

Acercamiento de la lingüística aplicada al aula de lenguas extranjeras a través de una instrucción activa, participativa y contrastiva y del trabajo colaborativo con ayuda de las TIC.

Ana Isabel Díaz Mendoza. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España).

1. Introducción

Cuando nuestros estudiantes se enfrentan al aprendizaje de una lengua, a menudo, lo ven como una tarea agobiante o atemorizante, tal y como lo corroboraron De Luxán Hernández y Rodríguez Rodríguez (2021, p. 82) a través de un cuestionario lingüístico emocional en el que el alumnado debía identificar lo que sintieron el primer día de clase ante la perspectiva de estudiar la lengua alemana y la lengua española. En este sentido, es tarea del docente ayudar al estudiantado a cambiar esta percepción a partir de estrategias innovadoras como la gramática de las emociones propuesta por estas autoras. En la línea de lograr este cambio, el acercamiento a los aprendientes de las técnicas de aprendizaje y de los progresos de las investigaciones lingüísticas, que normalmente no estudian hasta que comienzan con tareas de investigación, puede resultar también innovador y útil.

Con el objetivo de ayudar a nuestros estudiantes a enfrentarse al aprendizaje del alemán como lengua extranjera, nació el seminario de lingüística contrastiva impartido en la asignatura Tercera lengua y su cultura: alemán I del tercer curso del grado en Lenguas Modernas en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. En este seminario se empleó una metodología activa y se pretendió invitar a los aprendientes a la reflexión sobre su lengua materna, el español, la lengua extranjera que debían aprender en la asignatura, el alemán, y la segunda lengua extranjera que desde el colegio están estudiando, el inglés. Asimismo, se procuró que conocieran y fueran capaces de manejar referencias bibliográficas en papel y digitales adecuadas para el aprendizaje de las lenguas, así como de TIC que les sirvieran para el trabajo colaborativo. Todo ello con objeto de hacerles ver todo el conocimiento y bagaje lingüístico con el que cuentan y en el que pueden apoyarse a lo largo de su aprendizaje, pues no solo hay multitud de diferencias entre estas tres lenguas, también existen similitudes que les ayudarán a lo largo de su aprendizaje. Se trata de que no solo sean conscientes de lo que no saben, sino también de lo que sí saben y de la rentabilidad comunicativa de estos conocimientos.

Hablamos, en efecto, del concepto de *transferencia*, definida como «empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1)» por el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008, s. v. «transferencia»). Como bien describe esta entrada del diccionario, se trata de intentar vincular lo que se estudia con los saberes previos, con el conocimiento lingüístico y del mundo que tiene el individuo; de apoyarse no solo en su lengua materna, sino en todas aquellas que conoce y que le pueden resultar provechosas; en definitiva, constituye una técnica fundamental de aprendizaje en el proceso de adquisición de una lengua. En realidad, la transferencia constituye una técnica de aprendizaje que llevan empleando desde sus inicios

escolares, aunque, probablemente, no de manera consciente. Sin embargo, no es habitual que conozcan la terminología, ni la importancia de la investigación en lingüística general y en lingüística aplicada, para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.

Tradicionalmente, se ha distinguido entre transferencia positiva, la que nos interesa en esta propuesta y se produce cuando lo que transfiere el aprendiente a la lengua extranjera se parece lo suficiente a otra lengua que ya conoce y, por tanto, el proceso de transferencia en la se produce con éxito; y transferencia negativa o interferencia, la que ocurre cuando el proceso de transferencia da lugar a errores que pueden llegar a fosilizarse en la interlengua (Selinker, 1972) del hablante, entendida como cada uno de los estadios por los que pasa el conocimiento lingüístico de una lengua de un aprendiente.

