



SABERES

**REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y
LENGUAS**

Revista de la Facultad de Ciencias Sociales y Lenguas Aplicadas

Vol. 4-- año 2023

**Innovación tecnológica en ELE: una experiencia didáctica digital para
la enseñanza de los pasados en el aula de B1**

María de Eguiburu Hevia

Paula García Talaván

Elías Jesús Lacave Roderó

Universidad Alfonso X el Sabio

Facultad de Estudios Sociales y Lenguas Aplicadas

Villanueva de la Cañada

Innovación tecnológica en ELE: una experiencia didáctica digital para la enseñanza de los pasados en el aula de B1¹

María de Eguiburu Hevia

Paula García Talaván

Elías Jesús Lacave Rodero

Universidad Alfonso X el Sabio

Dirección de correspondencia: mequihev@uax.es

RESUMEN

En este artículo nos preguntamos si la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza del español como lengua extranjera puede ayudar a resolver los problemas relacionados con el manejo de los pasados de indicativo del español, señalado por diversos autores como uno de los errores gramaticales más habituales entre los aprendices de nivel intermedio A2, B1 y B2. A través de una acción didáctica apoyada en TAC, llevada a cabo en distintos grupos de estudiantes extranjeros recién llegados a la Universidad Alfonso X El Sabio y elaborada con el fin de ayudarles a superar dichos problemas, examinamos la percepción tanto del alumnado como del profesorado acerca de la utilidad, la manejabilidad y el aprovechamiento de un conjunto de herramientas digitales educativas seleccionadas.

PALABRAS CLAVE: nuevas tecnologías, español para extranjeros, tiempos del pasado, nivel intermedio, herramientas digitales

ABSTRACT

In this article we ask if the use of new technologies in the teaching of Spanish as a foreign language can help to solve the problems concerned to the Spanish handling indicative tenses, pointed out by several authors as one of the most common grammatical errors among learners at intermediate levels A2, B1 and B2. Through a didactic action supported by digital technologies, carried out with different groups of foreign students recently arrived at the Alfonso X El Sabio University and designed to help them overcome these problems, we verified students' and teachers' perception of the usefulness, handling and utilisation of a set of selected digital educational tools.

KEY - WORDS: new technologies, Spanish for foreigners, past tenses, intermediate level, digital tools

¹ Este artículo se enmarca dentro del proyecto *Innovación tecnológica en la enseñanza de lenguas* (1.012.024) financiado por Santander Universidades y Fundación UAX dentro de la XII Convocatoria de proyectos de investigación.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo partimos de la concepción del error, tal y como señala Fernández López, como “paso obligatorio, indicio y estrategia en el aprendizaje, proceso que pasa por una serie de estadios o ‘interlingua’ hasta llegar a la lengua meta” (1995, p. 204). Es decir, nos referimos a una transgresión involuntaria de la norma, entendida como el “sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es ‘normal’ común en una comunidad dada” (Fernández López, 1995, 204).

Tradicionalmente, el error se veía como una limitación que debía ser inmediatamente corregida por el profesor, afán ineficaz que interrumpía constantemente la comunicación (Hendrickson, 1979; Chaudron, 1977). Esto se debe en buena medida a que, en el proceso de adquisición de segundas lenguas (ASL), hasta los años setenta se recurrió como procedimiento de investigación al Análisis Contrastivo (AC), que es, tal y como indica Alba Quiñones (2009), una hipótesis teórica, según la cual, el error se produciría por la interferencia de la lengua materna (LM), de manera que este podría pronosticarse identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiz (Fernández López, 1995).

Afortunadamente, a finales del siglo XX, los investigadores comenzaron a interesarse por la realidad tangible, por la producción concreta de los aprendices, y el error comenzó a ser concebido como parte del proceso de aprendizaje y, por tanto, se convirtió en objeto de estudio. De esta forma, empezó a privilegiarse como procedimiento de investigación el Análisis de Errores (AE), concebido por Alba Quiñones como “un tipo de análisis de datos” (2009, p. 1).

1.1. Análisis de errores

Contribuyen a este cambio las aportaciones de Corder (1967, 1971 y 1981), gracias a las cuales cambia la concepción del error tanto para el profesor como para el estudiante y cambia también el método de trabajo. Hasta entonces, lo que nos encontramos son listas de errores, hechas con una intención clasificadora y didáctica (Alba Quiñones, 2009). En cuanto al concepto de “error”, según Corder, hay que entender que este tiene un triple significado:

Primero para el profesor: si este emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por el que aprende para aprender, una forma para verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera (1981, p. 7, citado en Fernández López, 1995, p. 208).

En lo que concierne a la metodología utilizada para el AE, se realizan los siguientes pasos:

1. Identificación de los ‘errores’ en su contexto.
2. Clasificación y descripción.
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más).
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia (Corder, 1981, pp. 14-16, citado en Fernández López, 1995, pp. 206-207).

En el campo de la enseñanza de ELE, los primeros AE son las tesis doctorales de Fernández López de 1991 (publicada en 1997), de Vázquez (1992) y de Santos Gargallo (1992). Entre los trabajos de investigación, tesinas y maestrías posteriores, destacan la tesis de Torijano Pérez en 2002, la de Sánchez Iglesias en 2003, la de Fernández Jódar en 2006 y las memorias de máster de Rodríguez Paniagua en 2001, de Skjær en 2004, de Sánchez Jiménez en 2006 y de Mohd Hayas en 2006 (Alba Quiñones, 2009), entre otros.

Como sostiene Fernández López, “de la asunción de los errores como índices de los estadios por los que el aprendiz atraviesa en el camino de apropiación de la lengua meta, se pasa al concepto de *interlengua*, como el sistema propio de cada uno de esos estadios” (1995, p. 207). Ciertamente, debemos el término *interlengua* a Selinker (1972), pero esta lengua que utiliza el aprendiz durante su aprendizaje también ha recibido las denominaciones de *competencia transitoria*, *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1967 y 1971, respectivamente), *sistema aproximado* (Nemser, 1971) o *sistema intermediario* (Porquier, 1975), y ha sido considerado “como algo a medias entre un concepto y una hipótesis psicolingüística” (Alba Quiñones, 2009, p. 1).

Gracias a la concepción del error como un paso necesario en el proceso de aprendizaje, se le ha perdido el miedo y, desde esta perspectiva didáctica, el enfoque comunicativo del aprendizaje de lenguas incita al aprendiz a probar sus hipótesis en situaciones de interacción auténtica (Fernández López, 1995).

1.2. Tipología y valoración del error

La división clásica de los errores distingue entre *errores sistemáticos*, que se repiten en determinadas fases del aprendizaje; *errores eventuales*, en cierta medida, incontrolables; *errores transitorios*, que caracterizan una etapa del aprendizaje y normalmente desaparecen; *errores fosilizables*, que aparecen en fases sucesivas y muestran mayor resistencia a desaparecer; *errores fosilizados*, que permanecen de manera fija y se llegan a convertir en la norma en grupos de población con poca integración social; *errores colectivos*, que se dan en grupos de alumnos que comparten una misma lengua materna o que se deben a una dificultad específica de la lengua estudiada, y *errores individuales*, que obedecen a problemas específicos de un estudiante concreto y que suelen desaparecer (Fernández López, 1995).

El hecho de que cada autor realice en sus estudios una clasificación propia, con sus propios criterios y perspectivas, ha derivado en distintas categorizaciones y taxonomías diferentes. A este respecto, Alba Quiñones (2009) recoge una catalogación detallada tomando como punto de partida la propuesta por Vázquez (1992, ampliada en 1999), pero teniendo también en cuenta las clasificaciones de otros autores como Dulay y Burn (1974), Azevedo (1980), Bueno González (1992), Fernández López (1991), Gutiérrez Toledo (2001) y Whitley (2004).

Independientemente de esta realidad, lo que se ha pretendido observar es si la utilización de las TIC en el aula de ELE podría ayudarles a resolver o, al menos, a mitigar la producción de errores.

1.3. Errores en los tiempos de pasado de indicativo

Los estudios más relevantes sobre el tema señalan los errores en los usos de los verbos como “los más numerosos y significativos” (Jelić y Guć, 2014, p. 103). Concretamente, Jelić y Guć, basándose en sus investigaciones previas, destacan que, para los estudiantes croatas de ELE, los errores más frecuentes en el uso de los verbos se producen en los tiempos del pasado, el modo subjuntivo y el contraste entre *ser* y *estar*. Respecto a los primeros, afirman que la mayoría están relacionados con el contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, difícil de interiorizar para el estudiante croata por sus implicaciones aspectuales y estilísticas y porque en la lengua croata se usa un solo tiempo de pasado.

