



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE MAESTRÍA Y DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR DE ALEMÁN.
ESTUDIO COMPARATIVO MÉXICO-ALEMANIA

TESIS QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

YASSER GANDHI HERNÁNDEZ ESQUIVEL

TUTORA

DRA. ANITA CECILIA HIRSCH Y ADLER
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación -
UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ, Facultad de Filosofía y
Letras, UNAM

DR. ROBERTO VILLAMIL PÉREZ, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM

DRA. RENATE MARSISKE SCHULTE, Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación – UNAM

DRA. JUDITH PÉREZ CASTRO, Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación – UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CDMX.

NOVIEMBRE, 2020



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a todas las personas que contribuyeron a que yo realizara esta tesis: familia y amigos, pero también al tiempo exacto para que me encontrara en la situación perfecta y con la madurez necesaria para hacerlo, porque sólo así fui capaz de superar las dificultades y angustias que surgieron en el camino.

Es innegable que a través de esta investigación pude reconocer quién soy yo y quiénes son las personas que soportan mi paso por esta vida. Por eso, agradezco en primer lugar a mi mamá Saraí y a mi papá Salomón porque gracias a sus cuidados y su educación encaminaron mi trayectoria como estudiante. Además, las vacaciones que pasábamos juntos se convirtieron en una costumbre de ver más allá del horizonte y no ser siempre el mismo, de permitirse crecer con las experiencias que nos podrían estar esperando en algún nuevo lugar.

Mi especial agradecimiento a los profesores de la Escuela Nacional Preparatoria, UNAM que decidieron participar en esta investigación y que abrieron una parte de su vida personal y profesional, pues ello me motivó a continuar con este trabajo.

A la Dra. Anita Hirsch porque confió en mi trabajo y por su invaluable apoyo que me ofreció para realizar la estancia en Alemania.

A Daniel Morales porque siempre me apoyaste con tus comentarios y sugerencias a este trabajo, a las entrevistas y a darme confianza en lo que tenía que hacer. También por tu apoyo incondicional en todos los aspectos y por formar parte de la aventura en *Deutschland*.

Ein besonderer Dank gilt allen Deutschlehrern von dem Sprachzentrum der Universität Hamburg, weil sie die Möglichkeit eröffneten, die Vergleichsstudie durchzuführen. Dies ermöglichte es, einen umfassenderen Ausblick des Deutschlehrerseins zu bauen.

Ich bedanke mich bei Herr Dr. Nils Bernstein für Ihre unschätzbare Unterstützung. Er war das Tor zur Welt!

Les agradezco a mis hermanos y sus familias porque hemos pasado momentos juntos que me han llevado a no olvidarme de la esencia de la vida.

A la familia Morales Castillo por su invaluable amistad y por todo el apoyo que me han dado a lo largo de estos años.

A la Dra. Lourdes y a mi amigo Alex Suárez porque su apoyo me permitió poder conseguir el curso de alemán en Offenburg; ese viaje me preparó para realizar las entrevistas posteriores en Alemania.

Rocío, gracias por tu amistad que me has dado dentro y fuera del trabajo y por insistirme en que siga en la docencia.

Gracias Mariana por tu amistad y por los paseos educativos y culturales que nos diste en Berlín, sólo así conocimos otras formas de vida que no se aprenden en los libros. *Prost!*

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México por la formación que me ha dado desde la licenciatura y al Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía, así como al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por permitirme llevar a cabo este trabajo y por el apoyo otorgado para realizar la estancia de investigación en Hamburgo.

Y finalmente a Tarito, porque me has alegrado los días y me has acompañado en esta escritura 🐶.

Dem Heimweh und dem Fernweh

A la nostalgia del país natal y a la nostalgia de los países lejanos

ÍNDICE

Introducción	7
<i>¿Cómo hacer entendible ese idioma difícil llamado alemán?</i>	7
Capítulo 1. Implicaciones en torno a la enseñanza del alemán	12
1.1 <i>Consideraciones del idioma alemán en el mundo actual.....</i>	12
1.2 <i>El idioma alemán en la ENP</i>	19
1.3 <i>El idioma alemán en el SZ-UHH.....</i>	21
1.4 <i>Perfil de los estudiantes del idioma alemán</i>	22
1.5 <i>Formación académica del profesor de alemán: México.....</i>	23
1.6 <i>Formación académica del profesor de alemán: Alemania</i>	25
Capítulo 2. La formación docente del profesor de alemán.....	26
2.1 <i>Educabilidad y formabilidad</i>	27
2.2 <i>La formación (Bildung) del profesor de alemán.....</i>	29
2.3 <i>La formación docente (Lehrerausbildung).....</i>	32
Capítulo 3. Lengua y cultura.....	35
3.1 <i>Nociones sobre la cultura.....</i>	39
3.2 <i>¿Interculturalidad y estudios culturales para la formación del profesor?</i>	44
Capítulo 4. Metodología	50
4.1 <i>Cuestiones metodológicas.....</i>	50
4.2 <i>De la teoría al trabajo de campo.....</i>	55
Capítulo 5. Análisis de resultados	66
5.1 <i>Reorientación profesional.....</i>	66
5.2 <i>Cultura como cuestión epistémica</i>	72
5.3 <i>Empatía.....</i>	85
5.4 <i>Creatividad</i>	88
5.5 <i>La formación en las prácticas docentes.....</i>	91