Relacionado con la noción de transferencia, surgió, a partir de los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957) la lingüística contrastiva, rama de la lingüística que estudia las lenguas, desde una perspectiva sincrónica, para discernir las similitudes y, especialmente, las diferencias entre ellas. Nació, asimismo, una de sus metodologías, la del análisis contrastivo, consistente en el examen comparativo de un aspecto en dos o varias lenguas que generalmente consta de tres fases consistentes en el estudio de dicho aspecto en cada una de las lenguas y la posterior comparación, con el objetivo de detectar áreas de dificultad de los aprendientes con una lengua materna concreta a la hora de aprender una determinada lengua. Aunque los años de investigación han demostrado que no todos los errores y las dificultades de aprendizaje se deben a las diferencias y a la interferencia, la vigencia de los principios de la lingüística contrastiva ha quedado más que validada a la luz del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCERL) (Consejo de Europa, 2002, 2018), según el cual, los usuarios de este documento deben valorar la pertinencia de los factores de contraste entre lenguas y de la reflexión acerca de la importancia de la gramática de las lengua materna y meta y la relación entre ellas. Por esta razón, y con objeto de ayudar a nuestros estudiantes a dejar atrás las emociones negativas y el miedo a aprender una nueva lengua, hemos querido acercar al aula el concepto de transferencia y las aportaciones de la lingüística contrastiva como son sus metodologías de investigación entre las que se encuentra el análisis contrastivo. A este respecto, somos de la opinión de que el aprendizaje del alemán debe partir de la transferencia para después tratar con más atención la interferencia, tal y como han hecho autores como Sánchez Prieto (2008).

2. Objetivos

Por consiguiente, dos son los objetivos principales de este seminario contrastivo. En primer lugar, aumentar la motivación de los estudiantes para aprender alemán a través de la reflexión y el contraste entre lenguas, de manera que no se centren solo en lo que aún no saben, sino que sean conscientes de la rentabilidad comunicativa de los aspectos del alemán que sí conocen en esta etapa tan temprana de su aprendizaje y puedan superar el temor y el agobio ante el reto de estudiar alemán. En segundo lugar, el desarrollo de competencias específicas, transversales, personales y sistémicas que se recogen en el proyecto docente de esta asignatura: capacidad de comunicación, conocimiento de una lengua extranjera, capacidad de autoaprendizaje y gestión de la información y la capacidad de trabajo en equipo y en red en un entorno virtual con ayuda de las TIC y las TAC.

3. Metodología

El seminario de lingüística contrastiva se impartió en los dos grupos de la asignatura Tercera Lengua y su Cultura: Alemán I del Grado en Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Se trata de una asignatura de tercer curso, en la que el alumnado debe contar con un nivel de inglés B2+, de acuerdo con el MCERL, si han aprobado las asignaturas de inglés

del segundo curso. Además, dependiendo de su itinerario (inglés-francés o inglés-chino), los estudiantes tendrán un nivel B1+ de francés o A2+ de chino. Es decir, se trata de un estudiantado con un amplio bagaje lingüístico sobre el que apoyarse al enfrentar el aprendizaje de una lengua.

Con respecto al número de personas que participaron en el seminario de lingüística contrastiva, en el grupo de mañana tomaron parte 21 alumnos y en el grupo de tarde 30 estudiantes.

En cuanto a la duración del seminario, este se dividió en tres sesiones impartidas a lo largo de dos semanas, la última de noviembre y la primera de diciembre de 2021, del primer cuatrimestre del curso 2021/2022. En la primera sesión, de 50 minutos de duración, en primer lugar, se presentó a los alumnos el seminario en sí, en qué iba a consistir y cuáles era los objetivos que se pretendían alcanzar. En segundo lugar, se les enseñó a utilizar la plataforma de trabajo colaborativo escogida para el desarrollo de las tareas, Sharepoint de Microsoft. En tercer lugar, se llevó a cabo la primera tarea colaborativa del seminario que consistió en la realización de una actividad de reflexión y debate en grupos de entre tres y cinco personas a partir de las siguientes preguntas:

- 1) ¿En general, les parece que el alemán es una lengua fácil o difícil de aprender? ¿Por qué?
- 2) ¿Qué lengua creen que es más fácil de aprender: el español o el alemán?
- 3) ¿Qué aspectos de cada lengua consideran que son los más difíciles de aprender?
- 4) ¿Qué opinan acerca de la siguiente afirmación?

