

**Ema Elena Aveleyra  
Melisa Alejandra Proyetti Martino  
(coords.)**

# **Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos**

**Prólogo de:  
Francisco Martínez,  
Julio Cabero y  
Jesús Salinas**

---

# Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos

**Ema Elena Aveleyra**  
**Melisa Alejandra Proyetti Martino**  
(coords.)

---

# Integración Curricular de Aplicaciones Educativas en el Ámbito de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. El Caso de Beelinguapp para Aprender Español en la Universidad Portuguesa

**Sapiña, Joan**

[orcid.org/0000-0001-5947-0478](https://orcid.org/0000-0001-5947-0478)

[joan.sapinya@gmail.com](mailto:joan.sapinya@gmail.com)

**Cao Míguez, Ana Belén**

[orcid.org/0000-0002-0642-4459](https://orcid.org/0000-0002-0642-4459)

[abcm@ubi.pt](mailto:abcm@ubi.pt)

# INTEGRACIÓN CURRICULAR DE APLICACIONES EDUCATIVAS EN EL ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS. EL CASO DE BEELINGUAPP PARA APRENDER ESPAÑOL EN LA UNIVERSIDAD PORTUGUESA

Sapiña, Joan  
Cao Míguez, Ana Belén

---

## Resumen

La necesidad de implementar una metodología de enseñanza *online* o híbrida en el sistema universitario se ha convertido en una realidad global con la pandemia de COVID-19. Consideramos que, en tal contexto, y en el caso del aprendizaje de segundas lenguas (ASL), los recursos tecnológicos provenientes del aprendizaje no formal o informal ya disponibles, como las *apps*, pueden contribuir a una mejora de la enseñanza reglada. Ahora bien, antes de proceder a la integración de una aplicación preexistente dentro del diseño curricular de una disciplina educativa, deben sopesarse cuestiones como en qué aspectos del ASL resultará útil o si puede introducirse en todos los niveles del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). El presente trabajo procura examinar si el *input* recogido en la aplicación Beelinguapp en los niveles iniciales/intermedios es relevante, adecuado y beneficioso para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el sistema universitario portugués, es decir, por estudiantes de lengua materna portuguesa. Los resultados muestran que la mayoría del *input* ofrecido por la aplicación, al menos en lo que concierne específicamente al diseño de aprendizaje de ELE para lusohablantes, no reúne las condiciones de relevancia y adecuación. Así, las conclusiones del estudio son poco favorables a la incorporación de esta *app* en el diseño curricular de las asignaturas de ELE impartidas en la enseñanza superior portuguesa, dado que la proximidad lingüística entre el portugués y el español crea una serie de particularidades en el aprendizaje no contempladas en dicho recurso.

---

## Palabras clave

*Apps* educativas, ELE, *m-learning*, integración curricular, *input*.

## Introducción

La progresiva necesidad de implantar metodologías de enseñanza a distancia o, más recientemente, la hibridación del tradicional sistema de enseñanza universitario como consecuencia de la pandemia de COVID-19 han puesto de manifiesto la importancia de incluir diferentes TIC en las instituciones de aprendizaje formal. Ante ese desafío, han sido muchos los centros y docentes vinculados a la enseñanza superior que se han planteado la posibilidad de incluir en el diseño curricular de sus disciplinas las herramientas, recursos y aplicaciones disponibles en el mercado, usadas ya en ámbitos de aprendizaje no formal con resultados a todas luces beneficiosos, como es el caso, por ejemplo, del aprendizaje de segundas lenguas (ASL) en el mundo empresarial (Stefanello y Faccioni Filho, 2017).

No obstante, cabe considerar que los recursos empleados frecuentemente en el aprendizaje no formal, como las *apps*, si bien se asemejan al aprendizaje formal en la medida en que se mantiene una intencionalidad y conciencia del aprendizaje clara por parte de todos los actores de la situación de aprendizaje (Schugurensky, 2000), no siguen necesariamente un currículum acorde al *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) del Consejo de Europa (2001/2002), ni una metodología didáctica coherente con los objetivos del programa y del aprendizaje formal. En otras palabras, el aprendizaje no ocurre bajo el mismo molde y, por tanto, el uso de aplicaciones en el aprendizaje no formal responde a necesidades formativas muy específicas, a menudo relacionadas con el crecimiento personal o profesional (Cabero Almenara y Vázquez-Martínez, 2013).

