplo: *Di si el sujeto de las siguientes oraciones es: explícito o elíptico; o si se trata de una: oración impersonal.*

**(LIN) Lingüístico:** actividades en cuyo producto no se explicitan términos de metalenguaje. Por ejemplo: *A partir del sustantivo que se presenta, escribe el adjetivo (en género masculino y singular) correspondiente.*

## Categorías de Interactividad

1. Feedback: acciones de la plataforma en respuesta a las acciones realizadas por el estudiante.

1. Existencia: presencia de retroalimentación en la plataforma.

- Lo ofrece el material

**(OIN) Interno:** luego de la acción del alumno, la plataforma genera otra, como por ejemplo: aparición de un mensaje, reproducción de un sonido, animación, etc. que indican correcciones, sugerencias u orientación para el estudiante.

**(OEX) Externo:** luego de la acción del alumno, la plataforma sugiere o redirecciona al estudiante a fuentes externas para resolver el ejercicio o aclarar la confusión, por ejemplo: sitios web, bibliografía recomendada o consultar al profesor.

- No lo ofrece el material

**(INE) Inexistente:** a partir de la acción del alumno, la plataforma no genera ninguna acción que retroalimente la del estudiante.

2. Canal: vía por la que es transmitida la retroacción de la plataforma.

- **Auditivo**
  - (AUS) **Sonido:** sonidos que representan “error”, “acierto”...
  - (AUE) **Enunciado:** audios de enunciados como *¿Estás seguro?, ¡Muy bien!, ¡Inténtalo otra vez!, etc.*
  
- **Visual**
  - (VII) **Icónico:** aparecen símbolos que indican “acierto” (visto √) o “error” (X).
  - (VIL) **Lingüístico:** mensajes impresos en pantalla del tipo *¡Correcto!, ¡Muy bien!, ¡Inténtalo otra vez!, etc.*
  - (VLC) **Lingüístico-cromático:** mensajes impresos en pantalla, cuyo color indique la corrección de la respuesta (mensaje en rojo, incorrecto; en verde, correcto).
  - (VIC) **Icónico-cromático:** aparecen símbolos que indican “acierto” (visto √ en verde) o “error” (X en rojo).
  - (VIR) **Icónico, lingüístico, cromático:** aparecen símbolos que indican “acierto” (visto √ en verde) o “error” (X en rojo) y, además un mensaje impreso en pantalla del tipo *¿Estás seguro?, ¡Muy bien!, ¡Inténtalo otra vez!, etc.*
  - (VCR) **Cromático:** solo se emplean colores para señalar el acierto o el error (verde para correcto, rojo para incorrecto, amarillo para soluciones).
  - (VEF) **Estilo de fuente:** aparecen directamente las respuestas, y pueden hacerlo en cursiva, en negrita, subrayada y/o en un color distinto al resto del texto de la actividad.
  - (VAC) **Animación icónica cromática:** aparece un icono animado (en rojo si es incorrecto; en verde, correcto) puede ir acompañada o no de una frase estereotipada del tipo *¡Muy bien!, Inténtalo de nuevo, etc.*
  
- **Audiovisual**
  - (VTA) **Texto animado audiovisual:** aparecen textos animados como: *¿Estás seguro?, ¡Muy bien!* al tiempo que se escucha un sonido de “acierto” o “error”, la locución del texto o algún otro sonido.
  - (VID) **Video correctivo:** aparece un video en el que se señala el error o bien la corrección de la respuesta.
  - (VAN) **Video explicativo:** aparece un video en el que se explica la solución correcta del ejercicio, pero sin explicitarla, tampoco se señala si la respuesta del estudiante es correcta o errónea.
  - (VCE) **Video correctivo explicado:** aparece un video en el que se explica el equívoco o la corrección de la respuesta del estudiante.

3. Corrección: forma en que se realiza la corrección de las respuestas entregadas por el estudiante.

(INM) **Inmediata:** cuando, por ejemplo, al arrastrar un ítem a una posición incorrecta regresa a la posición inicial; cuando una respuesta se borra automáticamente porque es incorrecta; cuando no se puede escribir en un

hueco incorrecto; o bien, cuando al clicar una respuesta correcta, se despliega una explicación o mensaje.

**(COR) Correctivo:** da al estudiante una corrección apenas este contesta la pregunta.

**(CDP) Correctivo de dos pasos:** proporciona al alumno una corrección antes de que dé por terminado el ejercicio (botón “solución”). Le da la posibilidad de hacer nuevamente el ejercicio.

**(CDB) Deleble:** al hacer nuevamente el ejercicio, se borran las respuestas correctas del estudiante.

**(CDI) Indeleble:** al hacer nuevamente el ejercicio, se mantienen las respuestas correctas del estudiante.

**(DEF) Definitiva:** solo aparecen las respuestas cuando el estudiante indica que ha dado el ejercicio por terminado. No se le da la posibilidad de corregir.

4. Respuesta: manera en que la plataforma entrega la respuesta correcta.

**(EXP) Explicativo:** valora la respuesta (correcto/incorrecto) y entrega la resolución del ejercicio, a través de la explicación, pero sin hacer explícita la solución.

**(NEX) No explicativo:** no presenta la solución, sino que arroja mensajes estereotipados como: *¡Muy bien!*, *¿Estás seguro?*, *¡Inténtalo otra vez!*, etc. O bien, cuando se entrega la corrección en términos de (acertado/errado) sin explicar las razones de la (in)corrección de la respuesta del estudiante.

**(SOL) Resolutivo:** aparece la respuesta correcta. Puede o no indicar si la respuesta del estudiante es correcta o incorrecta.

**(SOE) Resolutivo explicado:** se entrega la solución, acompañada de una explicación.

## 2. Instrucción

1. Tipo de oración: la manera en que se formula la instrucción.

**(OID) Oraciones imperativas directas:** instrucciones formuladas con oraciones imperativas directas, del tipo: *Identifica los sintagmas nominales (SN) de estas oraciones y escribe su núcleo.*

**(OVI) Oraciones con valor imperativo:** instrucciones formuladas con oraciones que, en el contexto, asumen valor imperativo: *¿Cuál es la palabra principal o núcleo del sintagma destacado?*

2. Completitud de la instrucción: la cantidad de información proporcionada por la instrucción para la realización de la actividad.

**(COM) Completa:** la instrucción entrega toda la información necesaria para realizar adecuadamente la actividad que se le indica.

**(ICO) Incompleta:** la instrucción entrega una cantidad insuficiente de información para llevar a cabo la actividad.

**(COT) Completa con errores técnicos:** aun cuando la información entregada es completa, la actividad no puede realizarse en la pantalla del ordenador.

### 3. Ayuda

1. Pista: ayuda que se entrega para la resolución correcta de la actividad.

- **(NDP) No da pista:** la actividad no provee de ayuda al estudiante.
- En la instrucción: la pista aparece en el enunciado de la instrucción de la actividad.

**(PIM) Metalingüística:** la pista consiste en definir, explicar o delimitar algún concepto del metalenguaje.

**(PIL) Lingüística:** se entrega un ejemplo a modo de pista.

**(PIT) Técnica:** se explica cómo se ha de realizar la actividad.

En el ejemplo, la PIM aparece en negrita; la PIL en cursiva y la PIT en subrayado:

Escribe el lexema y el morfema de las siguientes palabras separados por un guion. Después escribe una coma y el tipo de morfema que es: flexivo o derivativo. *Ejemplo: dura-dero, derivativo.*

- En el cuerpo de la actividad:
  - (PAE) Estilo de fuente:** se presentan elementos destacados en un color distinto o estilo de fuente distinto.
  - (PAS) Efecto sonoro:** se presentan variaciones enfáticas en el audio que ponen de relieve elementos específicos.
  - (PAF) Fragmento:** se entrega una parte (usualmente la inicial) de la respuesta correcta.

Este último tipo de pistas puede cumplir alguna de las siguientes funciones:

**(ACO) Acotar:** la pista restringe el espectro de posibilidades.

**(FOC) Focalizar:** la pista recalca algunas posibilidades sin desestimar el resto.

**(ENC) Encaminar:** la pista conduce hacia el camino de la respuesta correcta a través, por ejemplo, del fragmento inicial de la solución.