Fernández López (1995) señala el contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito perfecto como una oposición singular de la lengua meta, compleja y variable, que fácilmente puede convertirse en un error fosilizable por su resistencia y su reaparición en fases sucesivas. Utilizando sus propias palabras con respecto a la oposición entre imperfecto y perfectos:

La regla que ha interiorizado el aprendiz para el uso del Pr. Imperfecto va asociada al concepto de “valor durativo”; por ello, las expresiones ‘el día’, ‘toda la noche’, ‘las vacaciones’, ‘mucho’, ‘durante’, etc. arrastran el uso de este tiempo. Se trata de un error sistemático inducido por la metodología (1995, 210).

Molero Perea y Barruiso Lajo ponen como ejemplo los participios irregulares, como *hacido** o *escribido**, habituales en los niveles intermedios, cuando se refieren a los errores de hipergeneralización, consistentes en “aplicar una regla de la lengua a casos en los que no es aceptable” (2012, p. 140). Además, señalan el contraste de pasados, específicamente entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, como un error frecuente en los niveles intermedio y bajo debido a los reajustes que se producen en el sistema de conocimiento cuando se aprende una nueva regla y que afectan a conceptos y estructuras que parecían dominados.

Por poner algún ejemplo más, Domínguez García y Galloso Camacho (1998) subrayan el contraste entre pretérito imperfecto y pretérito indefinido como uno de los mayores problemas a los que se enfrenta el estudiante de ELE en los niveles intermedios,

sobre todo el estudiante anglosajón. Igual que Fernández López, estos autores vinculan el error a la confusión con los conceptos de *tiempo largo*, *tiempo que dura* y *tiempo puntual, terminado* y señalan las explicaciones ambiguas con respecto a la duración del pretérito imperfecto que muchas veces contienen los manuales y las gramáticas de ELE (1998, p. 102). También se refieren a errores relacionados con la concordancia entre el verbo principal en pretérito indefinido y el de la oración subordinada en pretérito imperfecto cuando se desea expresar un valor de futuro con respecto a un pasado y la coordinación de dos acciones en pretérito imperfecto cuando se quieren expresar acciones simultáneas en el pasado. Asimismo, para los estudiantes francófonos, la confusión entre los tiempos de pasado, especialmente a la hora de utilizar el pretérito indefinido, es uno de los errores más destacados (Muñoz, 2022). Y lo mismo les ocurre a los estudiantes italianos de ELE, quienes, como consecuencia de la transferencia de la lengua italiana, presentan dificultades en el uso correcto del pretérito indefinido y del pretérito perfecto (Fuciños Vázquez, 2018)².

1.4. Enfoque comunicativo y Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)

Aunque no todos los errores relacionados con los tiempos de pasado del indicativo entorpecen la comunicación, como ocurre, por ejemplo, con los errores gráficos en el español escrito o con los errores morfológicos, la mayoría de los mencionados más arriba sí pueden conducir a la confusión. Sobre la manera en la que estos errores podrían superarse, son muchos los estudiosos que insisten en la ineficacia de la corrección inmediata por parte del profesor y, por el contrario, en la necesidad de fomentar la comunicación en el aula. Por ejemplo, Fernández López sostiene que:

la dinámica de la clase debe prever un método en el que se estimule el interés o la necesidad de comunicación [...]. La acción didáctica debe llevar al aprendiz a ser consciente del problema, para ponerlo en situación de analizar la causa y reorganizar sus hipótesis (1995, p. 212).

Para ello, este autor propone el recurso a actividades apropiadas, a mecanismos tan lúdicos como sea posible y a un lenguaje y a una interacción auténticos para que aparezcan las funciones, las frases y las estructuras en las que con mayor frecuencia se repite el error. En consonancia con Fernández López, muchos autores defienden la necesidad de que los aprendices reflexionen y pongan en práctica sus hipótesis en el aula (Molero Perea y Barriuso Lajo, 2012) y la importancia de que desarrollen una comunicación libre y de que utilicen contextos reales para facilitar la comprensión y la interiorización de los usos correctos (Jelić y Guć, 2014), mientras que otros subrayan la necesidad de que el profesor adopte el papel guía (Molero Perea y Barriuso Lajo, 2012) y, en definitiva, los beneficios de aplicar un enfoque comunicativo al aprendizaje para

² De hecho, precisamente decidimos concentrarnos en estos errores porque nuestros estudiantes franceses e italianos los destacaron entre los más recurrentes y complicados para ellos en el formulario previo que les hicimos completar. Así lo corrobora también nuestra experiencia como profesores en las clases y en la corrección de ejercicios y de exámenes.

facilitar todo lo anterior (Jelić y Guć, 2014; Lucha Cuadros y Baerlocher Rocha, 2013; Molero Perea y Barriuso Lajo, 2012; Alba Quiñones, 2009).

Concretamente, Lucha Cuadros y Baerlocher Rocha (2103), que se centran en la enseñanza del contraste de pasados de indicativo en un contexto multicultural y multilingüe, sostienen en los resultados de su investigación que el enfoque comunicativo y la enseñanza mediante tareas tienen un efecto positivo en los objetivos propuestos. La presente investigación se apoya en esta hipótesis. Por otra parte, superado ya el viejo debate entre tecnofilia y tecnofobia que se ha dado en las últimas décadas en el ámbito educativo, sabido que la tecnología “ofrece posibilidades que permiten expandir nuestra enseñanza y generar nuevas y diferentes oportunidades de aprendizaje” (Trujillo, 2022, p. 11), este trabajo se propone integrar la tecnología a través de una acción didáctica apoyada en el uso de distintas herramientas TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento).

Es necesario, no obstante, partir de criterios pedagógicos a la hora de poner en práctica el uso de las nuevas tecnologías en el aula (Trujillo, Salvadores y Gabarrón, 2019); esto es, debemos tener muy claros cuáles son nuestros objetivos y por qué las tecnologías seleccionadas son las más adecuadas para que sean realmente efectivas. Ahora bien, las TIC favorecen la gamificación en el aula y esta no solo sirve para que los estudiantes se diviertan, sino para que consigan mejores resultados gracias al alto grado de motivación que alcanzan (Foncubierta y Rodríguez, 2014; Jiménez Palmero, 2016), puesto que la actividad lúdica favorece la implicación activa y una mayor dedicación del aprendiz en las actividades que realiza (Zichermann y Cunningham, 2011).

2. METODOLOGÍA

Nuestro estudio se basa en el desarrollo y el análisis de una experiencia didáctica llevada a cabo en el departamento de Comunicación e Idiomas de la Universidad Alfonso X El Sabio (UAX) durante las primeras semanas del curso académico 2022-2023. Esta universidad recibe anualmente centenares de estudiantes extranjeros, mayoritariamente de nacionalidades francesa e italiana, que se disponen a cursar, en español, el primer curso de alguno de los distintos grados oficiales ofrecidos por este centro privado de educación superior, cuya sede principal se encuentra en la ciudad de Villanueva de la Cañada (Madrid). La inmensa mayoría de las inscripciones de dichos estudiantes, casi todos ellos de edades comprendidas entre los 18 y los 22 años, corresponden a estudios vinculados con las Ciencias de la Salud (Odontología, Fisioterapia, Veterinaria, Farmacia, etc.) que se imparten íntegramente en español.

2.1. Contextualización

Nuestra acción didáctica se centró en el trabajo con estos estudiantes en la asignatura correspondiente al nivel B1 de ELE (asignatura que, en nuestra universidad, recibe la denominación de Idioma B1 o de Cultura y Lengua Española, dependiendo del grado en el que se curse), que debe ser cursada por todos aquellos estudiantes extranjeros de la UAX que no han podido acreditar oficialmente un nivel B1 de español al realizar su

matrícula. Se trata, por tanto, de estudiantes que tienen una competencia básica en español, aunque los niveles varían significativamente entre ellos y existen casos de estudiantes que, aun sin contar con el requisito indispensable de la acreditación oficial, demuestran en la práctica una competencia lingüística más avanzada. Los estudiantes tienen 4 horas semanales de esta asignatura.