Consecuentemente, la integración de estos recursos y aplicaciones en el diseño curricular y en la enseñanza reglada de ASL requiere una previa comprobación y estudio sobre en qué campos, destrezas o planos lingüísticos puede suponer una mejora. En nuestro caso específico, nos interesa ponderar si dicha integración puede resultar provechosa para el aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE) en el ámbito universitario portugués, es decir, con un alumnado abrumadoramente lusófono. Naturalmente, somos conscientes de que la integración en el diseño curricular de cualquiera de estas TIC requiere también del apoyo de las diferentes instituciones educativas implicadas, que deben realizar un esfuerzo por capacitar y desarrollar la competencia digital del cuerpo docente, así como de una opinión favorable de dicho cuerpo, ya que, generalmente, conforme la edad del docente aumenta también se incrementan las reticencias a adoptar TIC o *apps* en la enseñanza reglada (Cavus, Shukshina, Chernova, Telezhko, Ishmuradova y Zakharova, 2020). Asimismo, es necesario también tener en consideración la opinión del alumnado, habitualmente más favorable a la inclusión de las tecnologías propias del *m-learning* no solo porque las valoran como herramientas que ayudan en la gestión de sus actividades académicas, sino también porque las conciben como elementos pedagógicos válidos (Nobre y Moura, 2017).

Si bien estas condiciones previas corresponden al contexto educativo en el que la *app* va a ser integrada, es necesario subrayar que la incorporación de recursos tecnológicos en el ASL de los sistemas universitarios es una realidad creciente que puede acarrear beneficios específicos no solo en el ámbito estrictamente lingüístico (Loewen et al., 2020), en el que nos centraremos aquí, sino también en los factores individuales que mejoran el rendimiento académico, como la motivación u otros (González Cuéllar y Sapiña, 2016; Maquiné et al., 2020) o, incluso, en aspectos

relacionados con la interculturalidad (Sapiña, 2017). Así pues, la implantación de estos recursos en la enseñanza reglada puede suponer evidentes mejoras en el ASL, dado que, tal como han señalado Kuimova, Burleigh, Uzunboyly y Bazhenov (2018), se acelera la velocidad de dicho aprendizaje y se fomentan experiencias independientes y colaborativas de aprendizaje, en consonancia con las características de la aplicación específica y su integración en el diseño curricular. Los mismos autores indican que, además, las *apps* proporcionan oportunidades para practicar y promover el aprendizaje de forma permanente y fuera de clase.

En ese sentido, la oportunidad que ofrecen las aplicaciones de aumentar la interacción y exposición a un *input* en la lengua meta de aprendizaje (L2) puede suponer una importante mejora de ese mismo aprendizaje, ya que la clase no ofrece una gama de situaciones diversas y ricas para usar la L2 (Lightbown, 2000). De hecho, y a título de ejemplo, el aprendizaje intencionado o formal de vocabulario es muy costoso en esfuerzo y no hay dudas de que requiere más tiempo y dedicación que los que se pueden destinar durante la clase, tal como resulta evidente que hay palabras que se han aprendido sin haber sido instruidas, es decir, de forma incidental (Agustin Llach, 2013, p. [2]). Son, en efecto, numerosos los estudios que señalan los beneficios en el ASL de una mayor exposición al *input* de la L2 en diferentes planos lingüísticos y con diferentes tecnologías y pruebas (Rodrigo, Krashen y Gribbons, 2004; Peters, Noreillie, Heylen, Bulté y Desmet, 2019; Godwin-Jones, 2019, p. 461); es más, algunos de ellos subrayan que el aprendizaje autoguiado, el placer por la lectura y los *storytelling* son aún más eficientes en el ASL que el “estudio” (entiéndase el aprendizaje formal) de dicha lengua, al menos en lo relacionado con la adquisición de la competencia léxica (Mason, 2010).

Por consiguiente, estimamos que la *app* Beelinguapp podría ser, *a priori*, una buena herramienta para el aprendizaje de ELE, ya que, precisamente, se basa en la narración de historias de diversa índole, algunas de ellas en formato de conversación (dialogadas) y de variada temática. Además, dispone de un contenido de acceso libre bastante amplio, aunque no es íntegramente gratuito y, por ese motivo, el acceso a todo el contenido es mediante un servicio *premium*. Esta aplicación funciona mediante la narración oral en la L2 de una historia, previamente seleccionada, donde el aprendiente puede, al mismo tiempo, seguir dicha narración mediante la lectura tanto en su lengua materna (L1) como en la L2 que haya seleccionado. La posibilidad de que el aprendiente pueda comparar ambas lenguas permite cierto ejercicio de reflexión contrastiva, un aspecto que puede redundar en una mejora del ASL, especialmente cuando, como en nuestro caso, se trata de lenguas próximas (Izquierdo Merinero y Pérez de Óbanos Romero, 2006; Pérez de Óbanos Romero, 2019).