El aprendiz que se enfrenta a una lengua extranjera encontrará aspectos que le resultarán muy fáciles, aquellos que se asemejen a su lengua materna (LM), y otros que se les resultarán más difíciles, los que sean diferentes a su LM (Lado 1957).

- 5) ¿Diferente es igual a difícil? ¿Qué factores creen que influyen en el hecho de que un aspecto de una lengua resulte difícil de entender y aprender?

Dentro de su grupo, los estudiantes debían seleccionar un representante que fuera tomando notas y volcando las conclusiones a las que iban llegando en la plataforma de trabajo colaborativo escogida para ello, un Site-Page creado para este fin en Sharepoint de Microsoft. En último lugar, al término de la sesión, se comentaron estas conclusiones en gran grupo.

Durante la segunda sesión, de duración 1 hora y 40 minutos, se pretendió dar a los alumnos una idea general sobre qué es la lingüística contrastiva, a qué metodologías de investigación ha dado lugar y cómo ha contribuido a la evolución de la enseñanza de lenguas. Asimismo, se trataron los sistemas verbales de las lenguas española, inglesa y alemana de una forma contrastiva. Posteriormente se les explicó el trabajo colaborativo que tendrían que llevar a cabo, en grupos de tres o cuatro personas, durante esta y la última sesión: un análisis contrastivo acerca de los usos del tiempo verbal presente en español, en inglés y en alemán. Durante esta clase, debían investigar cada uno, de manera autónoma, los usos de este paradigma verbal en una de las lenguas y buscar ejemplos reales de ellos. Para este fin, se les facilitó una bibliografía de la que partir —Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua (RAE) (2010), Instituto Cervantes (1997-2022), Balzer (1999), Swan (2005), Corcoll y Corcoll (2003)—, aunque, no obstante, podían incluir también otras fuentes de información que les hubiesen ayudado.

En la siguiente y última sesión de 1 hora y 40 minutos de duración, debían, en primer término, contrastar entre las personas del grupo, la información que habían recabado y comprobar qué

usos del presente eran similares en las tres lenguas y qué diferencias habían hallado. En segundo término, debían crear un Site-Page privado del grupo (para lo cual recibieron instrucciones) y volcar en él los usos del presente de indicativo en cada lengua y las conclusiones a las que habían llegado. Se les insistió, una vez más, en la importancia de citar correctamente las fuentes empleadas y se les facilitó, asimismo, las biblioguías generadas por la biblioteca de la universidad para la prevención del plagio.

Dado que algunos grupos no pudieron terminar en clase la fase de escritura de las conclusiones del debate y del análisis contrastivo, se les dio un tiempo extra de una semana para la finalización de cada una de las tareas.

4. Resultados

Durante el debate realizado en la primera sesión a partir de las preguntas que debían servir de guía, se constituyeron diez grupos de trabajo de entre tres y cinco personas que llegaron a los resultados que presentamos a continuación.

A la pregunta número uno, si el alemán les resulta fácil o difícil de aprender, los grupos respondieron de la manera que exponemos en la siguiente tabla:

| El alemán les resulta | N.º de grupos (%) | Razones aportadas |
|-----------------------|-------------------|---|
| Fácil | 2 (20%) | Pronunciación sencilla, lengua similar a las indoeuropeas |
| Difícil | 4 (40%) | Aspectos muy diferentes |
| Depende | 4 (40%) | Hay cuestiones más fáciles y otras más difíciles |

Tabla 1. ¿El alemán es fácil o difícil de aprender? ¿Por qué?