Para tratar de minimizar dichas diferencias de partida, y con el objetivo añadido de situar a todos los estudiantes en un nivel suficiente como para poder afrontar con éxito el inicio de las clases de sus respectivos estudios de grado en español, todos estos alumnos están obligados por la universidad a completar un curso intensivo de español de nivel A2, de 75 horas de duración, que se desarrolla en las tres semanas previas al arranque oficial de cada curso académico. Este curso intensivo lo organiza nuestro mismo departamento (Comunicación e Idiomas), y en él participan aproximadamente una veintena de profesores de ELE; el número de docentes depende del número de estudiantes matriculados, pues las clases se distribuyen en grupos de 12-15 estudiantes. En el curso 2022-2023, 240 estudiantes se distribuyeron en un total de 20 grupos.

2.2. Errores frecuentes

En nuestro estudio nos propusimos, en primer lugar, analizar los resultados de los exámenes finales (orales y escritos) de este curso intensivo para identificar las dificultades más acuciantes de los estudiantes con respecto a las formas y los usos de los pasados en español. Dado que los exámenes escritos se realizaron de forma telemática a través de cuestionarios de Moodle, pudimos comprobar el desempeño global de los estudiantes en dos ejercicios basados en los pasados y también comparar los resultados con los del resto de ejercicios.

En los ejercicios de pasados, los estudiantes debían completar huecos con la forma correcta del tiempo verbal adecuado. Las calificaciones de los estudiantes en estos ejercicios (6,28 puntos en el ejercicio del contraste indefinido-perfecto y 6,54 en el ejercicio del contraste indefinido-imperfecto) se encuentran muy cerca de la media del examen escrito (6,43) y también de la media del examen escrito y el examen oral (6,29), tal y como refleja la figura XX.

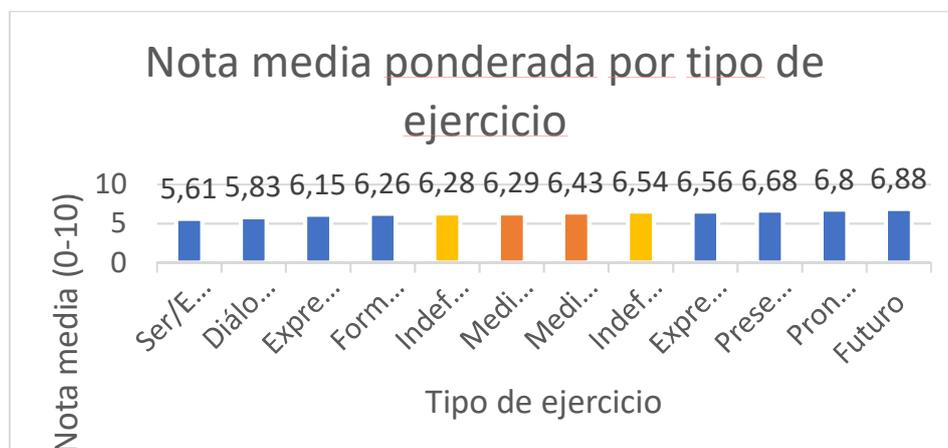


Figura 1. Nota media ponderada por tipo de ejercicio. Elaboración propia.

Para obtener información relativa a los exámenes orales del curso intensivo, que, a diferencia de los escritos, no quedan registrados telemáticamente ni por otro medio, solicitamos a todos los profesores del curso que anotaran en una lista los aciertos y errores que, a juicio de cada evaluador, eran más significativos en cada estudiante, lo que nos permitió identificar los aciertos y, especialmente, los errores más frecuentes en todos los grupos.

A partir del análisis de los listados proporcionados por los profesores, se observaron errores frecuentes de concordancia verbal, morfológicos, de léxico y de selección de tiempo verbal. Las figuras 2 y 3 reflejan los ejemplos más representativos de dichos errores.

❖ Concordancia verbal

- **Come** (*Comimos*) todos juntos.
- Su perfil me **interesé** (*interesó*) mucho.
- Hace cuatro años yo me **rompió** (*rompí*) el rodillo (la rodilla).

❖ Morfología

- **Perdiremos** (*Perdimos*) 5-0.
- No **he visitando** (*he visitado*) Madrid.
- **Hací** (*Hice*) un bachillerato científico.

❖ Léxico

- Mi tía me **ha aprendido** (*ha enseñado*) las cosas.
- El sábado **hice la** (*salí de*) fiesta.
- Porque **estábamos** (*éramos*) francés (franceses).

Figura 2. Ejemplos de errores extraídos de los exámenes escritos del curso intensivo (concordancia verbal, morfología y léxico). Elaboración propia.

❖ Presente por tiempos de pasado

- (Yo) no **sabe** (*sabía*) qué **pasa** (*pasaba*).

❖ Otros tiempos y formas verbales por tiempos de pasado

- El verano pasado (yo) **irá** (*fui*) a Tetuán.

❖ Tiempos de pasado equivocados

- Perfecto o imperfecto por indefinido
 - Ayer **he trabajado** (*trabajé*) para el examen.
 - Allí **jugaba** (*jugué*) durante cuatro años.
- Indefinido o perfecto por imperfecto
 - Cuando **fui** (*era*) pequeño, me **gustó** (*gustaban*) (los) animales.
 - Cuando era niño, **he hecho** (*hacía*) mucho deporte.
- Indefinido o imperfecto por perfecto
 - He ido de compras y también **iba** (*he ido*) de copas.
 - Ahora las cosas **cambiaron** (*han cambiado*).

Figura 3. Ejemplos de errores extraídos de los exámenes escritos del curso intensivo (selección incorrecta de tiempos verbales). Elaboración propia.

Todos estos datos reflejan que, sin ser el contraste de pasados la principal dificultad de los estudiantes, sí se encuentra en un puesto destacado. Dada la complejidad de los errores de nuestros estudiantes y teniendo en consideración las particularidades propias de este tema de la lengua española, nos propusimos abordarlo mediante el diseño de una acción didáctica concreta, apoyada en el uso de las TAC (Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento), con el objetivo de ayudar a los estudiantes a superar aquellas dificultades a través de actividades interactivas y motivadoras.

2.3. Acción didáctica

Una vez que identificamos las dificultades que se habían reflejado en los exámenes del curso intensivo, diseñamos un conjunto de actividades didácticas basadas en las formas y los usos de los pasados (indefinido, perfecto e imperfecto) con el fin de llevarlas al aula de forma práctica en todos los grupos de la asignatura Español B1, integrados ya únicamente por los estudiantes que habían superado el curso intensivo (79,8% de ellos), durante las dos primeras semanas del curso académico. Esta experiencia didáctica, realizada con el objetivo de averiguar si el uso de distintas herramientas digitales contribuye positivamente a la superación de las dificultades lingüísticas previamente mencionadas, se llevó a la práctica en un total de 22 grupos de estudiantes (con una media de 15 estudiantes por grupo).

Para poner en marcha las actividades didácticas de manera simultánea en todos los grupos, los profesores de B1 recibieron instrucciones a través de un dossier informativo con todos los detalles de planificación necesarios: número de sesión de clase y fecha, título y objetivos de las actividades, temporización, enlaces y recursos necesarios y otras orientaciones prácticas.

El conjunto de las actividades didácticas se diseñó con el fin de que los estudiantes pudieran desarrollar las distintas destrezas lingüísticas, así como diferentes competencias (léxica, gramatical, sociocultural, digital) a partir del inventario de contenidos recogido en el Plan Curricular del Instituto Cervantes para el nivel B1. Con idéntico objetivo se escogieron las herramientas digitales que deberían usar los estudiantes (y los profesores) para realizar las actividades. El proceso de selección, realizado a través de un rastreo en Internet a partir de una revisión de las clasificaciones de, entre otros, Juan-Lázaro (2017), García & Domínguez (2018) y Román-Mendoza (2018), dio como resultado estas seis herramientas: Bookcreator, Digipad, Edpuzzle, Flip, Nearpod y Padlet, todas ellas interactivas y varias de ellas colaborativas (es decir, herramientas que permiten el trabajo de varios usuarios simultáneamente). Como se verá, casi todas pertenecen a diferentes categorías, lo que nos permitió diversificar el tipo de ejercicios y los objetivos didácticos de cada una de las actividades propuestas. Al mismo tiempo, se procuró que las herramientas seleccionadas resultaran gratuitas, versátiles, atractivas y fáciles de manejar tanto por parte de los estudiantes como por parte de los profesores.