En definitiva, la presente investigación trata de arrojar luz sobre si la inclusión de la *app* Beelinguapp en el diseño curricular de las asignaturas de ELE impartidas en la enseñanza superior portuguesa podría reportar beneficios en el aprendizaje de algunas de las competencias del MCER, especialmente en relación con la exposición a un *input* relevante y adecuado (Krashen, 1982/2009), como enseguida veremos. Hemos tenido en cuenta en nuestro análisis que nos hallamos ante un alumnado lusohablante aprendiente de ELE; es decir, que el ASL tiene lugar entre idiomas de una gran proximidad lingüística y cultural (Ilari, 2013). Las lenguas afines o próximas plantean una serie de cuestiones particulares que no pueden soslayarse, como los fenómenos de intercomprensión (Séré, Hidalgo Downing y Vela Delfa, 2010), de facilitación provocada por la transferencia de la L1 (Alexopoulou, 2011) o las interferencias con la

L1, las cuales pueden generar importantes fosilizaciones o errores persistentes en la interlengua o lengua propia de los aprendientes (Sánchez-Iglesias, 2003, 2011). Estas peculiaridades del proceso de aprendizaje entre lenguas próximas deben tomarse en consideración en el análisis de materiales educativos del tipo que sean, analógicos o digitales, incluyendo aplicaciones como en nuestro caso.

## Método

Como acabamos de señalar, en este trabajo partimos de la hipótesis del *input* comprensible formulada por Krashen (1982/2009) en el marco de su teoría de la adquisición de L2, según la cual, para ser relevante, la exposición al *input* lingüístico debe tener, por un lado, suficiente contenido comprensible y, por otro lado, debe exigir o suponer un esfuerzo progresivo para aumentar o desarrollar competencias superiores en la L2, si bien este planteamiento inicial ha sido ampliado y matizado desde otros postulados, como la hipótesis del *output* o la hipótesis de la carga de la implicación de la tarea (Agustin Llach, 2013).

Con el objetivo de determinar si el *input* de la *app* Beelinguapp es relevante y adecuado para nuestros aprendientes, caracterizados por ser lusófonos y pertenecer a diferentes niveles según el MCER (Consejo de Europa, 2001/2002), hemos estudiado la calidad del *input*, siguiendo la estela de otros trabajos que relacionan el *input*, la comprensión y los beneficios en diferentes aspectos del ASL (Loschky, 1994). No obstante, reiteramos que hemos prestado especial atención a que nos encontramos ante dos lenguas próximas; esto es, dos lenguas que comparten un mismo origen (el latín), que presentan grandes semejanzas con relación a lo fonológico, morfosintáctico, pragmático o sociocultural y cuyas comunidades de hablantes mantienen lazos históricos muy relevantes. Así, la proximidad lingüístico-cultural entre el español y el portugués genera una intercomprensión inicial (Revilla Castaño, 2002) y una facilitación del aprendizaje (Carmorlinga, 1997), al menos en los primeros estadios. Esta proximidad lingüística ha sido ampliamente estudiada (Vigón Artos, 2005) y existe cierto consenso entre la comunidad docente de ELE para lusófonos en señalar las particularidades que presentan estos aprendientes, especialmente en los niveles iniciales (donde son falsos principiantes), y la consecuente necesidad de adecuar el ASL incidiendo, por ejemplo, en el ya mencionado abordaje contrastivo (Pérez Pérez, 2007).

## Procedimiento

El instrumento utilizado en este estudio ha sido el análisis cuantitativo del *input* lingüístico que proporciona Beelinguapp en el modo usuario mediante el empleo de la estadística descriptiva. Para ello, hemos procedido a segmentar y, posteriormente, clasificar el *input* disponible en tres textos incluidos en la sección “Frases y conversaciones” de la *app* en cuestión. La segmentación del *input* que presentan dichos textos se ha realizado por unidades léxicas, contemplando las diversas categorías de palabras desde el punto de vista morfológico: sustantivos, adjetivos, adverbios y locuciones adverbiales, verbos y perífrasis verbales, determinantes, pronombres, preposiciones y locuciones preposicionales, nexos oracionales, conectores textuales, etc. De ese modo, hemos obtenido un *corpus* constituido por 678 ítems.