Conclusiones	100
Anexos	108
<i>Anexo I. Esquema propuesta para la formación docente del profesor de alemán.....</i>	<i>108</i>
<i>Anexo II. Entrevista semiestructurada. Fase 1 – México</i>	<i>109</i>
<i>ANEXO III. Entrevista grupo focal. Fase 1 – México</i>	<i>110</i>
<i>ANEXO IV. Entrevista semiestructurada. Fase 2 – México</i>	<i>111</i>
<i>ANEXO V. Entrevista semiestructurada. Fase 2 – Alemania</i>	<i>112</i>
Referencias.....	113

INTRODUCCIÓN

¿Cómo hacer entendible ese idioma difícil llamado alemán?

“*Deutsche Sprache, schwere Sprache*”, así recita un dicho alemán para hacer alusión a lo difícil que es aprender la lengua germana. El novelista estadounidense Mark Twain escribió un ensayo titulado el “*The Awful German language*” (1880), en donde plasmó su experiencia negativa y fatigante al aprender ese idioma horrible, lleno de géneros confusos y sin sentido, mientras que el escritor argentino Jorge Luis Borges, escribió en su poema “Al idioma Alemán”, la gratitud que le causó poder leer a Goethe o Hölderlin y conocer sobre el amor que causa sufrimiento pero que engrandece el espíritu:

*Mi destino es la lengua castellana,
El bronce de Francisco de Quevedo,
[...] Pero a ti, dulce lengua de Alemania,
Te he elegido y buscado, solitario.
A través de vigiliyas y gramáticas,
De la jungla de las declinaciones,
Del diccionario, que no acierta nunca
Con el matiz preciso, fui acercándome.*

Ambos escritores tuvieron una visión particular del idioma alemán. En la actualidad les ocurre lo mismo a los estudiantes contemporáneos que desean aprenderlo para conseguir becas de movilidad estudiantil o laboral. Tal percepción se basa en la historia de vida de cada sujeto que busca darle sentido a esa nueva cultura. Bajo esas condiciones, el profesor de alemán se ocupa de cubrir las necesidades de los cursos de lengua. En muchos de los casos, se espera de ellos que sean “divertidos” o “amenos” con la finalidad de que motiven a sus estudiantes y permanezcan en los cursos de lengua. Derivado de lo anterior, ¿cómo se ha formado el profesor de alemán para dicha

empresa?, ¿existen puntos de partida y de llegada comunes en dicho proceso formativo entre el gremio?

Algunas investigaciones en la enseñanza de las lenguas extranjeras se han enfocado en analizar los diferentes roles que toma el sujeto en el aula de acuerdo con las situaciones de aprendizaje y la incorporación incipiente de las TIC, con la intención de mejorar el rendimiento del estudiante. En otras fuentes se puede encontrar la caracterización de las actividades ideales que constituyen al “buen profesor” (Bain et al., 2009; Casero-Martínez, 2016; Terhart, 2007); otros enfatizan en la personalidad, en las capacidades de resolución de problemas o incluso en la innovación docente. Tales esfuerzos buscan la eficiencia, pero ¿en realidad esa formación está en congruencia con las necesidades y características personales del profesor de alemán?

Esta cuestión la plantea Ewald Terhart (2007: 21) en donde “el ser y lo que soy como docente” es evaluado desde un punto de vista normativo, y se espera de él que alcance determinados estándares de calidad, pero el proceso y el producto no tienen relaciones naturales. Así, la investigación sobre la enseñanza en lenguas extranjeras se ha ocupado de ofrecer diferentes métodos de intervención, pero “no ha producido resultados constructivos, excepto que el mito del método único verdadero ha sido finalmente destruido: ¡no existe!” (21). Esto tiene sentido cuando se conocen las experiencias de los colegas y se contraponen parcialmente con las premisas teóricas.

Por tanto, el objetivo de esta investigación fue analizar el proceso formativo del profesor de alemán que le ha permitido llevar a cabo la enseñanza del idioma en contextos diferentes, tanto por la heterogeneidad cultural, como por los hábitos de estudio que caracteriza al perfil del alumnado de México y Alemania. A partir del trabajo de campo se hizo evidente que el papel del profesor de lengua es importante porque permite que el estudiante alcance sus objetivos de aprender la lengua de acuerdo con sus intereses.

Esta investigación se construyó como un estudio comparativo desde la fenomenología porque recuperó las experiencias docentes de México y Alemania mediante una serie de entrevistas semiestructuradas. A través de los testimonios se

pudo recuperar los elementos fundamentales de su formación: la reorientación profesional como caracterización de su enseñanza creativa, el desarrollo de habilidades docentes y sociales en la práctica, la discrepancia entre el exceso de capacitación profesional y la actitud que toman los estudiantes frente al cambio de rol que propone el docente en el aula, la empatía como capacidad necesaria para alcanzar la armonía entre la enseñanza-aprendizaje, y por último, la cultura como recurso para orientar la comprensión del Otro y del Yo.