A continuación, se describen brevemente las actividades en el orden en el que fueron planificadas y llevadas a la práctica:

- **Actividad con Nearpod.** Nearpod es una herramienta educativa, gratuita para profesores y estudiantes, para realizar presentaciones guiadas online que incluye la posibilidad de que los usuarios interactúen con el contenido de manera individual desde sus dispositivos. En esta actividad, los estudiantes debían revisar la formación y los usos de los pasados y dejar evidencia de su aprendizaje mediante la escritura de frases de ejemplo, emparejamiento de imágenes, visionado de un vídeo y redacción de un texto.
- **Actividad con Flip.** Flip es una herramienta educativa gratuita de Microsoft en la que los estudiantes pueden publicar mensajes en línea en forma de vídeo, texto o audio. En esta actividad, los estudiantes debían practicar individualmente la expresión oral y poner en práctica los pasados contando una historia en vídeo a partir de unas indicaciones comunes básicas.

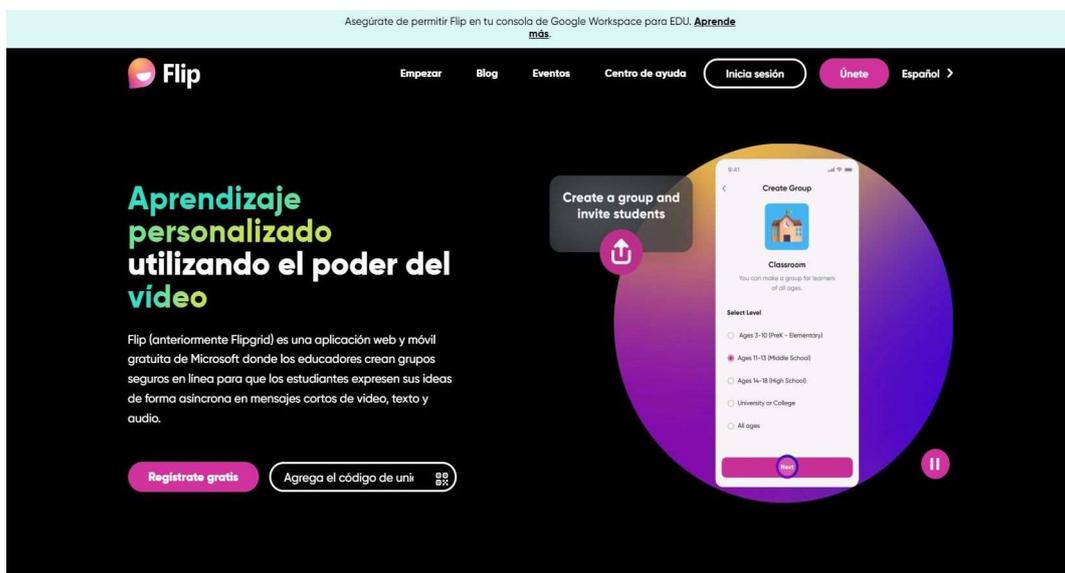


Figura 4. Plataforma *Flip*. Elaboración propia.

- **Actividad con Padlet.** Padlet es una herramienta educativa que permite a los estudiantes publicar, organizar y compartir contenido (textos, imágenes, vídeos...) en paneles colaborativos denominados “padlets”. En esta actividad, los estudiantes debían reconstruir, divididos en pequeños grupos, las biografías de dos celebridades del mundo hispano.
- **Actividad con Digipad.** Digipad es una herramienta educativa similar a Padlet, con la ventaja de que es especialmente sencilla y no requiere registro ni por parte de los profesores ni de los estudiantes. Permite compartir instantáneamente archivos de hasta 20 Mb. En esta actividad, y a partir de unos modelos dados, los estudiantes, divididos en pequeños grupos, debían construir pares de frases iguales pero con verbos en pasados diferentes (“cuando entraba/entré en clase, vi a Rosa”), representar esas frases haciendo fotografías propias y compartir dichas imágenes en un panel de Digipad.

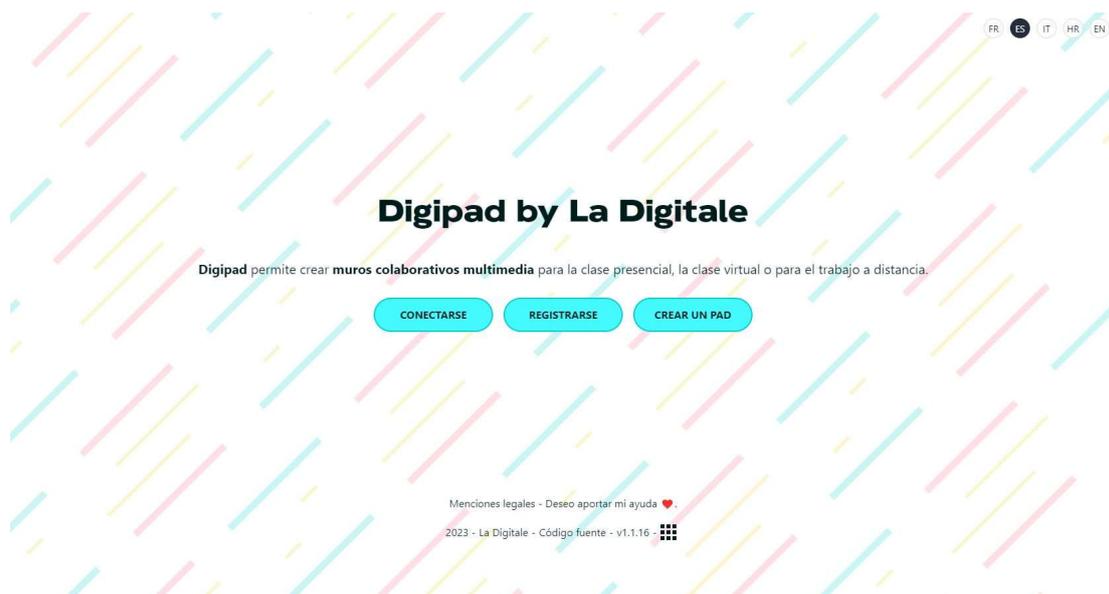


Figura 5. Plataforma *Digipad*. Elaboración propia.

- **Actividad con Edpuzzle.** Edpuzzle es una herramienta educativa destinada a crear y compartir vídeos interactivos. En esta actividad, los estudiantes debían ver un cortometraje y responder preguntas de comprensión seleccionando el tiempo correcto (indefinido o imperfecto).
- **Actividad con Bookcreator.** Bookcreator es una herramienta educativa con la que los estudiantes pueden crear y publicar libros digitales. En esta actividad, planteada como tarea individual para casa, debían practicar los pasados en contraste y los conectores dando rienda suelta a su creatividad a partir de unas indicaciones básicas.

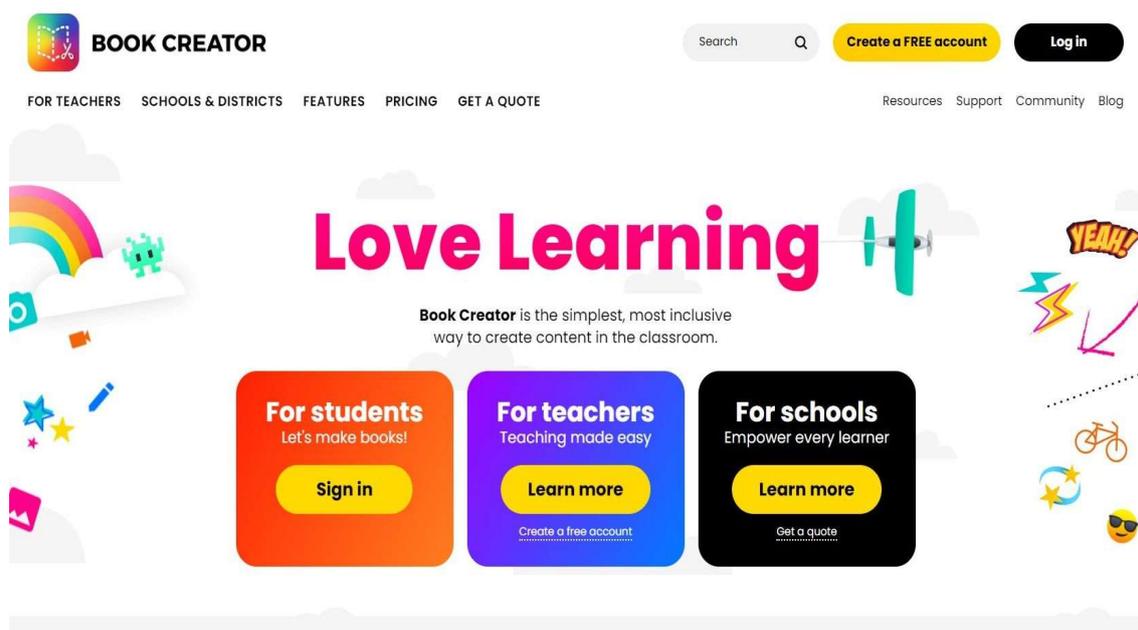


Figura 6. Plataforma *Bookcreator*. Elaboración propia.