### 2. Información adicional

#### 1. Presenta información

- **Locación:** lugar en el que se encuentra la información adicional.
  1. **Interna:** la información adicional se encuentra dentro del recurso.
    - (FIC) Ficha de contenido:** la información adicional consiste en una ficha de contenido (tabla, definición, norma, explicación, etc.).
    - (GLO) Glosario:** se le da al estudiante un listado de términos definidos.
    - (EJR) Ejercicio resuelto:** se entrega un ejemplo de la resolución de una actividad similar a la propuesta en el recurso.

2. Externa: la información adicional está fuera del recurso.

**(LIN) Vínculo interno:** se entrega un link que redirige al estudiante a un destino dentro de la plataforma en el que puede encontrar información adicional.

**(LEX) Vínculo externo:** se entrega un link que redirige al estudiante a un destino fuera de la plataforma (a otros sitios web) en el que podrá encontrar información adicional.

- Función: el rol que cumple la información en el interior del recurso.

**(RSV) Resolver:** la información adicional es útil para resolver la actividad propuesta en el recurso.

**(PRF) Profundizar:** la información adicional no ayuda a resolver la actividad, pero sí profundiza en el contenido trabajado en el recurso.

## 2. Inexistente

**(NIA) No da información adicional:** el recurso no entrega información adicional.

[Continuar lectura](#)

# ANEXO 4: RECURSO MÚLTIPLE

## 1. Recurso con elementos homogéneos

### Pantalla inicial



### Indicativo



### Pasado (simple) Indicativo



### Presente Indicativo



### Subjuntivo



### Pasado Subjuntivo



### Presente Subjuntivo



### Imperativo: Oraciones afirmativas



[Continuar lectura](#)

## 2. Recurso con elementos heterogéneos

### Pantalla inicial

### Los determinantes

Los artículos

Los indefinidos

Los posesivos

Los interrogativos y exclamativos

Los demostrativos

Los numerales

### Pantalla “Los artículos”

### Los artículos

Identifica los artículos del texto y clasificalos en el cuadro.

La vieja casa se inclinaba y amenazaba con su vientre a los transeúntes; tenía el techo algo caído hacia un lado, como la gorra de un estudiante de Tugendbund; el aplomo de sus líneas dejaba mucho que desear, pero se mantenía firme gracias a un olmo secular, vigorosamente apoyado contra la fachada, que con la primavera cubría de brotes paredes y vidrieras.

Viaje al centro de la Tierra, Julio Verne. Biblioteca Edaf Juvenil.

Artículo determinado	Artículo indeterminado

### Pantalla de Información “Los artículos”

**Los artículos** presentan al sustantivo con el que van. Pueden subdividirse en dos clases:

- **Artículos determinados:** presentan un sustantivo conocido. Por ejemplo: Me compré **el** ordenador (un ordenador concreto, que ya tenía pensado).

	MASCULINO	FEMENINO
SINGULAR	<i>el</i>	<i>la</i>
PLURAL	<i>los</i>	<i>las</i>

- **Artículos indeterminados:** presentan un sustantivo desconocido. Por ejemplo: Me compré **un** ordenador (un ordenador cualquiera).

	MASCULINO	FEMENINO
SINGULAR	<i>un</i>	<i>una</i>
PLURAL	<i>unos</i>	<i>unas</i>

### Pantalla de Solución “Los artículos”

### Los artículos

La vieja casa se inclinaba y amenazaba con su vientre a **los** transeúntes; tenía **el** techo algo caído hacia **un** lado, como **la** gorra de **un** estudiante de Tugendbund; **el** aplomo de sus líneas dejaba mucho que desear, pero se mantenía firme gracias a **un** olmo secular, vigorosamente apoyado contra **la** fachada, que con **la** primavera cubría de brotes paredes y vidrieras.

Viaje al centro de la Tierra, Julio Verne. Biblioteca Edaf Juvenil.

Artículo determinado	Artículo indeterminado
<b>la</b> casa	<b>un</b> lado
<b>los</b> transeúntes	<b>un</b> estudiante
<b>el</b> techo	<b>un</b> olmo
<b>la</b> gorra	
<b>el</b> aplomo	
<b>la</b> fachada	
<b>la</b> primavera	

### Pantalla “Los indefinidos”

### Los indefinidos

Identifica los determinantes indefinidos que encontrarás en estas oraciones.

- Suele echarse poca sal en las patatas.
- Muchos días salimos a caminar a partir de las 19:00.
- ¿Por qué has faltado varios días? Hace mucho que no te veía.
- Después de comer escoge cualquier fruta.
- Coincidimos en el mismo hotel, pero no nos cruzamos ninguna vez.

### Pantalla de Información “Los Indefinidos”

**Los indefinidos** indican una cantidad imprecisa. Por ejemplo: **algunas** botellas, **muchas** riñas, **pocos** vigilantes, etc. Se pueden agrupar según se refieran a cantidad, identidad o existencia:

	SINGULAR MASCULINO	SINGULAR FEMENINO	PLURAL MASCULINO	PLURAL FEMENINO
CANTIDAD	<i>poco, mucho, todo, un, bastante</i>	<i>poca, mucha, una, bastante</i>	<i>pocos, muchos, todos, unos, bastantes</i>	<i>pocas, muchas, todas, unas, bastantes</i>
IDENTIDAD	<i>mismo, otro, demás</i>	<i>misma, otra, demás</i>	<i>mismos, otros, demás</i>	<i>mismas, otras, demás</i>
EXISTENCIA	<i>algún, ningún, cualquier, cualquiera</i>	<i>alguna, ninguna, cualquier, cualquiera</i>	<i>algunos, ningunos, cualesquiera</i>	<i>algunas, ningunas, cualesquiera</i>

## Pantalla de Solución “Los Indefinidos”

**Los indefinidos**

- Suele echarse **poca** sal en las patatas.
- **Muchos** días salimos a caminar a partir de las 19:00.
- ¿Por qué has faltado **varios** días? Hace mucho que no te veía.
- Después de comer escoge **cualquier** fruta.
- Coincidimos en el **mismo** hotel, pero no nos cruzamos ninguna vez.

## Pantalla “Los posesivos”

**Los posesivos**

Escribe el determinante posesivo que se indica entre paréntesis.

- Recoge todos \_\_\_\_\_ (2.ª persona del singular) juguetes y llévalos a la habitación.
- \_\_\_\_\_ (1.ª persona del plural) hijo irá hoy al cumpleaños de \_\_\_\_\_ (3.ª persona del singular) mejor amigo.
- Unos buenos amigos \_\_\_\_\_ (1.ª persona del singular) me han regalado un reloj de pulsera.
- ¿Dónde están aquellos pantalones \_\_\_\_\_ (2.ª persona del singular) que me gustaban tanto?
- Vigila a \_\_\_\_\_ (2.ª persona del plural) perro.

## Pantalla de Información “Los posesivos”

**Los posesivos** muestran quién es el poseedor del objeto que nombra el sustantivo.  
Por ejemplo:  
**mis** abuelos, **su** casa, **vuestra** granja, etc.

	SINGULAR	PLURAL
1.ª PERSONA DEL SINGULAR	<i>mío, mía, mi</i>	<i>míos, mías, mis</i>
1.ª PERSONA DEL PLURAL	<i>nuestro, nuestra</i>	<i>nuestros, nuestras</i>
2.ª PERSONA DEL SINGULAR	<i>tuyo, tuya, tu</i>	<i>tuyos, tuyas, tus</i>
2.ª PERSONA DEL PLURAL	<i>vuestro, vuestra</i>	<i>vuestros, vuestras</i>
3.ª PERSONA DEL SINGULAR Y PLURAL	<i>suyo, suya, su</i>	<i>suyos, suyas, sus</i>

## Pantalla de Solución “Los posesivos”

**Los posesivos**

- Recoge todos **tus** (2.ª persona del singular) juguetes y llévalos a la habitación.
- **Nuestro** (1.ª persona del plural) hijo irá hoy al cumpleaños de **su** (3.ª persona del singular) mejor amigo.
- Unos buenos amigos **míos** (1.ª persona del singular) me han regalado un reloj de pulsera.
- ¿Dónde están aquellos pantalones **tuyos** (2.ª persona del singular) que me gustaban tanto?
- Vigila a **vuestro** (2.ª persona del plural) perro.