Más concretamente, los textos de la aplicación de donde hemos extraído el *corpus* para su ulterior análisis han sido los titulados “La primera cita”, “En el restaurante”

y “En una fiesta”, todos ellos en formato de diálogo, seleccionados porque, además de ser de acceso gratuito, se ajustan al enfoque comunicativo y funcional que preconiza MCER (Consejo de Europa, 2001/2002) y giran en torno a temáticas propias de los descriptores previstos para los niveles iniciales e intermedios en el mismo MCER. Conviene recordar que, gracias a sus características, ya descritas más arriba, la aplicación que examinamos permite trabajar dos destrezas receptivas (o actividades comunicativas de comprensión, como las llama el MCER) simultáneamente: la comprensión oral y la comprensión escrita. A este respecto, cabe aún reseñar que Beelinguapp alterna dos grandes variedades diatópicas de la L2, el español de América y el de España (las llamaremos así por mera comodidad, aunque estas designaciones requerirían de considerables precisiones filológicas en las que, por motivos obvios, no entraremos aquí). En lo que concierne a la L1 (recordemos que la *app* permite leer los textos en las dos lenguas a la vez, mientras se escucha la narración en la L2), Beelinguapp prioriza las traducciones al portugués de Brasil.

### **Taxonomía del *input***

Teniendo en consideración el grado de proximidad e intercomprensión lingüística entre la lengua materna de los aprendientes (L1) y la lengua objeto de aprendizaje (L2), se ha creado una taxonomía del *input* consistente en una escala de cuatro categorías, relacionadas fundamentalmente con la dificultad en la comprensión de dicho *input*.

Por una parte, las dos primeras categorías recogen *input* que no presenta prácticamente ninguna dificultad para su comprensión por parte de un lusohablante. Se trata de palabras cuya similitud formal entre la L1 (portugués) y la L2 (español) es total o casi total, y que no varían tampoco en significado o valor gramatical, por lo que su comprensión no supone ningún esfuerzo para el aprendiente lusófono de ELE. Así, se distinguen: (i) el *input* idéntico, constituido por palabras con una completa semejanza formal entre la L1 y la L2, como por ejemplo *mesa* o *casa* (cuya sibilante es sorda en español y sonora en portugués, pero que se escriben igual en ambas lenguas); (ii) el *input* con meras diferencias ortoépicas u ortográficas entre ambas lenguas, como es el caso de esp. *estaba* / port. *estava* o de esp. *hola* / port. *olá* (que no solo presenta una diferencia ortográfica sino también una ortoépica, puesto que en español es una palabra grave y en portugués es aguda), siendo dichas diferencias, en cualquier caso, irrelevantes en lo que atañe a la comprensión.

Por otra parte, las dos últimas categorías establecidas para agrupar el *input* abarcan elementos que pueden presentar algún grado de dificultad en la comprensión, aunque este sea mínimo, a saber: (iii) *input* con un alto grado de comprensión o fácilmente comprensible (como esp. *mucho* / port. *muito*); (iv) *input* de bajo grado de comprensión o, incluso, no comprensible (por ejemplo, esp. *ventana* / port. *janela*).

## **Resultados**

Según se ha indicado anteriormente, el *corpus* recogido en este estudio está compuesto por un total de 678 ítems (palabras), procedentes del vaciado de los textos “La primera cita”, “En el restaurante” y “En una fiesta” de la sección “Frasas y conversaciones” de Beelinguapp,

Como puede verse en el gráfico 1, destaca el elevado porcentaje de *input* perteneciente a la categoría (i), el cual alcanza un 33%. Recuérdese que en esta categoría se recoge el *input* compartido entre el portugués y el español; esto es, el *input* constituido por palabras que son exactamente iguales en ambas lenguas desde el punto de vista formal u ortográfico (las mínimas diferencias fonéticas resultan, como ya hemos dicho, totalmente superfluas para el propósito que nos ocupa: medir el grado de comprensión), además de mantener su valor semántico y gramatical. A modo de ejemplo de los vocablos incluidos en (i), todos ellos idénticos en portugués, pueden señalarse sustantivos como *restaurante, mesa, amigo, esposo, meses, semana, dentista, músico* o *barba*; adjetivos como *educado, reservada, emocionada, real* o *alto*; formas verbales como *estás* o *verificar*; adverbios como *tarde* o *definitivamente*; y preposiciones como *de, por* o *para*.