2.4. Instrumento de análisis

Tras advertir que no podíamos asegurar que el nivel de nuestros estudiantes desde el comienzo en su aprendizaje del español hasta que se llevó a cabo el proyecto fuera el mismo, ni tampoco corroborar que partieran con el mismo nivel lingüístico ni que su inmersión se hubiera realizado de la misma manera, se optó por utilizar como instrumento de estudio dos cuestionarios (uno para docentes y otro para discentes) con el fin de poder analizar las percepciones que ambos grupos tenían sobre el proceso de aprendizaje.

Así pues, el formulario confeccionado para los estudiantes fue subido, para cada uno de los grupos, al campus virtual de la universidad; de tal manera que, una vez concluidas las actividades, tuvieron que completar el cuestionario del que se obtuvieron 137 respuestas. Por su parte, los profesores recibieron mediante correo electrónico un enlace para completar otro cuestionario, del que se obtuvieron 12 respuestas.

En este sentido, el formulario realizado a los estudiantes estaba compuesto por cuatro preguntas cerradas. Si bien es cierto que, en tres de ellas, se pedía que el alumno completara la respuesta con la explicación a la elección aportada.

La primera pregunta requería que los discentes respondieran acerca de si les habían gustado las actividades realizadas con TIC y el motivo. Posteriormente, se requirió que dieran respuesta sobre si consideraban que habían sido útiles estas herramientas en su aprendizaje de los pasados. Y, por último, que seleccionaran la herramienta que más y que menos les había satisfecho incluyendo los motivos de su elección.

Por otra parte, el formulario creado para los profesores constó de catorce preguntas, de las cuales once fueron cerradas y tres abiertas, destinadas a conocer las percepciones sobre la experiencia llevada a cabo en el aula. De manera que, las tres primeras preguntas requerían valorar en una escala de 1 a 5 la experiencia didáctica, así como la motivación del profesor durante la implementación de la misma y la satisfacción que percibió el docente en su grupo de estudiantes. Este primer bloque de preguntas tiene relación con la investigación llevada a cabo por Sola y Murillo (2011) en que manifiestan que el buen uso de las TIC está estrechamente ligado a la motivación.

Las siguientes preguntas estaban relacionadas con la percepción que tiene el docente sobre aprendizaje de los pasados y qué herramienta en concreto consideraba que habían contribuido más al aprendizaje de sus estudiantes.

Desde la pregunta seis hasta la pregunta once se evaluaron aspectos concretos relacionados con cada una de las seis plataformas: calidad pedagógica, grado de conocimiento previo del profesor, utilidad de cada herramienta para la enseñanza de ELE, facilidad de uso para el profesor y para el alumno y posibilidad de implementación de cada una de esas herramientas en sus futuras clases.

Para concluir, las preguntas abiertas con las que finaliza el cuestionario tienen por objetivo analizar los puntos fuertes y débiles que había encontrado el docente en esta experiencia, además de requerir cualquier otro comentario o aportación que pudiera añadir valor a esta investigación.

3. RESULTADOS

Como ya se ha mencionado, hemos obtenido 137 respuestas por parte de los alumnos de español de nivel B1 que realizaron esta prueba piloto en los dos primeros meses del curso académico y 12 respuestas que se corresponden con cada uno de los profesores que las llevó a cabo en el aula.

Los datos obtenidos, teniendo en cuenta que la casuística de cada uno de nuestros alumnos era bastante diferente debido a su nivel de español inicial, personas con las que se relacionaba, lugar donde vivía, etc., nos permiten hacernos a la idea de las ventajas o desventajas que las TIC suponen para la enseñanza de ELE.

3.1. Impresiones de los alumnos

La Figura 7 muestra que más de un 80% de los estudiantes se encontró satisfecho con la implementación de las TIC empleadas y que, de ese porcentaje, casi la totalidad de ellos sentía que estas herramientas habían sido útiles en su asimilación de los pasados en español.



Figura 7. Gustos y percepciones de los discentes. Elaboración propia.

Algunas de las explicaciones mencionadas por los alumnos y que se corresponden con ese porcentaje afirmativo fueron: “Porque me han ayudado a practicar y mejorar mi idioma”, “me ayudan a mejorar mi español”, “porque fue muy interesante para practicar mi español”, “porque me permite de aprender espanol muy bien*”, “es una buena técnica para aprender”, “divertidas”. Por otra parte, las valoraciones más negativas que se obtuvieron fueron algunas como: “Prefiero estudiar de manera más tradicional y hacer más ejercicios y lectura”, “Porque ocupa mucho tiempo, está muy largo de hacer esos actividades*”, “Porque no es la mejora manera (según mi) de aprender español*”.

Por otro lado, en las figuras 8 y 9 se pueden observar las herramientas que mayor y menor agrado habían suscitado en el alumnado. En este sentido, los resultados son un tanto paradójicos puesto que la herramienta *Bookcreator* generó un porcentaje similar de usuarios satisfechos frente a aquellos a los que les había disgustado. Sí se observa que *Bookcreator* y *Edpuzzle* son las mejor valoradas en cuanto a las preferencias de los usuarios, ya que el gusto por el resto de TIC está mucho más repartido. Asimismo, *Flipgrid* lidera la clasificación en lo que respecta a aquellas que no han satisfecho a los estudiantes; quizás debido a que debían grabarse para llevar a cabo la actividad, aspecto que se desprende de gran parte de los comentarios.

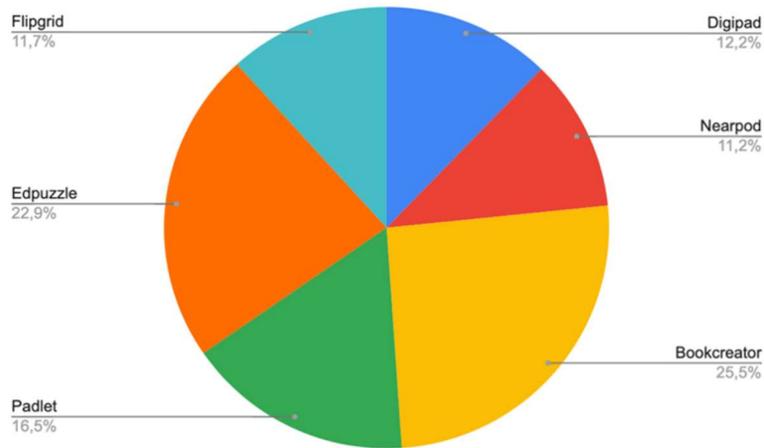


Figura 8. Herramienta TIC que más ha gustado a los estudiantes. Elaboración propia.

Entre los motivos aportados por los estudiantes respecto a la valoración otorgada para *Bookcreator* se encuentran: “es el que nos permite más práctica. Debemos escribir mucho, buscar vocabulario. Para mí, escribir nos ayuda para estudiar”, “me gustó desarrollar el lado artístico e imaginativo de este libro”, “era original”, “es interesante y divertido.”. Asimismo, algunos de los aspectos que mencionaron sobre Edpuzzle fueron: “Edpuzzle era muy práctico, las instrucciones eran claras. Los ejemplos claros y prácticos mostraban las diferencias entre el pretérito indefinido y el imperfecto de una manera inteligible. Me hubiera gustado más actividad de este tipo sobre las diferencias entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto que me causan más problemas*”, “porque estaba interesante para saber cual tiempo utilizar en diferentes situaciones*”, “el hecho de poner el bueno tiempo del pasado en interacción con la video estaba muy divertido*” o “me parece que fue interesante y más concreto de elegir los verbos en la video*”.