## Pantalla “Los interrogativos y exclamativos”

**Los interrogativos y los exclamativos**

Identifica los determinantes interrogativos y exclamativos de estas oraciones y señala el sustantivo al que acompaña.

- ¿Qué has hecho este fin de semana?
- ¿Cuántos libros has comprado?
- ¿A quién viste el otro día?
- ¡Qué coche te has comprado!
- ¡Cuántas monedas llevas!

## Pantalla de Información “Los interrogativos”

**Los interrogativos y los exclamativos** sirven para preguntar o mostrar sorpresa. Introduran oraciones interrogativas o exclamativas, y siempre van acentuados.

Por ejemplo:  
*¡Qué lápices tan bonitos!*  
*¿Cuántos cómics has leído?*  
*Me preguntó qué libro compraste.*

	MASCULINO	FEMENINO
INTERROGATIVO o EXCLAMATIVO	<i>qué, cuánto, cuántos, cuál, cuáles (en desuso)</i>	<i>qué, cuánta, cuántas, cuál, cuáles (en desuso)</i>

## Pantalla de Solución “Los interrogativos”

**Los interrogativos y los exclamativos**

- ¿Qué has hecho este fin de semana?
- ¿Cuántos libros has comprado?
- ¿A quién viste el otro día?
- ¡Qué coche te has comprado!
- ¡Cuántas monedas llevas!

## Pantalla “Los demostrativos”

**Los demostrativos**

Añade un demostrativo a cada oración. Fíjate en las instrucciones que se indican entre paréntesis.

- El pescador recoge \_\_\_\_\_ (cerca) redes.
- La bibliotecaria me recomendó \_\_\_\_\_ (distancia media) libro.
- El masajista me ha vendido \_\_\_\_\_ (lejanía) aceite.
- \_\_\_\_\_ (cerca) blusa la compré en rebajas.
- \_\_\_\_\_ (lejanía) carpetas son para tirar.

## Pantalla de Información “Los demostrativos”

**Los demostrativos** expresan la distancia del objeto respecto al hablante. Por ejemplo: **esta** persiana, **ese** portátil, **aquella** chaqueta, etc.

	SINGULAR MASCULINO	SINGULAR FEMENINO	PLURAL MASCULINO	PLURAL FEMENINO
CERCANÍA	este	esta	estos	estas
DISTANCIA MEDIA	ese	esa	esos	esas
LEJANÍA	aquel	aquella	aquellos	aquellas

## Pantalla de Solución “Los demostrativos”

**Los demostrativos**

- El pescador recoge **estas** (cercanía) redes.
- La bibliotecaria me recomendó **ese** (distancia media) libro.
- El masajista me ha vendido **aquel** (lejanía) aceite.
- **Esta** (cercanía) blusa la compré en rebajas.
- **Aquellas** (lejanía) carpetas son para tirar.

## Pantalla “Los numerales”

**Los numerales**  
Escribe los numerales ordinales que corresponden a estos numerales cardinales.

Numeral cardinal	Numeral ordinal
cinco	
siete	
doce	
trece	
dieciséis	
veinte	

**SOLUCIÓN**

## Pantalla de Información “Los numerales”

**Los numerales** conforman de una cantidad precisa (numerales cardinales) o de un orden (numerales ordinales).  
Por ejemplo:  
**tres** lámparas, **cuatro** alfileres, **primer** premio, **tercer** curso, etc.

Se subdividen en:  
- **Cardinales**: indican una cantidad concreta.  
- **Ordinales**: indican el orden.

	CARDINAL	ORDINAL
1, 2, 3, 4, 5	un, dos, tres, cuatro, cinco	primero, segundo, tercero, cuarto, quinto
6, 7, 8, 9, 10	seis, siete, ocho, nueve, diez	sexto, séptimo, octavo, noveno, décimo
11, 12, 13, 14, 15	once, doce, trece, catorce, quince	undécimo, duodécimo, decimotercero, decimocuarto, decimoquinto
16, 17, 18, 19, 20	dieciséis, diecisiete, dieciocho, diecinueve, veinte	decimosexto, decimoséptimo, decimoctavo, decimonoveno, vigésimo

## Pantalla de Solución “Los numerales”

**Los numerales**

Numeral cardinal	Numeral ordinal
cinco	quinto
siete	séptimo
doce	duodécimo
trece	décimotercero o décimo tercero
dieciséis	decimosexto
veinte	vigésimo

[Continuar lectura](#)

## ANEXO 5: PRESENTACIONES DE INPUT QUE TIENEN FASE DE ACTIVIDAD

### 1. Ejemplo de Input práctico: “Los sintagmas”

#### Pantalla inicial



#### Input: pantalla 1



#### Input: pantalla 2



#### Input: pantalla 3



#### Actividad

Indica si la palabra destacada es núcleo de un sintagma nominal o de uno verbal.

Oración	Palabra destacada
• Las <b>personas</b> del centro comercial compran contentas.	_____
• La orquesta <b>ha tocado</b> la sinfonía de una manera extraordinaria.	_____
• En primavera todos los <b>pájaros</b> del bosque trinan alegremente.	_____
• El <b>dormir</b> bien es muy importante para la salud.	_____
• Nunca <b>hemos ido</b> hasta la montaña en bicicleta.	_____

**SOLUCIÓN**

#### Actividad: pantalla de solución

Oración	Palabra destacada
• Las <b>personas</b> del centro comercial compran contentas.	<u>Núcleo del sintagma nominal</u>
• La orquesta <b>ha tocado</b> la sinfonía de una manera extraordinaria.	<u>Núcleo del sintagma verbal</u>
• En primavera todos los <b>pájaros</b> del bosque trinan alegremente.	<u>Núcleo del sintagma nominal</u>
• El <b>dormir</b> bien es muy importante para la salud.	<u>Núcleo del sintagma nominal</u>
• Nunca <b>hemos ido</b> hasta la montaña en bicicleta.	<u>Núcleo del sintagma verbal</u>

En este recurso, cada una de las imágenes de la pantalla inicial da paso a una secuencia de pantallas de Fase de input, similares a la que aquí mostramos.

## 2. Ejemplo de Desarrollada: “El atributo y el complemento predicativo”

### Pantalla inicial



### Input: pantalla 1



### Input: pantalla 2



### Input: pantalla 3



### Input: pantalla 4



### Ficha de contenido: pantalla 13

**Recuerda**

Los **atributos** determinan a los **verbos copulativos ser, estar y parecer.**

- El **atributo** puede ser reemplazado por **lo**.  
*Los niños son felices con el perro. → Los niños **lo** son.*
- Los verbos copulativos no pueden ir sin el **atributo**.  
\* *Los niños son con el perro.*
- Mientras que los verbos de acción pueden ir sin el **complemento predicativo**.  
*Los niños juegan con el perro.*
- El **complemento predicativo** puede sustituirse por **eso** o **así**.  
*Los niños juegan felices con el perro. → Los niños juegan **así**.*

**PRACTICA**

### Actividad: pantalla 14

Identifica cuál es el atributo o complemento predicativo de las oraciones:

Oración
María juega <b>contenta</b> a la pelota.
Mi madre sonríe <b>feliz</b> cuando llego a casa.
Estoy <b>feliz</b> de que vengas.
Los gatos están <b>cansados</b> .
Los perros son <b>bonitos</b> .
La abuela de Toni parece <b>mayor</b> .

**SOLUCIÓN**

### Solución de actividad: pantalla 15

Oración	Atributo o complemento
María juega <b>contenta</b> a la pelota.	<b>Complemento predicativo</b>
Mi madre sonríe <b>feliz</b> cuando llego a casa.	<b>Complemento predicativo</b>
Estoy <b>feliz</b> de que vengas.	<b>Atributo</b>
Los gatos están <b>cansados</b> .	<b>Atributo</b>
Los perros son <b>bonitos</b> .	<b>Atributo</b>
La abuela de Toni parece <b>mayor</b> .	<b>Atributo</b>

Las pantallas 5 a la 12 muestran dos secuencias de input idénticas a la que aquí presentamos. Por este motivo hemos decidido obviarlas.