Como puede observarse, tan solo dos grupos (el 20%) contestaron que el alemán es fácil de aprender por su pronunciación y por sus similitudes con el resto de las lenguas indoeuropeas, concretamente, adujeron que cierto vocabulario que se les asemeja al inglés. Sin embargo, cuatro grupos (el 40%) consideraron que es difícil porque les resulta muy diferente al español por aspectos como las declinaciones, los verbos separables o la longitud de la cantidad de palabras compuestas que tiene. Otros cuatro grupos (el otro 40%) afirman que la dificultad que entraña, desde luego, no es tan grande como la de aprender chino o polaco, por ejemplo, pero que tampoco por ello es fácil; más bien depende del aspecto del alemán del que se trate: la formación del plural o las distintas pronunciaciones de la *r* les parecen aspectos lingüísticos difíciles de aprender.

Con respecto a la segunda pregunta, qué lengua creen que es más fácil de aprender, si el español o el alemán, las respuestas se distribuyeron tal y como muestra la tabla 2:

| Lengua más fácil de aprender | N.º de grupos (%) | Razones esgrimidas |
|------------------------------|-------------------|--|
| Español | 4 (40%) | La pronunciación no es difícil, expresión de posesión sin declinación, la gramática alemana es más complicada. |
| Alemán | 3 (30%) | Menos vocabulario que el español |
| Depende | 3 (30%) | Depende de la lengua materna del aprendiente |

Tabla 2. ¿Qué lengua es más fácil de aprender: el español o el alemán?

De acuerdo con esta tabla, la declinación hacia el español es superior que hacia el alemán. De hecho, cuatro grupos (el 40%) consideraron que el español resulta más fácil de aprender que

el alemán porque la pronunciación les parecía más sencilla, porque la expresión de posesión no conlleva la declinación de un caso genitivo sino el empleo de la preposición *de* y porque la gramática alemana les resulta más complicada que la española. Tres grupos (el 30%) afirmaron que el alemán es más fácil de aprender, dada la riqueza léxica del español y otros tres grupos (el 30%) señalaron que la facilidad o dificultad depende de la lengua materna de los estudiantes, pues para angloparlantes u holandeses debería resultar más sencillo el alemán y para un italiano o un francés, el español, debido a la similitud que existe entre las lenguas.

En lo que se refiere a la tercera pregunta, cuáles son los aspectos más difíciles de aprender del español y del alemán, destacaron los siguientes: del alemán consideran complicado las estructuras sintácticas y el orden de las palabras dentro de la oración, la longitud de las palabras compuestas y la pronunciación de la cantidad de consonantes juntas que pueden hallar en palabras como *Krankenschwester*, la escritura de los números, la formación del plural, la declinación de los casos, la existencia de tres géneros y la conjugación de verbos irregulares; del español les parece una tarea ardua aprender todos los tiempos verbales (de los que destacan los de subjuntivo), los verbos irregulares, las perífrasis verbales, la ortografía (especialmente, la acentuación de las palabras) y la cantidad de vocabulario a la que dan lugar las diferentes variedades diatópicas.

En cuanto a la afirmación de Lado (1957), la pregunta número cuatro, todos (el 100% de los grupos) estuvieron de acuerdo con ella. Sin embargo, cuatro grupos (el 40%) puntualizaron que, aunque los aspectos parecidos entres dos lenguas, en principio, les haga aprenderlos más fácilmente, a veces, las similitudes también pueden llevar a cometer errores como los *false Friends* o las inseguridades al escribir palabras que son muy parecidas en las dos lenguas, pero no iguales.

Con referencia a la última pregunta, todos los grupos (el 100%) coinciden en que diferente no tiene por qué ser sinónimo de difícil, aunque, sin duda, a priori, no va a resultar igual de fácil aprender algo que es similar en las dos lenguas a algo que es diferente o que no existe en la lengua origen. Dentro de los factores que pueden influir en la dificultad que entrañe el aprendizaje de un aspecto de la lengua meta, se han señalado la lengua materna del aprendiente, el número de lenguas que sepa, la cercanía geográfica a los lugares en los que se habla la lengua que aprende, el tiempo que se dedique al aprendizaje, la motivación del estudiante (si la aprende por obligación o por placer) y la del profesor (no es lo mismo un docente que disfruta con su profesión que alguien que no lo hace), las capacidades personales, el uso que pueda hacer de la lengua, los medios y recursos de los que dispone la persona para aprender y estudiar.