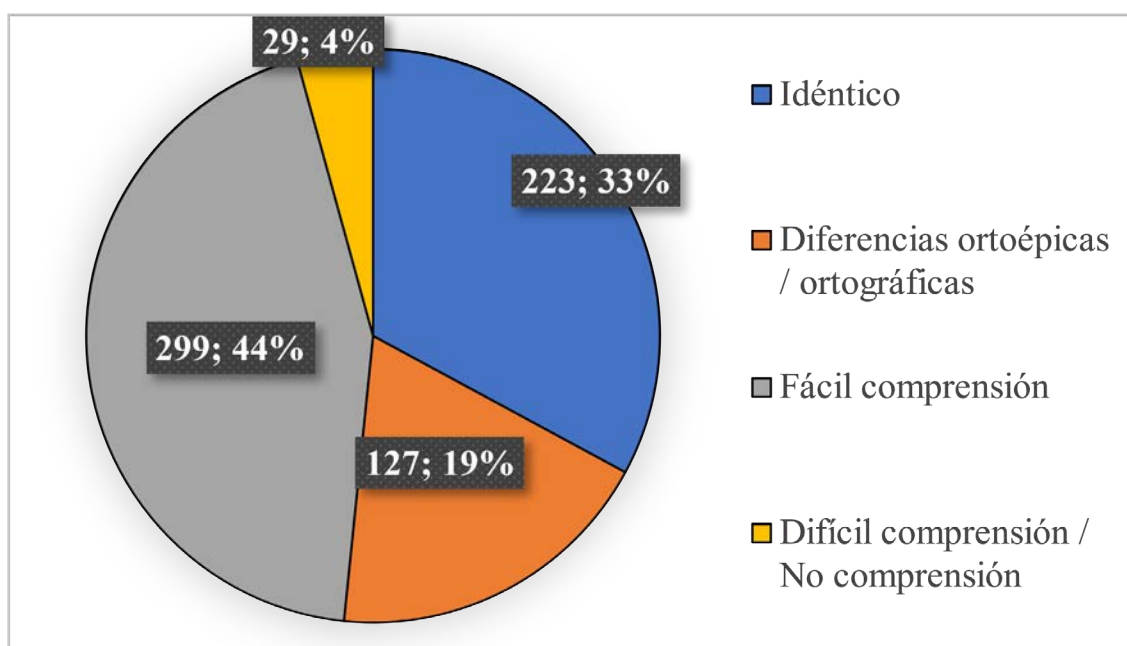


Gráfico 1. Número y porcentaje del total de *input* según su semejanza y comprensión lingüística

En el mismo gráfico 1, se observa un considerable porcentaje de palabras de la categoría (ii). Estas representan el 19% del total del *corpus* y sus diferencias se limitan a cuestiones ortográficas u ortoépicas que, al fin y al cabo, tampoco representan un grave obstáculo para la comprensión. Así, forman parte de esta categoría los sustantivos *cabello, familia* y *tío* (en portugués, *cabelo, família* y *tio*, respectivamente); el adjetivo *tailandés* (port. *tailandês*), verbos como *estaba* o *sentí* (*estava* y *sentí* en port.); el interrogativo *cuántas* (port. *quantas*), la ya citada interjección *hola* (port. *olá*) o la preposición *con* (port. *com*). Repárese que, sumadas estas dos primeras categorías (i y ii), nos hallamos con que más del 50% de palabras de nuestro *corpus* no supone un aprendizaje significativo para estudiantes de ELE cuya L1 es el portugués, por las razones ya expuestas anteriormente: se trata de un proceso de ASL en el que la L2 y la L1 son lenguas próximas, y por ello, dicho proceso posee características específicas.

Aparte de registrarse ese más de 50% de ítems que no presentan ninguna o casi ninguna dificultad en la comprensión (52%, para ser más exactos), un 44% del *input* es

de fácil comprensión para los aprendientes (categoría iii), puesto que en este caso las diferencias formales entre las unidades léxicas de la L1 y la L2, a menudo solamente morfológicas, no constituyen un obstáculo importante para poder acceder a su significado. De este modo, nos hallamos ante palabras que presentan cambios tales como la diptongación (*fiesta/festa, bueno/bom*), las desinencias verbales (*fueron/foram*), la sufijación (*verdadero/verdadeiro*) u otras mínimas variaciones que no impiden la rápida comprensión, como las presentes en sustantivos como *noche/noite, gusto/gosto*; en formas verbales como *presentar/apresentar, desear/desejar, conocíamos/conhecíamos, estuviese/estivesse*; en posesivos como el *mi* en *mi casa* ([a] *minha casa* en portugués); en adverbios como *mucho/muito*; etc. Así, pues, en iii, se han recogido vocablos formalmente muy cercanos entre las dos lenguas, pese a lo cual pueden ofrecer algún obstáculo para la comprensión, a diferencia de (ii). Además, se ha considerado dentro de esta misma categoría la fórmula de agradecimiento *gracias* (en portugués, *obrigado/-a*), por tratarse de un elemento que forma parte del léxico del español previamente conocido por un lusohablante, dada la proximidad cultural entre las comunidades de habla en cuestión.