### 3. Ejemplo de Práctica resumida:

#### Pantalla inicial



#### Actividad: Pantalla 1



#### Actividad: Pantalla 1.1 Respuesta correcta



#### Actividad: Pantalla 1.1 Respuesta errónea



#### Ficha de contenido: pantalla 8

Recuerda los tipos de determinantes:

<b>Poseivo:</b> <b>Mi</b> bicicleta es la primera de la fila.	<b>Ordinal:</b> La <b>tercera</b> bicicleta es de color rosa.
<b>Cardinal:</b> Los <b>seis</b> niños pasean por el parque.	<b>Interrogativo:</b> ¿ <b>Qué</b> bicicleta es la más bonita?
<b>Indefinido:</b> En un día soleado <b>varios</b> niños montan en bicicleta.	<b>Exclamativo:</b> ¡ <b>Qué</b> día tan bonito para montar en bicicleta!
<b>Demostrativo:</b> De <b>estas</b> bicicletas la que más me gusta es la amarilla.	<b>Artículo:</b> <b>Unos</b> niños van en bicicleta. <b>Una</b> bicicleta es roja, <b>la</b> otra es amarilla y una de ellas es rosa.

 [PRACTICA](#)

En este punto, es necesario realizar dos aclaraciones. En primer lugar, las pantallas comprendidas entre la 2 y la 7 presentan la misma secuencia descrita en las pantallas 1, 1.1 correcta y 1.1 errónea. Por este motivo decidimos omitirlas. En segundo lugar, no se adjuntan las pantallas de la actividad que se propone en la pantalla 8 con el botón *Practica*, porque este es uno de los recursos resultantes de la división del recurso original.

#### 4. Ejemplo de Resumida

Pantalla inicial



Input: pantalla 1



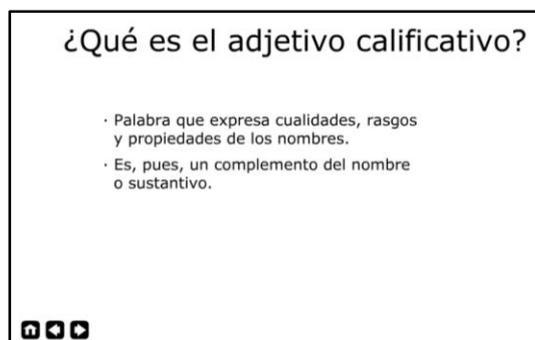
Input: pantalla 2<sup>28</sup>



Input: pantalla 3



Ficha de contenido: pantalla 17



Ficha de contenido: pantalla 18



Las pantallas comprendidas entre la 5 y la 16 presentan la misma secuencia descrita en las pantallas 1, 2 y 3 aquí adjuntas. Por este motivo hemos decidido omitirlas.

[Continuar lectura](#)

<sup>28</sup> Aparece impreso en pantalla el texto del audio de la pantalla 1.

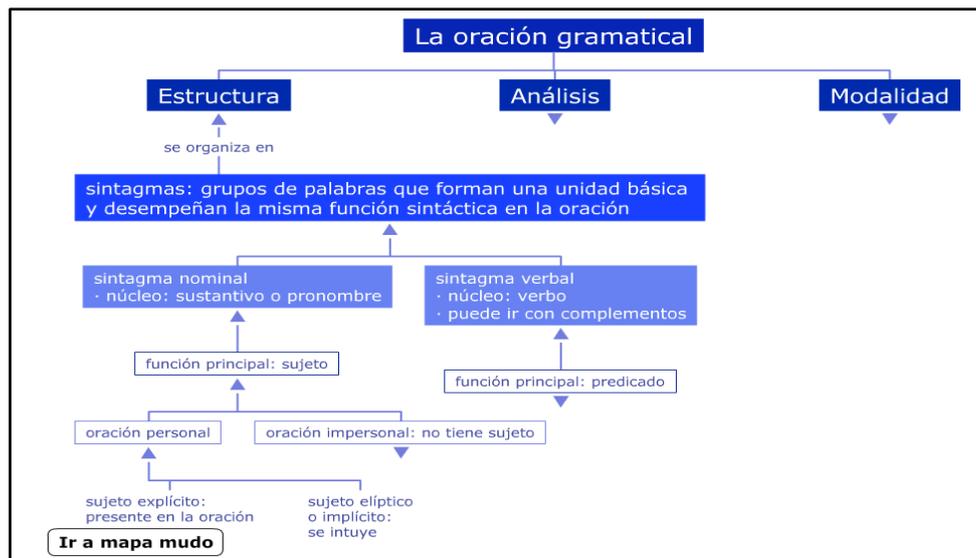
## ANEXO 6: RECURSOS DE SÍNTESIS

### 1. Mapa Conceptual: “La oración gramatical”

#### A. *Versión desplegada*

Por razones técnicas el Mapa Conceptual no aparece completamente desplegado en una sola pantalla. Es el estudiante o bien el docente quien debe ir abriéndolo a voluntad.

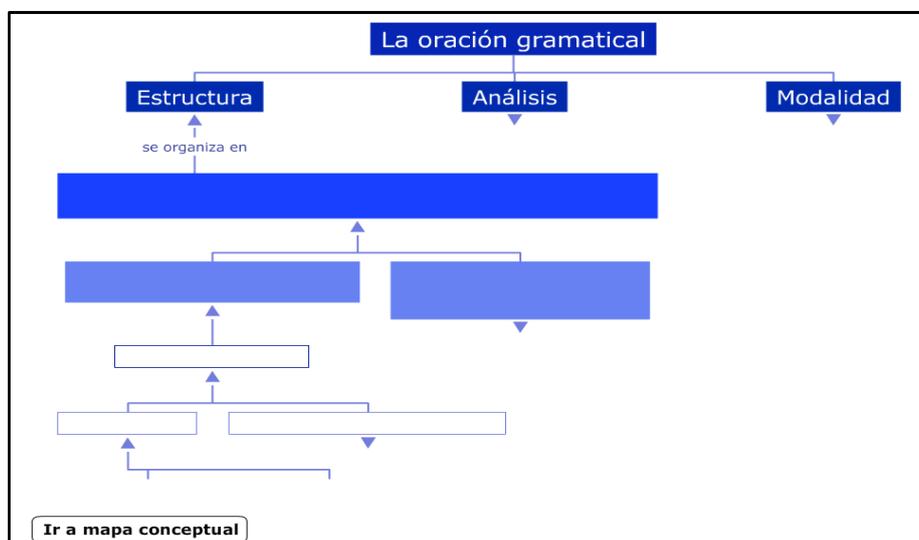
#### Ejemplo 1



#### B. *Versión “muda”*

Aparece el esquema vacío. Sin embargo, no puede completarse en la pantalla del ordenador. Donde sí puede hacerse es en la pizarra digital, pero en ese caso el docente tendrá que procurar mantener el orden con que los elementos aparecen en la versión desplegada del mapa conceptual.