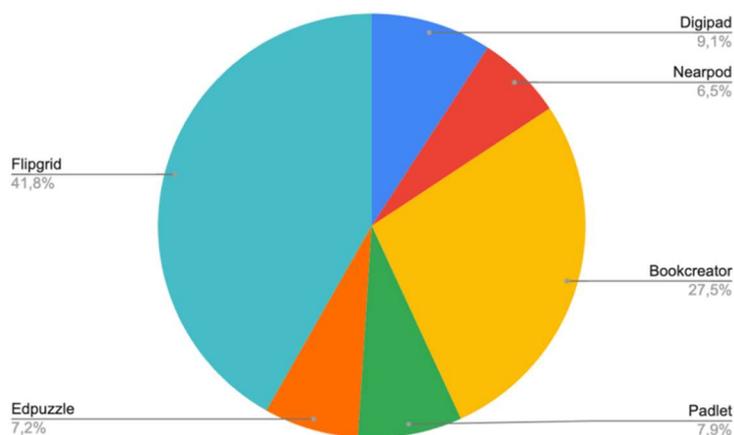


Figura 9. Herramienta TIC que menos ha gustado a los estudiantes. Elaboración propia.

A su vez, los comentarios atribuidos a *Flipgrid* como herramienta menos valorada fueron: “porque no me siento cómodo hablando delante de una cámara”, “porque prefiero

las herramientas donde debemos escribir o hacer un quizz*”, “me gusta inventar historias, pero no me gusta filmarme a mí mismo”, “porque todo el mundo podía vernos.”.

Lo que se desprende de los resultados obtenidos es que los alumnos muestran cierta preferencia por las actividades de expresión escrita o aquellas en las que deben decidir entre la forma verbal correcta. Además, los porcentajes tan similares de la plataforma *Bookcreator* en ambas preguntas tienen mucho que ver con el tiempo dedicado a la actividad y que, presumiblemente, está ligado a la creatividad del estudiante (a mayor creatividad, menor sensación de tiempo requerido para su realización); unido también a la poca interacción que se establece en la misma.

3.2. Impresiones de los profesores

En lo que respecta a las evaluaciones emitidas por los docentes, podemos observar que estos se sintieron altamente satisfechos con la experiencia que se llevó a cabo (figura 10) puesto que no se obtuvieron calificaciones negativas.

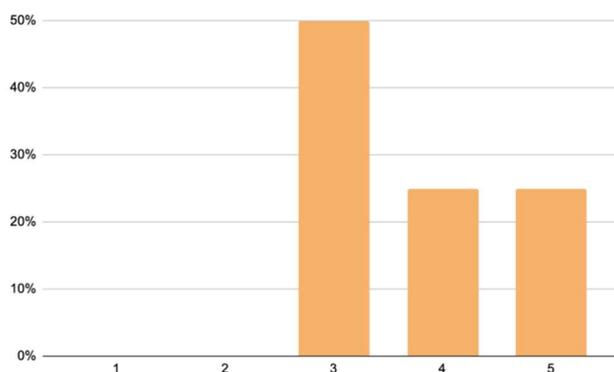


Figura 10. Satisfacción general con la experiencia. Elaboración propia.

En cuanto a la motivación, ocho de los doce profesores que respondieron al cuestionario se posicionó en la escala entre el rango 4-5, y tan solo uno de ellos lo hizo por debajo de la media. En este sentido podemos decir que hubo una gran aceptación por parte de los docentes ante las nuevas herramientas y el proyecto que se llevaría a cabo (ver figura 11). Sin embargo, la sensación que los propios profesores obtuvieron sobre esa misma motivación en los estudiantes no fue tan positiva (ver figura 12).

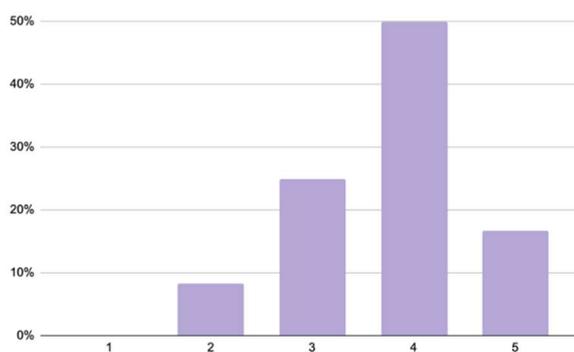


Figura 11. Motivación personal de los estudiantes. Elaboración propia.

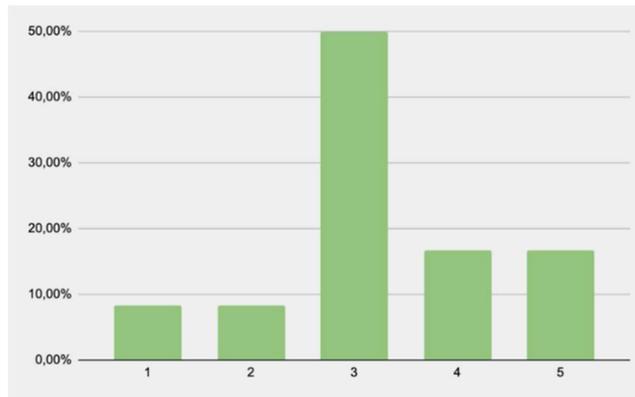


Figura 12. Motivación de los estudiantes percibida por los docentes. Elaboración propia.

Por otro lado, tal y como se desprende en la figura 13, la gran mayoría del profesorado no considera o no está seguro de que la práctica llevada a cabo mediante las TIC haya contribuido a una mejora de los pasados, lo que resulta altamente significativo y esclarecedor para este proyecto que se ha llevado cabo.

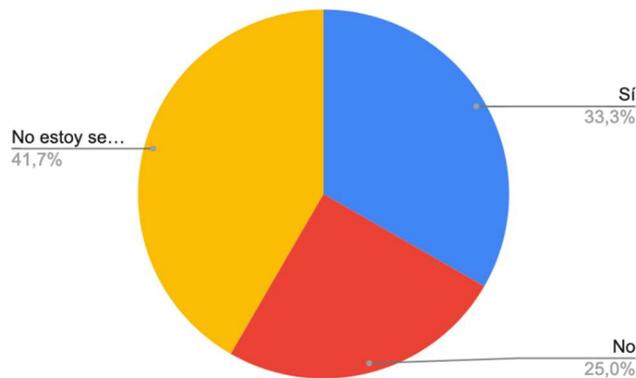


Figura 13. Contribución de las TIC al aprendizaje de los pasados. Elaboración propia.

Además, las herramientas que los profesores consideraron más útiles en el aprendizaje de sus estudiantes fueron *Bookcreator* y *Digipad*, con cuatro y tres votos respectivamente. Sin embargo, no contamos con las explicaciones de los profesores sobre los motivos que les llevaron a seleccionar dichas herramientas, lo cual podría habernos servido para realizar una valoración con relación a eso.

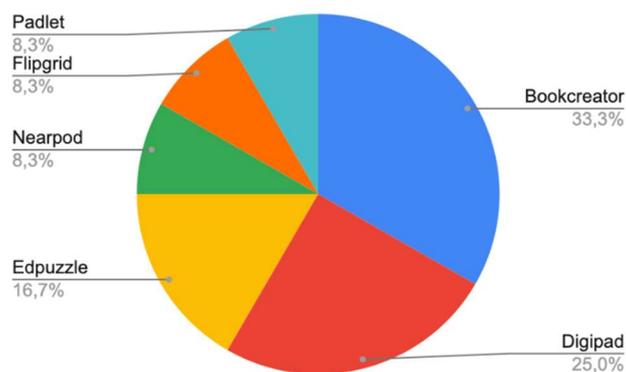


Figura 14. Herramientas percibidas como más positivas para el aprendizaje. Elaboración propia.

En cuanto a la calidad pedagógica de las actividades que fueron diseñadas para llevar a cabo el proyecto, gran parte de los profesores las sitúa en una escala media, destacando entre todas ellas *Nearpod*, que como se comentó anteriormente, era la única que contenía explicaciones gramaticales sobre cada uno de los pasados en español (Figura 15).

6. Valore la calidad pedagógica de las actividades didácticas que se realizaron con cada una de las herramientas.

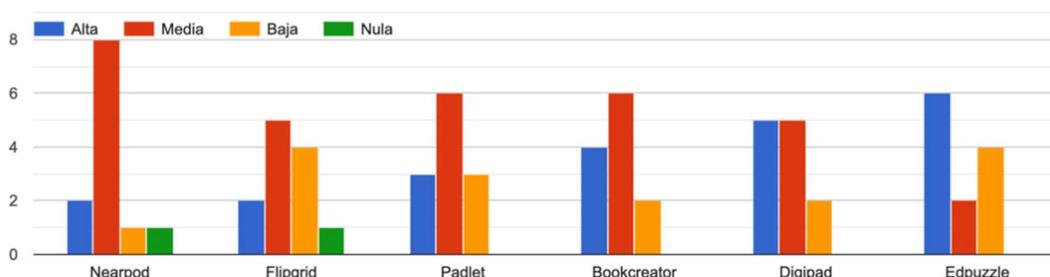


Figura 15. Valoración pedagógica de las TIC. Creación propia.