Por último, resulta especialmente notorio que tan solo un 4% del *corpus* pertenezca a la categoría iv, donde se contempla el *input* de bajo o nulo grado de comprensión. En dicho *input* se registran casos como los sustantivos *botella* (*garrafa* en portugués), *ventana* (*janela*), *cena* (*jantar*), *pavo* (*peru*), *abuela* (*avó*), *mariposas* (*borboletas*), *cita* (en el contexto de las relaciones románticas; esto es, *encontro* en port.) o *chispa* (en “haber chispa” entre dos personas: *haver química* en port.); adjetivos como *delgado* (*magro*), *envidiosos* (*invejosos*) o *guapo* (*bonito* o *bem-parecido*, aunque podría haberse considerado un caso similar al de *gracias*); conjunciones como *pero* (*mas*); preposiciones como *según* (*segundo*); formas verbales como *trajo*, del verbo *traer* (port. *trouxe*), *chatearon* (que es un falso amigo: en port. existe el verbo *chatear*, pero se traduciría por “molestar” o “fastidiar” en español) o *charlando* (tanto para esp. *chatear* como para esp. *charlar*, la L1 recurre a una sola expresión verbal: en el portugués brasileño sería *bater um papo*, en el portugués europeo habría equivalentes como *conversar*). Debe subrayarse que, conforme ya hemos visto, y siguiendo los presupuestos teóricos de Krashen (1982/2009), este *input* es el más relevante para el alumnado lusófono al suponer algún tipo de dificultad en el ASL.

## Discusión y conclusiones

Después de haber recogido y analizado los datos, concluimos que la aplicación Bee-linguapp no se revela como una TIC muy adecuada, eficaz o favorable para el aprendizaje de ELE por aprendientes cuya L1 es el portugués, ya que no presenta un *input* relevante. Por un lado, dicho *input* obtiene un muy elevado porcentaje de palabras idénticas o casi idénticas en ambas lenguas, que suponen más de la mitad de nuestro *corpus*, y, por otro lado, también se registra un alto porcentaje de *input*, superior al 40%, que ofrece poca dificultad de comprensión. Estos resultados son coherentes con estudios previos que remarcan la fuerte intercomprensión entre lenguas románicas, como ya hemos señalado anteriormente. Es más, la intercomprensión entre lenguas afines puede alcanzar tal importancia como para que aprendientes de lenguas próximas, pero que nunca han tenido instrucción (formal o informal) con anterioridad en la L2, sean capaces de aprobar test de comprensión lectora de un nivel superior (Ainciburu, 2012, p. 48).

Esta investigación incide en señalar que aquellas *apps* que no tienen en cuenta en su diseño la proximidad/distancia lingüística entre la L1 y la L2 obvian fenómenos importantes para el ASL, como, en nuestro caso, la intercomprensión o la facilitación, producidos por la gran afinidad lingüística entre el portugués y el español. Según ya hemos indicado, conviene que el alumnado esté expuesto a un *input* que presente un equilibrio entre ítems comprensibles e ítems que supongan algún esfuerzo por su parte. Solo así la exposición al *input* supondrá mejoras en el ASL. En el presente trabajo, se verifica que Beelinguapp ofrece al aprendiente lusohablante de ELE un exceso de exposición a un *input* comprensible y que requiere poco o nulo esfuerzo (un 96%). Este hecho podría generar que, al menos para el perfil específico del alumnado de nuestro estudio, la realización de actividades de comprensión oral y/o escrita con los textos seleccionados, de cierta complejidad, no produzca mejoras en su ASL, conduciéndolo, a la postre, a la desmotivación, al obtener una alta satisfacción comunicativa (Durão, 2007), independientemente de su nivel del MCER (intermedio o inicial).

Ahora bien, aun cuando esta investigación concluye que el *input* ofrecido por la aplicación Beelinguapp no es adecuado para el perfil concreto de nuestros aprendientes de ELE (universitarios lusófonos), consideramos que los resultados aquí ofrecidos no desestiman, ni son contradictorios o incompatibles con los beneficios apuntados en estudios previos sobre el uso de *apps* en contextos educativos con aprendientes de otras lenguas, ni tampoco con las mejoras en diferentes factores individuales y extralingüísticos del aprendizaje (como las creencias y actitudes sobre la lengua y la cultura objeto de instrucción, la autoeficacia, el autoconcepto académico, etc.) que respaldan esos mismos estudios.

Asimismo, es necesario subrayar que Ainciburu (2014, p. 5) ya advirtió acerca de la imposibilidad de que las editoriales de ELE adaptasen el material didáctico (los manuales de clase) para cada grupo de aprendientes meta y que, por tanto, dicha adaptación debía ser asumida y ejecutada por el docente en su planificación didáctica. De la misma manera, estimamos que no es viable que una *app*, más aún si es de acceso total o parcialmente gratuito como Beelinguapp, tenga en consideración esta cuestión en su diseño.