#### Ejemplo 2



## 2. Trabajo con texto: “La oración gramatical”

### A. Pantalla inicial

[Continuar lectura](#)

### Comprensión de texto: la oración gramatical

Comprensión	El señor Jones, propietario de la Granja Manor, cerró por la noche los gallineros, pero estaba demasiado borracho para recordar que había dejado abiertas las ventanillas. Con la luz de la linterna danzando de un lado a otro cruzó el patio, se quitó las botas ante la puerta trasera, se sirvió una última copa de cerveza del barril que estaba en la cocina y se fue derecho a la cama, donde ya roncaba la señora Jones.
Léxico	
Investiga	Apenas se hubo apagado la luz en el dormitorio, empezó el alboroto en toda la granja. Durante el día se corrió la voz de que el Viejo Mayor, el verraco premiado, había tenido un sueño extraño la noche anterior y deseaba comunicárselo a los demás animales. Habían acordado reunirse todos en el granero principal cuando el señor Jones se retirara. El Viejo Mayor (así le llamaban siempre, aunque fue presentado por el moderador bajo el nombre de Willingdon Beauty) era tan altamente estimado en la granja, que todos estaban
Actividad	

### Ejemplo sección “Comprensión”

### Comprensión

Identificad el sujeto de las siguientes oraciones extraídas del texto:

- *Empezó el alboroto en toda la granja.*
- *Ningún animal en Inglaterra conoce el significado de la felicidad o la holganza.*
- *Ahí está, camaradas, la respuesta a todos nuestros problemas.*

[Continuar lectura](#)

### Ejemplo sección “Léxico”

Verraco	Átomo	<b>Arrebatrar:</b> quitar por medio de la violencia o la fuerza.
Camarada	Holganza	
Pocilga	Arrebatrar	
Fatigoso/a	Abolido/a	

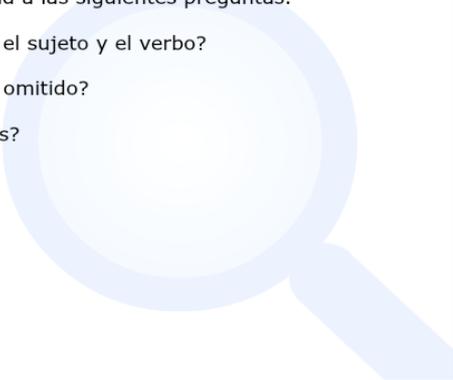
[Continuar lectura](#)

### Ejemplo sección “Investiga”

## Investiga

El centro para la Innovación y Desarrollo de la Educación a Distancia (CIDEAD) ofrece varios recursos para comprender el funcionamiento de la oración gramatical. Accede al enlace del [CIDEAD](#) y contesta a las siguientes preguntas.

- ¿Cómo se denomina la relación entre el sujeto y el verbo?
- ¿Cómo podemos identificar un sujeto omitido?
- ¿Qué expresan los verbos predicativos?



[Continuar lectura](#)

### Ejemplo sección “Actividad”

Comprensión de texto: La oración gramatical

Relaciona los complementos con las oraciones en las que podemos encontrarlos en cursiva.

CCL		Me encanta pasar la tarde del domingo <i>en el jardín</i> .
CI		El cartero depositó <i>el correo</i> en el buzón.
CD		Juan parece <i>muy inteligente</i> .
CAtr		Julia le explicó a <i>sus padres</i> lo sucedido.
CPvo		He visto a María <i>sentada</i> en las primeras filas.

Reintentar ↩ Corregir ✓



[Continuar lectura](#)

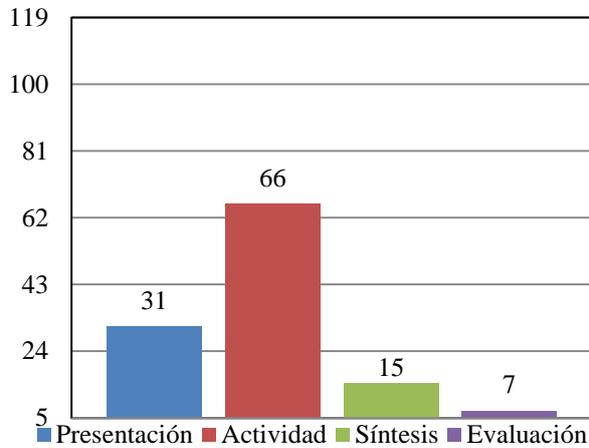
[Continuar lectura](#)

## ANEXO 7: GRÁFICOS Y TABLAS DE RESULTADOS

### 1. Consideraciones generales

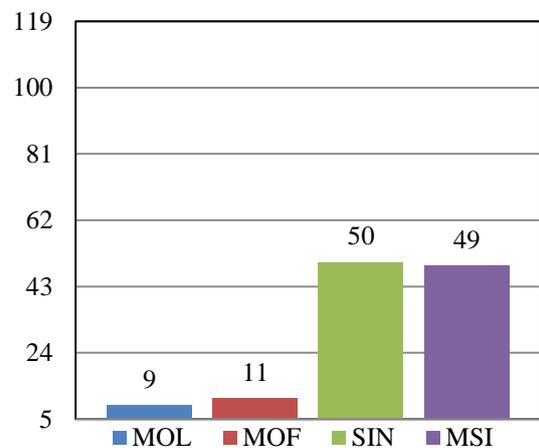
**Gráfico 1**

Distribución de recursos



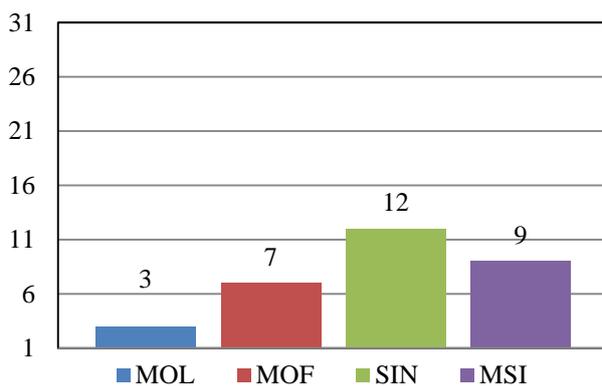
**Gráfico 2**

Contenidos gramaticales en recursos



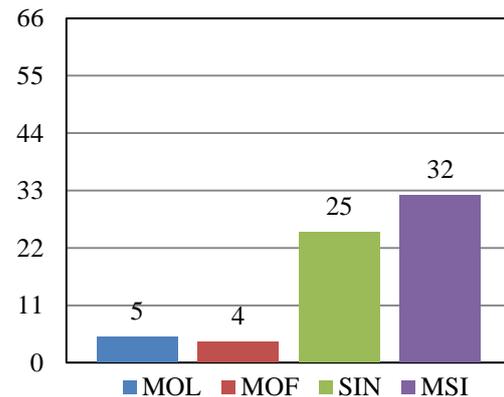
**Gráfico 3**

Contenidos gramaticales en Presentación



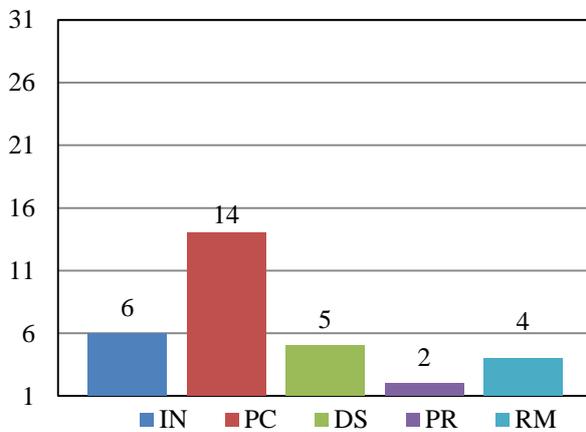
**Gráfico 4**

Contenidos gramaticales en Actividad



**Gráfico 5**

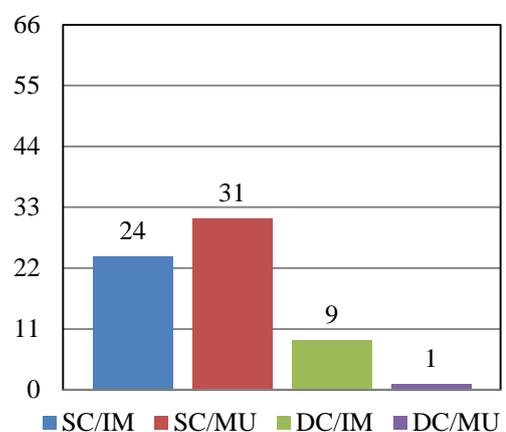
Tipo de Presentación



IN, input; PC, input práctico; DS, desarrollada; PR, práctica resumida; RM, resumida.

**Gráfico 6**

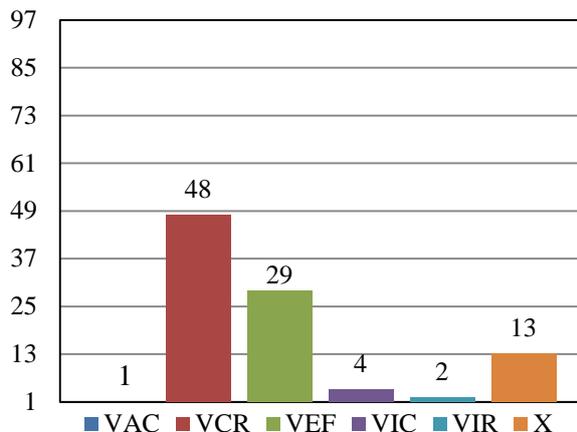
Tipo de actividad



SC/IM, sincrónica inmutable;  
SC/MU, sincrónica mutable;  
DC/IM, diacrónica inmutable;  
DC/MU, diacrónica mutable.