Durante la segunda sesión en la que se habló a los estudiantes del concepto de transferencia, del nacimiento de la lingüística contrastiva, de sus metodologías de investigación (el análisis contrastivo y el análisis de errores), de las aportaciones de la lingüística contrastiva a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y de las afirmaciones del Consejo de Europa (2002, 2018) al respecto, los estudiantes mostraron un gran interés, lo que generó el ambiente adecuado para explicarles la siguiente tarea: la realización de su propio análisis contrastivo para buscar los usos del presente de indicativo en español, en inglés y en alemán. Sorprendió al estudiantado que estas fueran fuentes impresas en papel y que tuvieran que ir a la biblioteca. La sorpresa que mostró el alumnado asombró a su vez al profesorado, que observó lo poco que se usan las fuentes en papel, aun en el ámbito universitario, y la necesidad de recordar la pertinencia y conveniencia de su uso aun cuando tienen acceso a internet en cualquier lugar, gracias a su dispositivo móvil. De hecho, las fuentes que emplearon distintas

de las recomendadas, las hallaron en internet (aunque muchas de ellas existían en papel) como es el caso de Hewings (2013).

A través del contraste realizado con la información que cada uno había obtenido en su búsqueda individual a partir de las fuentes bibliográficas facilitadas y otras empleadas en esta tarea, los alumnos hallaron los numerosos usos del presente similares en las tres las lenguas:

- Para la expresión de generalidades.
- Para indicar situaciones regulares. En el caso del inglés, solamente, si no están conectadas con el momento de habla, en cuyo caso se prefiere el presente continuo.
- Para formular suposiciones acerca del presente.
- Para enunciar acciones recientes o de pasado inmediato como en las retransmisiones deportivas.
- Para contar hechos pasados (presente histórico) y relatar el argumento de películas y novelas.
- Para señalar acciones futuras, posteriores al momento de la enunciación. En el caso del inglés, se debe tratar de eventos programados, de lo contrario, se prefiere el uso del futuro simple.
- En titulares de prensa.

Además, en español y en alemán, se emplea el presente para hablar de acciones coincidentes con el momento de habla, aunque en español se emplea la perífrasis *estar + gerundio* en contextos en los que se resalta la progresividad y, por tanto, la imperfectividad de la acción verbal. El alemán, para resaltar que la acción se encuentra en curso recurre a adverbios como *gerade* [en este momento] o *jetzt* [ahora]. En inglés, en cambio, se prefiere el presente continuo, a no ser que se trate de verbos que nunca se emplean en ese tiempo verbal como *like* o *need*.

En resumen, como puede observarse en la tabla número tres, cinco de los usos del presente hallados por los estudiantes (señalados con azul claro) coinciden en las tres lenguas; otros dos usos (resaltados en naranja) difieren, según el contexto, en inglés; y, en la última situación apuntada en la que se emplea el presente (señalada en violeta, varía en inglés), aquella en la que se refieren acciones que coinciden con el momento de la enunciación, varía en inglés y, en algunas circunstancias, en español.

| Usos | Español | Inglés | Alemán |
|--|------------------------------|------------------------------|----------|
| Expresión de generalidades | Presente | Presente simple | Presente |
| Indicación de situaciones regulares | Presente | Presente simple/ continuo | Presente |
| Suposiciones acerca del presente | Presente | Presente simple | Presente |
| Acciones recientes (retransmisiones deportivas) | Presente | Presente simple | Presente |
| Narración de hechos pasados | Presente | Presente simple | Presente |
| Señalar hechos futuros | Presente | Presente simple/ Futuro | Presente |
| En titulares de prensa | Presente | Presente simple | Presente |
| Acciones coincidentes con el momento de habla | Presente estar+participio | Presente continuo | Presente |

Tabla 3. Usos de la forma verbal de presente en español, inglés y alemán

Otro dato que se deduce de esta tabla es que hay más diferencias de uso de la forma verbal de presente entre el español y el inglés, que entre el alemán y el español.