Además, se observa que los profesores no disponían prácticamente de conocimientos previos sobre las plataformas (figura 16) y, por tanto, para poder implementarlas tuvieron que acceder a ellas previamente con el fin de llevar a cabo las respectivas actividades. Únicamente parece que la herramienta *Padlet* ya contaba con algunos adeptos que la habían usado con anterioridad.

7. Indique el grado de conocimiento que usted tenía de cada herramienta antes de llevar a cabo esta experiencia pedagógica.

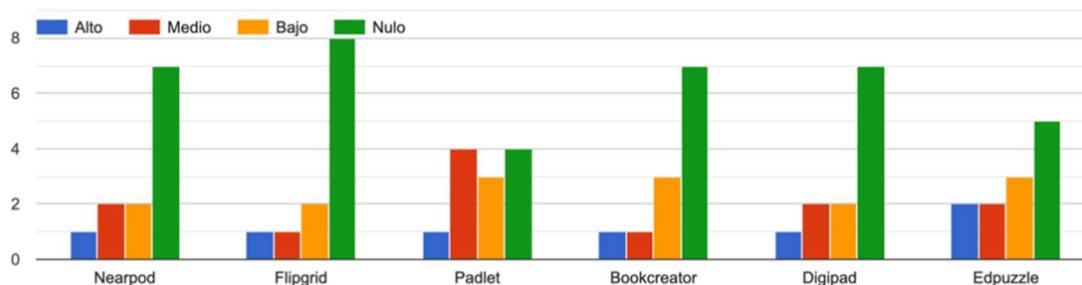


Figura 16. Conocimientos previos de los profesores. Elaboración propia.

Así pues, como se comentaba anteriormente, que algunos de los profesores ya hubieran hecho uso de *Padlet* se corresponde con una valoración más alta en cuanto a la utilidad que le ven para la práctica docente. Sin embargo, podemos considerar que los resultados son similares para cada una de las plataformas, no habiendo obtenido ninguna de ellas la puntuación más baja.

8. Valore la utilidad y flexibilidad de cada herramienta para la didáctica de ELE en general.

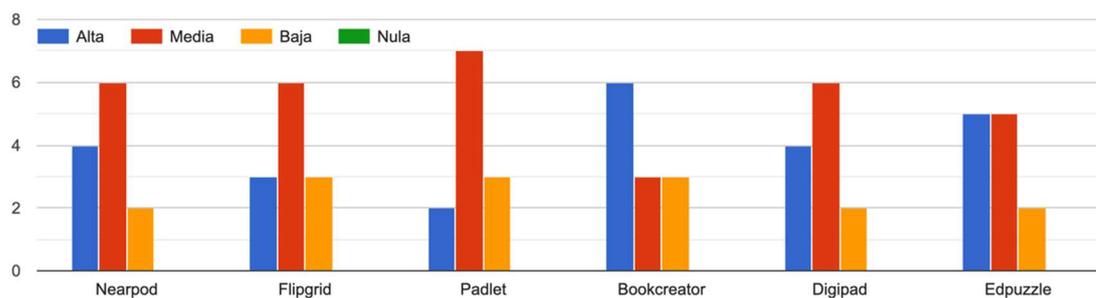


Figura 17. Utilidad de las herramientas para la enseñanza de ELE. Elaboración propia.

En cuanto a la facilidad de uso, tanto para docentes como para discentes, las figuras 18 y 19 nos muestran que todas ellas cuentan con una valoración media-alta en ambos grupos, no hay resultados representativos para ninguna herramienta en concreto.

9. Desde su punto de vista de profesor/a como usuario de las diferentes herramientas, valore la facilidad de uso de cada una.

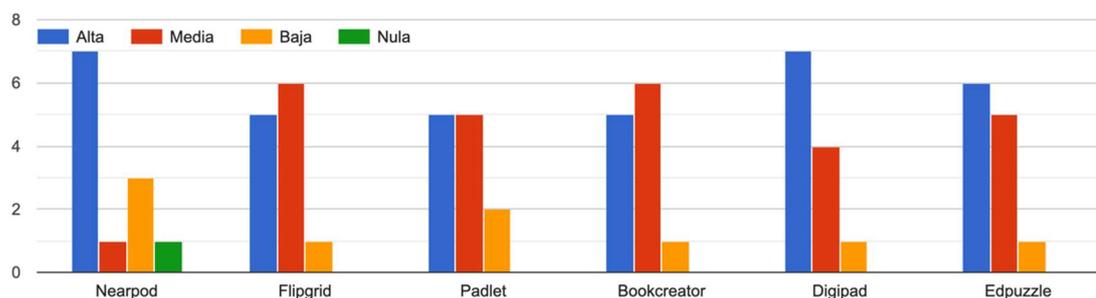


Figura 18. Facilidad de uso para los docentes. Elaboración propia.

10. Basándose en la experiencia vivida en su(s) grupo(s), valore la facilidad de uso de cada herramienta desde el punto de vista de los estudiantes como usuarios.

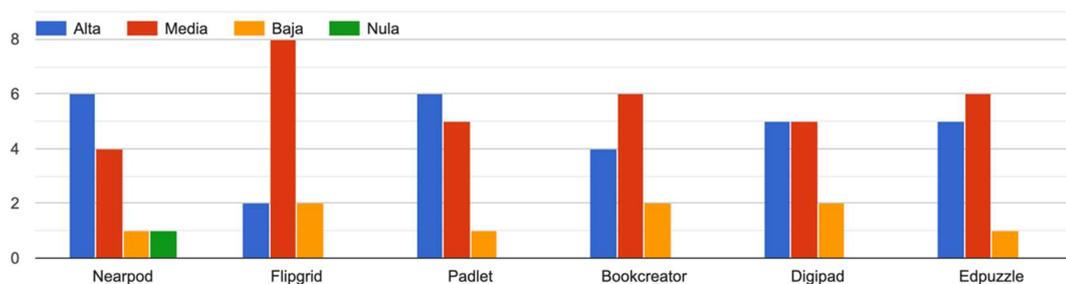


Figura 19. Facilidad de uso para el alumnado según percepciones de los docentes. Elaboración propia.

Por consiguiente, y tras la puesta en práctica de dichas actividades en el aula, gran parte de los docentes considera probable el implementarlas nuevamente en el futuro. De la figura 20 se desprende que existe una mayor aceptación hacia Flipgrid, Digipad y Edpuzzle; por el contrario, sorprende que *Bookcreator* sea la que más dudas genere al respecto, puesto que fue la mejor valorada por los profesores en cuanto a su utilidad para el aprendizaje.

11. Indique qué probabilidad existe de que usted incorpore estas herramientas en su aula de ELE en el futuro.

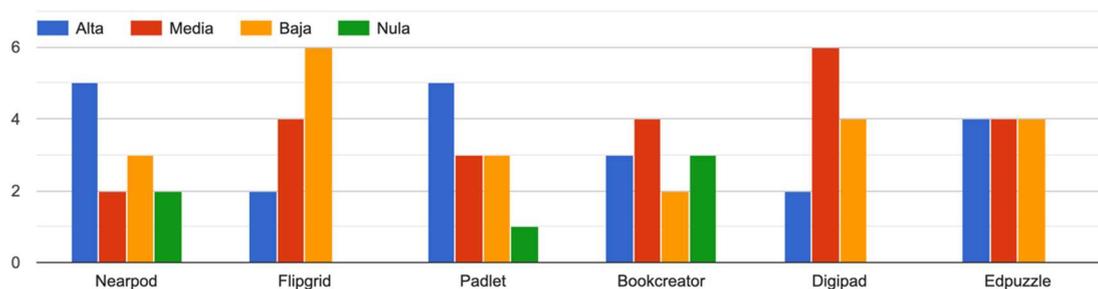


Figura 20. Implementación de las herramientas TIC en el futuro. Elaboración propia.