**Gráfico 7**

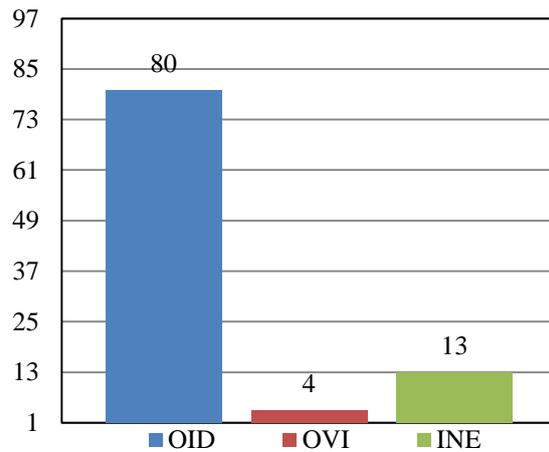
Canal del feedback



Nota: Solo incluimos las categorías de canal que presentan al menos 1 existencia || V, corresponde a canal visual || VAC, animación icónica cromática; VCR, cromática; VEF, estilo de fuente; VIC, icónica cromática; VIR, Icónico, lingüístico, cromático; X, recursos para los que esta categoría no es pertinente.

**Gráfico 8**

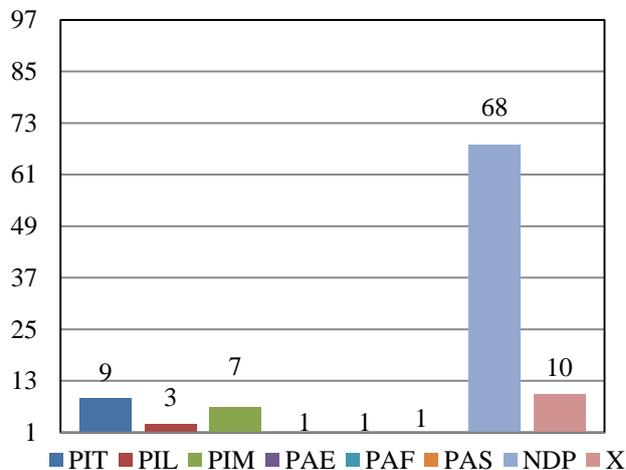
Tipo de instrucción



OID, oración imperativa directa; OVI, oración con valor imperativo; INE, inexistente.

**Gráfico 9**

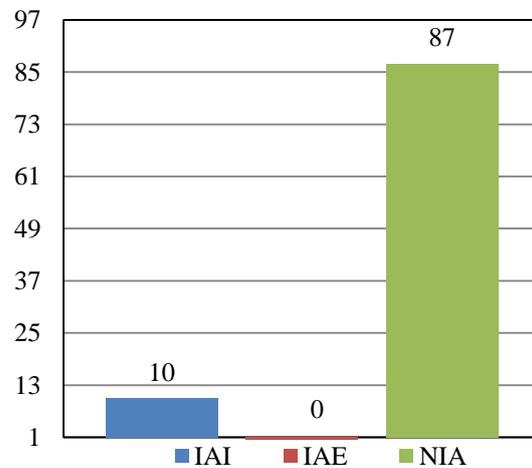
Opciones de ayuda: Pistas



PIT, técnica; PIL, lingüística, PIM, metalingüística; PAE, estilo de fuente; PAF, fragmento; PAS, efecto sonoro; NDP, no da pista; X, recursos para los que esta categoría no es pertinente.

**Gráfico 10**

Opciones de ayuda: Información adicional

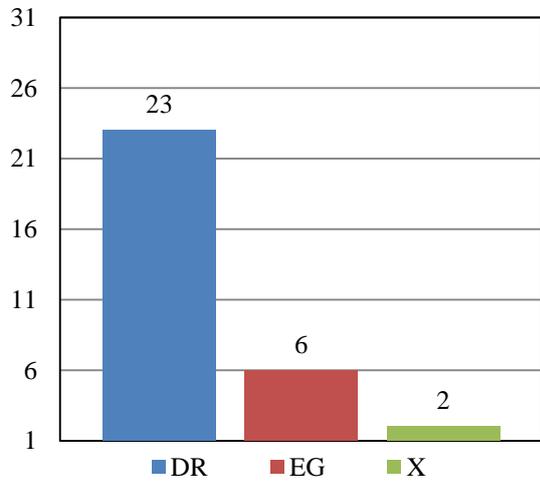


IAI, información adicional interna, IAE, información adicional externa; NIA, no da información adicional.

## 2. Presentaciones de Input

**Gráfico 11**

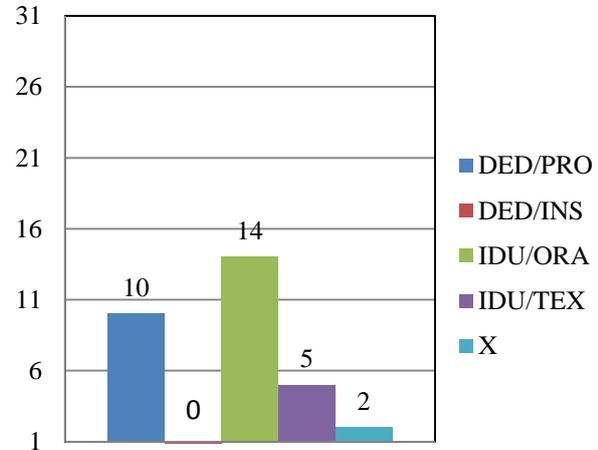
Tipo de secuenciación



DR, dirigida; EG, elegida; X, recursos para los que esta categoría no es pertinente.

**Gráfico 12**

Tipo de formulación



DED/PRO, deductiva progresiva, DED/INS deductiva instantánea; IDU/ORA inductiva oracional; IDU/TEX inductiva textual; X, recursos para los que esta categoría no es pertinente.

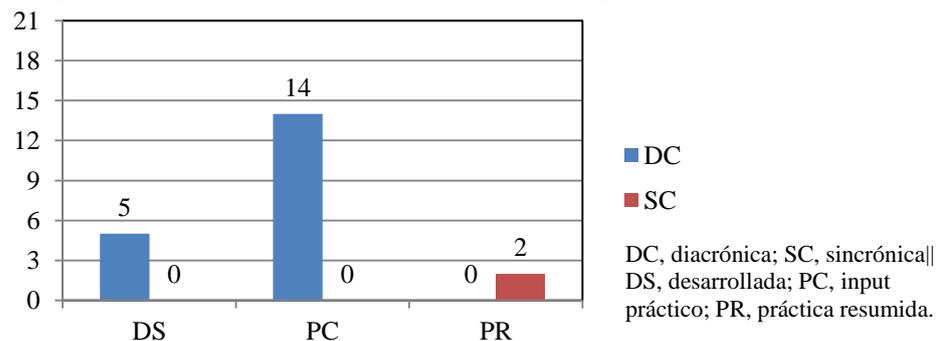
**Tabla 1**

Recursos con ficha de contenido

ELEMENTO	FORMULACIÓN	
	DEDUCTIVA	INDUCTIVA
Tabla	2	0
Norma acompañada de tabla o ejemplos	1	0
Norma y definición	2	0
Definición implícita a través de ejemplos de la presentación	0	2
Definición	1	0
Definición con ejemplos descontextualizados	1	0
Definición con ejemplos de la presentación	0	2
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>4</b>

**Gráfico 13**

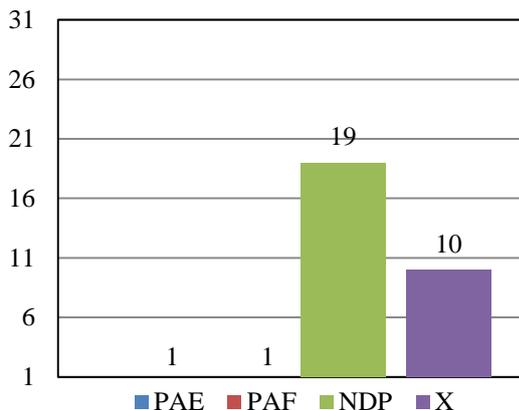
Tipos de actividades en Presentaciones de input



DC, diacrónica; SC, sincrónica; DS, desarrollada; PC, input práctico; PR, práctica resumida.