5. Discusión y conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que el debate de la primera sesión sirvió para que los estudiantes trabajaran de manera intuitiva los principios de la lingüística contrastiva. En este sentido, desde la primera pregunta que se les planteó, comenzaron a pensar en las razones por las que el alemán les resultaba sencillo o complicado de aprender, actividad que les llevó a buscar parecidos y diferencias con su lengua materna y a concluir que lenguas muy distintas del español, como el polaco o el chino, resultan más difícil de entender y asimilar. Con la segunda y la tercera pregunta, continuaron la labor iniciada en la primera. Surgieron más similitudes y discrepancias entre el alemán y el español. Se pusieron, además, en la piel del aprendiente de español y se hizo tangible la necesidad de tener en cuenta la lengua materna del individuo a la hora de plantear la cuestión de si le será fácil o difícil aprender una lengua determinada. Estas tres primeras preguntas, así como las conclusiones a las que llegaron, contribuyeron, sin duda, a que todos los grupos coincidiesen con la afirmación de Lado (1945), lo que no evitó, no obstante, que algunos la puntualizaran haciendo referencia a errores inducidos por las similitudes entre lenguas, como puede ser el recurrir a *false friends*, y adelantándose a la siguiente cuestión: distinto no es exactamente, o necesariamente, equivalente a difícil, aunque sí sea un aspecto importante. Y con la última pregunta, la referente a los factores que influyen en el entendimiento y aprendizaje de un aspecto de la lengua, los estudiantes se plantearon uno de los asuntos más importantes en el estudio del aprendizaje y la adquisición de lenguas: la lengua materna, el conocimiento previo de otros idiomas, la motivación del discente, el tiempo dedicado al estudio, la forma de instrucción, el entusiasmo del docente, las capacidades personales, las oportunidades para practicar, los medios y recursos de los que se dispone.

El debate sirvió, asimismo, para detectar cuáles eran los aspectos del alemán que nuestro alumnado, en este momento de su aprendizaje, percibía como los más difíciles y, por tanto, en cuáles debíamos seguir trabajando de manera especial para que dejaran de verlos como complicados: el orden sintáctico de los elementos de la oración, la longitud de las palabras compuestas, la escritura de los números, la formación del plural de los sustantivos, la declinación de los casos, la existencia de tres géneros y la conjugación de los verbos irregulares.

En cuanto al análisis contrastivo de los usos del paradigma verbal de presente en español, inglés y alemán, resultó una forma eficaz de que el alumnado pusiera en práctica los mecanismos de la lingüística contrastiva. Tras la búsqueda individual y la puesta en común en su grupo, observaron, en primer lugar, que son más las similitudes entre el español, el inglés y el alemán en el uso de esta forma verbal que las diferencias y, en segundo lugar, que hay más discrepancias entre el español y el inglés, en entre el español y el alemán; por lo que, aunque, en ocasiones, el alemán pueda parecerles muy distinto al español, la tarea facilitó que recordaran que no en todos los aspectos el alemán es tan diferente de las lenguas que ya conocen. En tercer lugar, comprobaron que, aunque solo saben conjugar una forma verbal en alemán, el presente, esta les sirve para hablar del presente, del pasado y del futuro. Y, en cuarto lugar, y, por consiguiente, corroboraron que el presente es una herramienta comunicativa de muy alto rendimiento.