En definitiva, tras este estudio se ha decidido que la inclusión de Beelinguapp en el diseño curricular de asignaturas de ELE en instituciones de enseñanza superior portuguesas no es una opción recomendable. Sin embargo, sí puede resultar positiva como actividad complementaria u optativa, sobre todo en los niveles iniciales, con el objetivo de reforzar el *personal learning environment* del alumnado, fomentando así la autonomía en el aprendizaje y la consolidación del *input* comprensible, bien como la posible mejora de algunas destrezas receptivas, especialmente la comprensión oral, tal y como indican otros trabajos (Gangaiamaran y Pasupathi, 2017). Por último, la adopción de esta *app* como un recurso optativo o complementario podría igualmente repercutir en una mejora de factores individuales del ASL. Por consiguiente, sería necesario llevar a cabo un estudio exploratorio y/o empírico que comprobase si se producen dichas mejoras.

---

## Referencias

Agustin Llach, M. d. P. (2013). Dinámica del aprendizaje incidental de léxico en lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 14, [1-6]. <https://doi.org/10.26378/rnlael714204>

Ainciburu, M. C. (2012). Definición y alcance del término intercomprensión en la adquisición de lenguas afines. En A. Cassol, A. Guarino, Mapelli, F. Matte Bon, P. Taravicci (Eds.), *Metalinguaggi e metatesti. Lingua, letteratura e traduzione. Atti del XXIV Congresso AISPI* (pp. 41-50). AISPI Edizione. [https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23\\_041.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/23/23_041.pdf)

Ainciburu, M. C. (2014). El léxico en L2: la adquisición del vocabulario y sus mitos. ¿Existe el vocabulario rentable? *Signos ELE*, 8, 1-18. <https://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2087/2633>

Alexopoulou, A. (2011). La función de la interlengua en el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 5(9), 86-101.

Cabero Almenara, J. y Vázquez-Martínez, A. I. (2013). Los Entornos Personales de Aprendizaje: uniendo lo formal, informal y no formal para la construcción del conocimiento. En M. C. Fonseca Sardi (Coord.), *Los entornos personales de aprendizaje. Visiones y retos para la formación* (pp. 9-26). Universidad Metropolitana de Caracas. <https://libros.uat.edu.mx/index.php/librosuat/catalog/view/32/23/80-1>

Camorlinga, R. (1997). A distância da proximidade - A dificuldade de aprender uma língua fácil. *Intercâmbio*, 6, 1-19.

Cavus, N., Shukshina, L., Chernova, O., Telezhko, I., Ishmuradova, A. y Zakharova, V. (2020). Perceptions of Foreign Language Teachers for M-Learning. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(23), 95-107. <https://www.learntechlib.org/p/218467/>

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Instituto Cervantes, Trad.). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (Original publicado en 2001).

Durão, A. B. A. B. (2007). *La interlengua*. Arco Libros.

Gangaiamaran, R. y Pasupathi, M. (2017). Review on Use of Mobile Apps for Language Learning. *International Journal of Applied Engineering Research*, 12(21), 11242-11251. [http://www.ripublication.com/ijaer17/ijaerv12n21\\_102.pdf](http://www.ripublication.com/ijaer17/ijaerv12n21_102.pdf)

Godwin Jones, R. (2019). Future Directions in Informal Language Learning. En M. Dressman y R. W. Sadler (Eds.), *The Handbook of Informal Language Learning* (pp. 457-470). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119472384.ch30>

González Cuéllar, I. y Sapiña, J. R. (2016). Las competencias generales y comunicativas en Duolingo. Análisis desde la perspectiva de la didáctica del español como

lengua extranjera. En R. Roig Vila (Coord.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2531-2537). Octaedro.

Ilari, R. (2013). O português no contexto das línguas românicas. En E. B. P. Raposo et al. (Eds.), *Gramática do português* (Vol. 1, pp. 49-66). Fundação Calouste Gulbenkian.

Izquierdo Merinero, S. y Pérez de Óbanos Romero, G. (2006). Estrategias de reflexión contrastiva para la clase de ELE. En P. Benítez Pérez (Coord.), *Actas del III simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 431-439). Instituto Cervantes de Río de Janeiro.

Krashen, S. D. (2009). Principles and Practice in Second Language Acquisition. (1ª ed. Internet). Pergamon Press. [http://www.sdkrashen.com/content/books/principles\\_and\\_practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf). (Original publicado en 1982).