**Gráfico 14**

Opciones de ayuda: Pistas

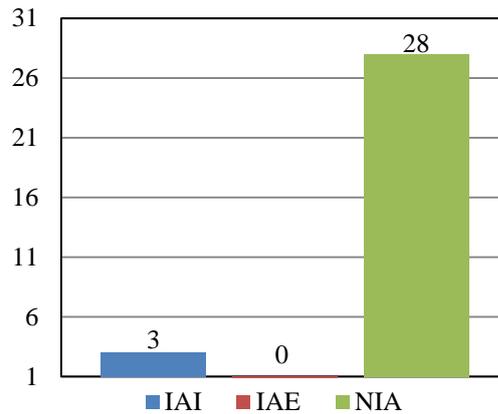


PAE, estilo de fuente; PAF, fragmento; NDP, no da pista; X, recursos para los que esta categoría no es pertinente.

[Continuar lectura](#)

**Gráfico 15**

Opciones de ayuda: Información adicional

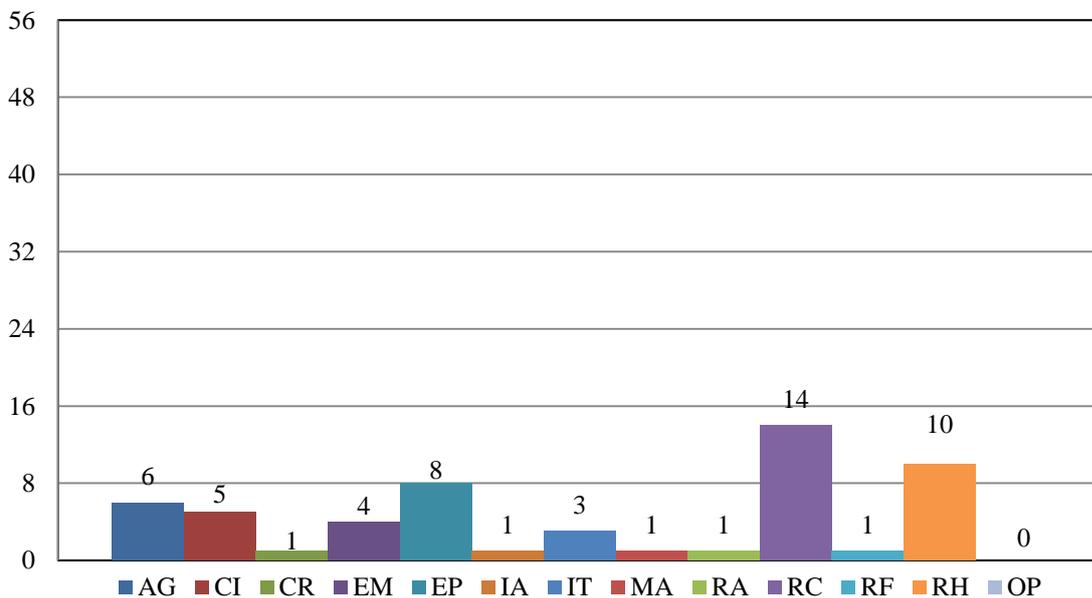


IAI, información adicional interna; IAE, información adicional externa; NIA, no da información adicional.

### 3. Actividades

**Gráfico 16**

Formatos de actividades sincrónicas

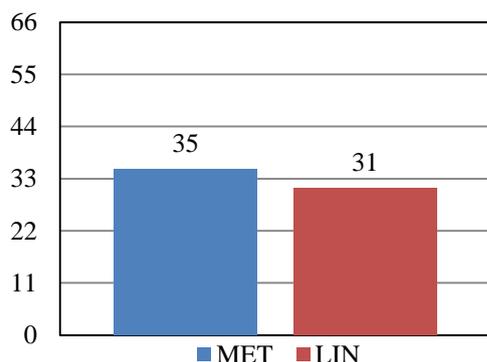


AG, agrupar en contenedores; CI, nombrar conceptos en imagen; CR, crucigrama; EM, elección múltiple; EP, emparejamiento; IA, identificar audio; IT, identificar en texto; MA, elección múltiple con audio; RA, agrupar conceptos según audio; RC, respuesta corta; RF, reescribir frase; RH, rellenar huecos; OP, ordenar palabras.

[Continuar lectura](#)

**Gráfico 17**

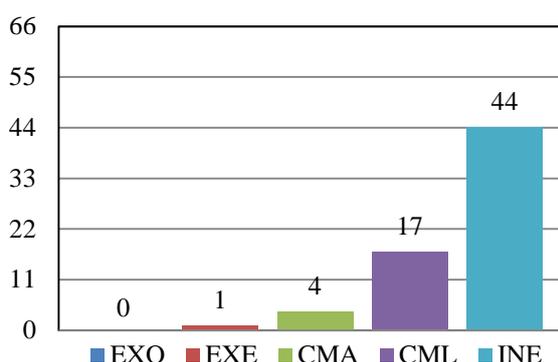
Producto de las actividades



MET, metalingüístico; LIN, lingüístico.

**Gráfico 18**

Estrategias comunicativas de las actividades



EXO, expresión oral; EXE, expresión escrita; CMA, comprensión auditiva; CML, comprensión de lectura; INE, inexistente.

**Tabla 2**

Características de interactividad de las actividades

<b>FEEDBACK</b>	EXISTENCIA	OIN	66				
		CANAL	VAC				
	VCR		48				
	VEF		13				
	VIC		4				
	CORRECCIÓN	INM	3				
		COR	1				
		CDB	52				
		DEF	10				
	RESPUESTA	NEX	1				
		SOE	3				
		SOL	10				
		NEX-SOL	51				
NEX-SOE		1					
<b>INSTRUCCIÓN</b>	ORACIÓN	INE	3				
		OIN	61				
		OVI	2				
	COMPLETITUD	COM	47				
		COT	7				
		ICO	7				
<b>AYUDA</b>	PISTA	NDP	49				
		PAS/FOC	1				
		PIL	3				
		PIM	7				
		PIT	9				
	INFORMACIÓN ADICIONAL	NIA	59				
		IAI	7				
		FIC 7	RSV	6			
		PRO	1				

Nota: Solo incluimos en esta tabla las categorías que tienen al menos una existencia.

[Continuar lectura](#)

## ANEXO 8: CAPTURAS DE RECURSOS MODÉLICOS

### 1. Modelo de formulación inductiva

#### Pantalla inicial



#### Al clicar sobre una imagen



#### Al clicar siguiente



#### Al clicar siguiente



### 2. Modelo de formulación deductiva

#### Pantalla inicial



#### Al clicar alguna imagen



← Al clicar siguiente

### 3. Modelo de actividad de proceso “analizar”

#### Ejemplo1

Realiza el análisis morfosintáctico de una oración simple

Observa el siguiente análisis sintáctico y complétalo colocando las etiquetas en el lugar adecuado.

01

02

03

04

05

06

N

Adj

Sujeto

CRV

SN

CN

Reintentar  Corregir

#### Ejemplo2

Analiza qué tipo de complemento presenta la oración

Relaciona cada oración con el tipo de predicado y sus complementos.

Mi padre compra verduras en el mercado.		Predicado nominal (verbo copulativo + atributo)
Dale el lápiz a Mario.		Predicado verbal (verbo con significado pleno + complemento directo + complemento indirecto)
La madre de Adriana trabaja feliz.		Predicado verbal (verbo con significado pleno + complemento predicativo)
Los alumnos parecen alegres.		Predicado verbal (verbo con significado pleno + complemento directo + complemento circunstancial de lugar)
María juega con Juan.		Predicado verbal (verbo con significado pleno + complemento circunstancial de compañía)

Reintentar  Corregir

[Continuar lectura](#)

#### 4. Modelos de actividad de producto lingüístico

##### Ejemplo 1

Escribe el artículo correcto

Escribe el artículo determinado o indeterminado en su correspondiente género y número.