En cuanto al uso de la plataforma digital empleada para todo este trabajo colaborativo, el Site-Page en el Sharepoint de Microsoft, en general, los estudiantes no tuvieron grandes dificultades para adaptarse a ella y utilizarla, a pesar de que afirmaron no haberla empleado antes. Un grupo que se despistó cuando se explicó en clase como emplearla apenas necesitó un correo electrónico con alguna indicación para la creación del Site-Page del grupo.

En definitiva, la realización de este seminario de lingüística contrastiva y, por ende, el acercamiento de los conceptos teóricos de la lingüística y de los progresos en la investigación en lingüística aplicada al aula, supuso una actividad innovadora que culminó con la consecución de los objetivos propuestos y los resultados esperados. Por una parte, se observó el entusiasmo del estudiantado al reflexionar y debatir acerca de las lenguas que ya dominan (el español, su lengua materna, y el inglés) y la que están aprendiendo (el alemán); se consiguió que concluyeran que diferente no tiene por qué ser sinónimo de difícil, lo que les ayuda a perder el miedo a lo desconocido; se advirtió el gran interés que mostraron los estudiantes durante las explicaciones acerca de la lingüística contrastiva y se observó una buena motivación a la hora de contrastar las lenguas y comprobar las similitudes entre ellas con el estudio de la rentabilidad comunicativa del tiempo verbal presente en español, inglés y alemán. Por otra parte, se avanzó con los contenidos de la materia, con los usos del *Präsens*, y se desarrollaron las competencias establecidas en el proyecto docente de la asignatura como el conocimiento de la lengua extranjera, la comunicación, la gestión de la información, la capacidad de autoaprendizaje y también la de trabajo colaborativo y en red con ayuda de las TIC. En este sentido, se comprobó que la plataforma de trabajo colaborativo escogida era adecuada para este fin.

Agradecimientos

Este estudio ha sido posible gracias al programa predoctoral de formación de personal investigador en Canarias de la Consejería de Economía, Conocimiento y empleo, cofinanciado en un 85% por el Fondo Social Europeo, del que soy beneficiaria, y al proyecto de investigación titulado "Ultraperiferia y cohesión europea: conceptualización metafórica de Europa en el discurso político canario" (Referencia: ProID2020010033), financiado por la RIS3, PO Feder Canarias.

Referencias bibliográficas

- Balzer, B. (1999). *Gramática funcional del alemán*. De la Torre.
- Cervantes, I. (1997-2022). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/presentaciones.htm
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. En *Centro Virtual Cervantes*. Secretaría General Técnica del MEC, Anaya e Instituto Cervantes.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm
- Consejo de Europa. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. www.coe.int/lang-CEFR
- Corcoll, B. y Corcoll, R. (2003). *Programm: Alemán para hispanohablantes* (6.ª). Herder.
- De Luxán Hernández, L. y Rodríguez Rodríguez, N. (2021). ¡Emocíonate con el aprendizaje de las lenguas española y alemana! INNOEDUCATIC 2021. En A. G. Ravelo García, J. B. Alonso Hernández, C. M. Travieso González, D. de la C. Sánchez Rodríguez, J. M. Canino Rodríguez y S. T. Pérez Suárez (Eds.), *Libro de actas de las XVIII jornadas iberoamericanas de innovación educativa en el ámbito de las TIC y las TAC* (pp. 75-82). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as Foreign Language*. University of Michigan.

- Hewings, M. (2013). *Advanced grammar in use: A self-study reference and Practice book for advanced learners of English*. Cambridge University.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures*. University of Michigan.
- Martín Peris, E. (Coord.). (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. SGEL.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa.
- Sánchez Prieto, R. (2008). Los usos modales en las formas verbales de indicativo: diferentes realizaciones en español y alemán. En G. Pichler, B. Balzer Haus, M. Benito Rey, I. García Adánez y P. Ortiz de Urbina y Sobrino (Eds.), *Germanística y enseñanza del alemán en España* (pp. 293-301). Idiomas.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 219-231.
- Swan, M. (2005). *Practical English Usage*. Oxford University.