Los resultados obtenidos cobran sentido con los comentarios arrojados por los docentes, para quienes ha resultado beneficiosa la experiencia debido a la motivación y a la interacción que estas han provocado, así como el trabajo en equipo o la experimentación de nuevas herramientas: “La innovación y la interacción de los estudiantes con los contenidos”, “El trabajo en equipo, la experimentación con nuevas herramientas, la motivación de los estudiantes, la inmediatez de los resultados”. A su vez, los puntos que se podría mejorar y que no han sido del agrado del profesorado han tenido que ver en su mayoría con el tiempo dedicado, la preparación previa y los problemas técnicos: “La cantidad de tiempo empleado y la sensación de que los estudiantes no han mejorado notablemente sus conocimientos de los pasados.” “La carga de trabajo para los profesores, la mala usabilidad y escasa flexibilidad de varias de las herramientas, los problemas derivados de la falta de dominio de las herramientas por parte de profesores y estudiantes.”

Pese a todo ello, el sentir general del profesorado ha sido bastante satisfactorio y consideran productiva dicha experiencia: “Ha sido una experiencia muy interesante pero la inmensa mayoría de las herramientas digitales son todavía farragosas y complicadas de usar”, “La experiencia ha sido muy positiva para el profesorado que 'se obligaba' a aprender y usar nuevas herramientas didácticas, pero no estoy segura de que lo haya sido tanto para el alumnado, usado así de manera puntual”.

4. CONCLUSIONES

Partir de la concepción del error como un paso necesario en el proceso de aprendizaje nos ha permitido incitar al aprendiz a lanzar sus hipótesis en ejercicios basados en la

utilización de las TIC, lo que, a su vez, nos ha proporcionado un valioso material de estudio.

Una vez analizados los resultados obtenidos, podemos corroborar que, para ser la primera experiencia de este tipo puesta en práctica en la universidad, se ha logrado con ella una mayor cooperación entre profesores, viéndose reflejada en la ayuda aportada a los compañeros que no comprendían bien el uso de las plataformas o que nunca antes las había utilizado.

Mediante estos formularios se ha detectado que los profesores son los grandes afectados en la implementación de herramientas TIC, pues necesitan disponer de tiempo adicional para conocerlas, hacer uso de ellas previamente y paliar los pequeños problemas técnicos que puedan surgir; aunque no siempre puedan ser solucionados, ya que, en muchos casos, han tenido que ver con la conexión a internet o con los problemas técnicos que presentaban las diferentes plataformas en esos momentos.

La situación fue diferente para los estudiantes que, estando motivados, encontraron una gran utilidad en las herramientas que se habían puesto en práctica en las diferentes sesiones, incluso percibieron una mayor asimilación de contenidos, aspecto que no coincide con lo que notaron los docentes.

En definitiva, podemos afirmar que las TIC contribuyen a un aprendizaje autónomo, así como colaborativo de los estudiantes, siempre que sean llevadas a cabo de manera correcta en el aula, puesto que aumenta su motivación. Sin embargo, no podemos confirmar que esto lleve consigo una mejor adquisición de los conocimientos, pero sí que la motivación juega un papel importante para la consecución de los mismos.

5. BIBLIOGRAFÍA

- Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la enseñanza de Lenguas*, (5), 1-16.
- Azevedo, M. (1980). The Interlanguage of Advanced Learners: an Error Analysis of Graduate Students' Spanish. *IRAL*, 18, 217-227.
- Corder, S. P. (1967). The significance of Learner's errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL*, 9, 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press.
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). You can't learn without goofing. An analysis of children's second language errors. En J. C. Richards (ed.), *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 95-123). Routledge.
- Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* [tesis doctoral]. Repositorio Institucional. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/76535>. (Fecha de consulta: 06/10/22).
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.

- Fernández López, S. (1995). Errores e interlingua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-226. (Fecha de consulta: 06/10/22).
<https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA9595110203A>
- Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Edinumen*. (Fecha de consulta: 06/10/22).
https://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2016/04/didactica_gamificacion_ele.pdf
- Fuciños Vázquez, X. (2018). Análisis de errores en hablantes italianos aprendientes de español, Universidade do Minho. (Fecha de consulta: 14/12/23).
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/59810/1/Xisela%20Minia%20Sa%20adnza%20Mercedes%20Fuci%20b1os%20V%20a1zquez.pdf>
- García Domínguez, N., y Galloso Camacho, M. V. (1998). Evaluación de errores en la alternancia pretérito indefinido/pretérito imperfecto en aprendices de ELE. *Interlingüística*, (9), 101-104. (Fecha de consulta: 06/10/22).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=896961>
- García, M. C. & Domínguez, J. (2018). “Las nuevas tecnologías en ELE”. En Martínez-Atienza, M. & Zamorano, A. (coord.): *Teoría y metodología para la enseñanza de ELE: III. Programación y diseño de unidades didácticas*. EnClave-ELE, 2018.
- Gutiérrez Toledo, F. (2001). *Errores léxico-semánticos en la producción escrita cometidos durante el proceso de adquisición del inglés como L2* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Jelić, A. B., & Guć, A. (2014). Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ele. *Studia Romanica et Anglica Zagrabienisa: Revue publiée par les Sections romane, italienne et anglaise de la Faculté des Lettres de l'Université de Zagreb*, 59, 95-121. (Fecha de consulta: 06/10/22). <https://hrcak.srce.hr/file/219616>
- Jiménez Palmero, D., Mora Núñez, M. y Cuadros Muñoz. R. (2016). La importancia de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Propuesta didáctica TIC para ELE: “melendien7dias”. *Revista Fuentes*, 18(2), 209-223. (Fecha de consulta: 06/10/22).
<http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2016.18.2.07>
- Juan-Lázaro, O. (2017). “Marco para la transformación digital en el aula de ELE”. En: Cestero, A. M. & Penedés, I (eds.): *Manual del Profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 2017.
- Lucha Cuadros, R. M. y Baerlocher Rocha, C. (2013). El efecto del enfoque comunicativo en la adquisición del contraste de pasados en un contexto multilingüe. En S. Borrell, B. Blecua, B. Crous y F. Sierra (eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales* (pp. 537-548). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. (Fecha de consulta: 06/10/22).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5422730>
- Mohd Hayas, K. (2006). *Errores léxicos en las composiciones de los estudiantes malayos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [memoria de máster]. Repositorio Institucional. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca->

virtual/numerosanteriores/2007/memoriamastrer/2-trimestre/kasma-m.html (Fecha de consulta: 06/10/22).

- Molero Perea, C. M. y Barriuso Lajo, C. (2013). ¿Error u horror? La importancia del error en la clase de ELE. *Biblioteca virtual redELE*.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/105401/molero.pdf?sequence=1>
- Muñoz, C. (2022). *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 18, 55-76. DOI: 10.17345/rile18.3502
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, IX(2), 115-123.
- Porquier, R. (1975). *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones* [tesis doctoral, Université Paris 8]. Université Paris VIII-Vincennes. Repositorio Institucional. <https://www.sudoc.fr/054079039>
- Rodríguez Paniagua, L. R. (2001). Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera [memoria de máster]. Repositorio Institucional. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76246> (Fecha de consulta: 06/10/22).
- Román-Mendoza, E. (2018). *Aprender a aprender: Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Nueva York: Routledge. Advances in Spanish Language Teaching.
- Santos Gargallo, I. (1992). *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata* [tesis doctoral, Universidad Complutense]. Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez Iglesias, J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE* (tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Universidad de Salamanca. Repositorio Institucional. <https://gredos.usal.es/handle/10366/116103>.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera [memoria de máster, Universidad de Salamanca]. Repositorio Institucional.
<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/78103>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, X(2), 209-231.
- Skjær, S. (2004). El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final de bachillerato [memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija]. Repositorio Institucional.
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamastrer/1-semester/skj-r.html>
- Sola, M., Murillo, J.F. (2011). *Las TIC en Educación. Realidad y Expectativas*. España: Ariel.

- Torijano Pérez, J. A. (2002). *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita* [tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Trujillo Sáez, F., Salvadores Merino, C. y Gabarrón Pérez, A. (2019). Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 22(1), 153–169.
<https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>
- Trujillo Sáez, F. (2022). *Segundas lenguas y tecnología: claves para una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*. En F. Trujillo Sáez et al (Eds.), *Tecnología versus/para el aprendizaje de lenguas*, 113-119. Barcelona: Difusión.
- Vázquez, G. (1992). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa.
- Whitley, S. (2004). Los errores léxicos y la adquisición de la morfología derivativa en español. *Hispania*, 87(1), 163-172.
- Zichermann, G. y Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.