Hemos visto pasar  (indeterminado) águila imperial hace un momento.

Le pidió consejo a  (indeterminado) hada muy conocida en la región.

La nieve blanqueó toda  (determinado) área metropolitana de Valencia.

Ha sido  (determinado) apoteosis de su carrera musical.

(determinado) presidente del Gobierno no quiso hacer declaraciones.

(determinado) editorial de El País se hace eco hoy de la caída de las bolsas.

Han empezado las tareas de limpieza de  (determinado) márgenes del río.

Los submarinistas encontraron  (indeterminado) ánfora romana del S.II.

Reintentar  Corregir 

##### Ejemplo 2

Deriva verbos a partir de sustantivos o adjetivos

Escribe el verbo derivado añadiendo los prefijos y/o sufijos adecuados de los siguientes sustantivos o adjetivos.

lección	<input type="text"/>
botella	<input type="text"/>
armonía	<input type="text"/>
escaso	<input type="text"/>
lata	<input type="text"/>
tierno	<input type="text"/>
favor	<input type="text"/>
cartón	<input type="text"/>

Reintentar  Corregir 

## ANEXO 9: EJEMPLO TABLA ANÁLISIS DE DATOS

CÓDIGO	CARACTERÍSTICAS TIPOLOGICAS				CARACTERÍSTICAS DIDÁCTICAS								
	CLASE	TIPO	SUBT.	CONT.	INPUT			FICHA SÍNT.		ACTIVIDAD			
					SECUE.	FORM.	VINCU.	ELE.	SEC.	FORM.	DES.	PRO.	PRODU.
LC_ComTex_04_E-ER	ACTIVIDAD	SC	IM	MSI	X	X	X	X	X	RC	INE	RCD	MET
LC_Voc_01_IP(S1)	PRESENTACIÓN	PC	DC	MOL	DR	IDU/ORA	CNT	X	X	EO	INE	APL	LIN
LC_Voc_01_IP(S2)	PRESENTACIÓN	IN	X	MOL	DR	IDU/ORA	X	X	X	X	X	X	X
LC_Voc_01_IP(S3)	PRESENTACIÓN	PC	DC	MOL	DR	IDU/ORA	CNT	X	X	EO	INE	APL	LIN
LC_Voc_02_E-AC	ACTIVIDAD	SC	MU	MOL	X	X	X	X	X	EP	INE	CMD	LIN
LC_Voc_03_E-EC	ACTIVIDAD	SC	IM	MOF	X	X	X	X	X	RC	INE	RCD	MET
LC_Voc_04_IP	ACTIVIDAD	SC	IM	MOL	DR	IDU/TEX	CNT	X	X	IT	INE	RCD	MET
LC_Voc_05_E-AC	ACTIVIDAD	SC	MU	MOL	X	X	X	X	X	EP	INE	CMD	LIN
LC_Voc_06_E-EC	ACTIVIDAD	SC	MU	MOL	X	X	X	X	X	RC	INE	RCD	LIN
LC_Acent_06_E-RH	ACTIVIDAD	DC	MU	SIN	X	X	X	X	X	RH	CML	CMD	LIN
LC_Acent_07_E-AT	ACTIVIDAD	SC	MU	MSI	X	X	X	X	X	RH	CML	CMD	LIN
LC_Acent_09_E-SM	ACTIVIDAD	SC	MU	SIN	X	X	X	X	X	EM	CML	CMD	LIN
LC_Acent_10_E-SM(S1)	ACTIVIDAD	SC	IM	SIN	X	X	X	X	X	MA	CMA	CMD	LIN
LC_Acent_10_E-SM(S2)	ACTIVIDAD	DC	IM	SIN	X	X	X	X	X	RH	INE	CMD	MET
LC_OraGram_01_E-AI	ACTIVIDAD	SC	MU	SIN	X	X	X	X	X	AG	INE	CMD	MET
LC_OraGram_02_IP	PRESENTACIÓN	PC	DC	SIN	EG	IDU/ORA	DST	X	X	IO	INE	RCD	MET
LC_OraGram_03_IP	PRESENTACIÓN	PC	DC	SIN	EG	DED/PRO	DST	X	X	IO	INE	RCD	MET
LC_OraGram_04_E-ER	ACTIVIDAD	SC	MU	SIN	X	X	X	X	X	RC	INE	RCD	MET
LC_OraGram_05_IP	PRESENTACIÓN	DS	DC	SIN	DR	DED/PRO	DST	NDF	DED	IO	INE	RCD	MET
LC_OraGram_06_E-SM	ACTIVIDAD	SC	MU	MOF	X	X	X	X	X	EM	INE	EVA	MET
LC_OraGram_07_E-ER	ACTIVIDAD	SC	MU	SIN	X	X	X	X	X	RC	INE	RCD	MET

CÓDIGO	CARACTERÍSTICAS DE INTERACTIVIDAD									
	FEEDBACK				INSTRUCCIÓN		AYUDA			
	EXIS	CANAL	CORREC.	RESP.	ORACIÓN	COMPLE.	PISTA	INFORMACIÓN ADICIONAL		
								Locación	Elemento	Función
LC_ComTex_04_E-ER	OIN	VCR-VCR	CDB	NEX-SOL	OID	COM	PIT	NIA	X	X
LC_Voc_01_IP(S1)	OIN	VEF	DEF	SOL	OID	ICO	NDP	NIA	X	X
LC_Voc_01_IP(S2)	INE	X	X	X	INE	X	X	NIA	X	X
LC_Voc_01_IP(S3)	OIN	VEF	DEF	SOL	OID	COT	PAE/FOC	NIA	X	X
LC_Voc_02_E-AC	OIN	VCR-VCR	CDB	NEX-SOL	OID	COM	NDP	NIA	X	X
LC_Voc_03_E-EC	OIN	VCR-VCR	CDB	NEX-SOL	OID	COM	PIT-PIL-PIM	NIA	X	X
LC_Voc_04_IP	OIN	VEF	INM	SOE	OID	COM	NDP	NIA	X	X
LC_Voc_05_E-AC	OIN	VCR-VCR	CDB	NEX-SOL	OID	COM	NDP	NIA	X	X
LC_Voc_06_E-EC	OIN	VCR-VCR	CDB	NEX-SOL	OID	COM	NDP	NIA	X	X
LC_Acent_06_E-RH	OIN	VEF	DEF	SOL	INE	X	NDP	IAI	FIC	PRF
LC_Acent_07_E-AT	OIN	VCR-VCR	CDB	NEX-SOL	OID	COM	NDP	NIA	X	X
LC_Acent_09_E-SM	OIN	VIC	CDB	NEX-SOE	OID	COM	NDP	NIA	X	X
LC_Acent_10_E-SM(S1)	OIN	VAC	COR	NEX	OVI	COM	NDP	NIA	X	X
LC_Acent_10_E-SM(S2)	OIN	VEF	DEF	SOL	INE	X	X	NIA	X	X
LC_OraGram_01_E-AI	OIN	VCR-VCR	CDB	NEX-SOL	OID	COM	NDP	NIA	X	X
LC_OraGram_02_IP	OIN	VEF	DEF	SOL	OID	COT	NDP	NIA	X	X
LC_OraGram_03_IP	OIN	VEF	DEF	SOL	OID	COT	NDP	NIA	X	X
LC_OraGram_04_E-ER	OIN	VCR-VCR	CDB	NEX-SOL	OID	COM	PIM	NIA	X	X
LC_OraGram_05_IP	OIN	VEF	DEF	SOL	OID	COT	NDP	NIA	X	X
LC_OraGram_06_E-SM	OIN	VIC	CDB	NEX-SOL	OID	COM	PIT	NIA	X	X
LC_OraGram_07_E-ER	OIN	VCR-VCR	CDB	NEX-SOL	OID	COM	NDP	NIA	X	X