Kuimova, M., Burleigh, D., Uzunboylu, H. y Bazhenov, R. (2018). Positive Effects of Mobile Learning on Foreign Language Learning. *TEM Journal*, 7(4), 837-841. <https://doi.org/10.18421/TEM74-22>

Lightbown, P. M. (2000). Anniversary article. Classroom SLA research and second language teaching. *Applied linguistics*, 21(4), 431-462. <https://doi.org/10.1093/APPLIN/21.4.431>

Loewen, S., Isbell, D. R., y Zachary, S. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. *Foreign language annals*, 53(2), 209-233. <https://doi.org/10.1111/flan.12454>

Loschky, L. (1994). Comprehensible Input and Second Language Acquisition: What Is the Relationship? *Studies in Second Language Acquisition*, 16(3), 303-323.

Maquiné, G. O., Coelho, I. M. W. da S., y Figueiredo, S. (2020). Ferramentas digitais para o ensino remoto de línguas adicionais em tempos de pandemia: considerações sobre o Duolingo. *Educitec. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, 6, 1-20.

Mason, B. (2010). Comprehension is the Key to Efficient Foreign Language Education. (Self-Selected Reading and Story-Listening are the Solutions). *The Bulletin of Shitennoji University*, 49, 371-379. [http://benikomason.net/content/articles/comprehension\\_is\\_the\\_key\\_to\\_efficient\\_foreign\\_language\\_education\\_-\\_self\\_selected\\_reading\\_and\\_story-listening\\_are\\_the\\_solutions.pdf](http://benikomason.net/content/articles/comprehension_is_the_key_to_efficient_foreign_language_education_-_self_selected_reading_and_story-listening_are_the_solutions.pdf)

Nobre, A. y Moura, A. (2017). Mobile Learning Scenarios in Language Teaching: Perceptions of Vocational and Professional Education Students. En D. René y C. Aubin (Eds.), *Mobile Learning: Students' Perspectives, Applications and Challenges. Education in a Competitive and Globalizing World*. Nova Science Publishers. <http://hdl.handle.net/10400.2/6897>

Pérez de Óbanos Romero, G. (2019). Procesamiento del input en la didáctica de lenguas afines: Un estudio basado en la Instrucción de Procesamiento para la enseñanza de las oraciones concesivas a aprendices brasileños. *Delta*, 35(2), 1-34. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350207>

Pérez Pérez, N. (2007). La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes. En S. M. Saz (Ed.), *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español* (pp. 28-35). Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE).

Peters, E., Noreillie, A.-S., Heylen, K., Bulté, B. y Desmet, P. (2019). The impact of instruction and out of school exposure to foreign language input on learners' vocabulary knowledge in two languages. *Language Learning*, 69(3), 747-782. <https://doi.org/10.1111/lang.12351>

Revilla Castaño, I. (2002). *Español LE para hablantes de portugués. La proximidad de las lenguas como factor facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*. [Tesis doctoral inédita]. Universitat de Barcelona.

Rodrigo, V., Krashen, S. y Gribbons, B. (2004). The Effectiveness of Two Comprehensible-Input Approaches to Foreign Language Instruction at the Intermediate Level. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 32(1), 53-60. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.08.003>

Sánchez-Iglesias, J. J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Gredos. <https://gredos.usal.es/handle/10366/116103>

Sánchez-Iglesias, J. J. (2011). Entre la fosilización y la evaluación: viejos y nuevos aprovechamientos de los errores. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 10(5), 81-97. <http://hdl.handle.net/10366/115910>

Sapiña, J. R. (2017). La digiculturalidad y la enseñanza de español para extranjeros: una experiencia didáctica para la interacción oral y la interculturalidad. En R. Roig-Vila (Ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa* (pp. 723-732). Octaedro. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/71193?locale=en>

Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: Towards a conceptualization of the field. *WALL Working Paper*, 19, 1-8.

Séré, A., Hidalgo Downing, R y Vela Delfa, C. (2010). Dos plataformas de enseñanza de intercomprensión plurilingüe: Galanet y Galapro. En M. R. Caballero Rodríguez y M. J. Pinar Sanz (Coords.), *Modos y formas de la comunicación humana* (Vol. 2, pp. 399-406). Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Stefanello, C. A. y Faccioni Filho, M. (2017). M-Learning Applications as Language Teaching Tools: Study Cases and Comparisons. *ReTIC. Revista Tecnologia da Informação e Comunicação: Teoria e Prática*, 1(2), 29-40. <http://portaldeperiodicos.unsul.br/index.php/ReTIC/article/view/5305>

Vigón Artos, S. (2005). La enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera a lusófonos. En M. A. Castillo Carballo et al. (Coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 903-914). Universidad de Sevilla.