El trabajo de investigación comenzó en febrero de 2018, únicamente con los profesores de los nueve planteles que conforma la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. Un año después, las condiciones permitieron la integración de los profesores del Centro de Idiomas de la Universidad de Hamburgo (SZ-UHH). Bajo dichas condiciones, se procedió a realizar un estudio comparativo sobre la formación docente de alemán, teniendo en cuenta las siguientes interrogantes: 1) ¿cuáles son los puntos en común y diferentes que han experimentado los profesores de alemán a lo largo de su formación como especialistas de la lengua? 2) por un lado, en Alemania los estudiantes universitarios de la carrera de “Alemán como lengua extranjera” (*Deutsch als Fremdsprache – DaF*) están obligados a realizar un año de prácticas profesionales (*Hospitation*), mientras que en México depende de oferta para que hayan cursos de didáctica a lo largo de su formación inicial. 3) la comparación con distintos niveles educativos, bachillerato y universidad, permitiría conocer los elementos esenciales de la profesión mediante la experiencia fenomenológica. Tal análisis serviría para que los programas de formación docente puedan trazar estrategias para el desarrollo o apropiación de conocimientos por parte del profesorado.

Se recurrió al concepto de formación desde Hans Georg Gadamer (1994, 2000, 2003), ya que este filósofo alemán consideró que el sujeto se constituye, se forma a si mismo, no sólo a través de la educación formal, sino que también sucede en otros espacios y otras situaciones, pero sobretodo, en otras maneras de las esperadas socialmente: a través de la conversación nos permitimos conocer al Otro, y descubrimos en él, lo que es diferente y lo que es común. A través de la comprensión, es decir, del acuerdo que

establecemos entre los dos para continuar la comunicación, es cómo ampliamos nuestros conocimientos sobre el mundo.

Tales cuestionamientos estimularon la investigación para explorar de qué manera los profesores mexicanos y alemanes se habían formado, y a partir de la comparación poder sistematizar los elementos formativos. Se confía que este conocimiento generado pueda servir para despertar la reflexión en los profesores en servicio, pero también, para ayudar a apropiarse de estrategias a los futuros docentes de la lengua germana.

El capítulo 1 titulado “El lugar social del profesor de alemán” se describe el contexto actual de la enseñanza del idioma alemán, los factores externos (políticos-económicos-académicos-culturales) que la promueven y las motivaciones intrínsecas de los estudiantes que frecuentan tales cursos. Se presentan también los objetivos y las condiciones de la formación inicial del profesor de lengua extranjera, así como el perfil de contratación.

En el capítulo 2 “La formación docente del profesor de alemán” se discute sobre la educabilidad (*Erziehbarkeit*) y formabilidad (*Bildsamkeit*), como capacidades fundamentales del ser humano para constituirse de algún modo en el mundo. Se analiza y se debate sobre los alcances y oportunidades que tiene la formación docente en la praxis y se analizan las situaciones no formales que contribuyen a la formación del profesor de alemán.

El capítulo 3 “Lengua y cultura” se plantea de qué manera este fenómeno dicotómico determina la manera en que el profesor se apropia de un sistema de creencias, símbolos, valores y prejuicios, en torno al idioma alemán y cómo esto repercute en la enseñanza de la cultura en el salón de clases. Al mismo tiempo, se hace una crítica a la intención utilitaria que tiene el componente cultural en la enseñanza de los idiomas y se exploran otras formas de enseñar la cultura.

En el capítulo 4 “Metodología” se define la elección del método comparativo para comprender el proceso formativo de los profesores de alemán de ambos países, con el objetivo de representar la complejidad de dicho quehacer docente. Se explica la construcción de los instrumentos, el equilibrio entre el fundamento teórico y la

experiencia de los docentes, la selección de los entrevistados y la manera de introducirse en el trabajo de campo.

En el capítulo 5 “Análisis de resultados” se realiza una interpretación hermenéutica de los testimonios recogidos a través de entrevistas semiestructuradas, y se explica de qué manera la formación docente posibilita el desarrollo de ciertas estrategias de enseñanza y la sistematización del conocimiento pedagógico y didáctico para organizar los contenidos. No obstante, se encontró que el componente cultural es enseñado mediante la interacción con los demás, más que ser un contenido explícito de estudio. La enseñanza del alemán se traduce en un proceso formativo tanto para el profesor como para el estudiante.

Finalmente, en el apartado de las conclusiones se expone el aprendizaje generado a partir de la conversación entre los profesores de alemán y de qué manera esas experiencias y problemáticas comunes pueden recuperarse para realizar una propuesta en la formación docente de los actuales y futuros profesores de alemán, pues es necesario que se sientan acompañados en los desafíos que presenta la realidad en el aula, en la profesión y en la vida personal.

CAPÍTULO 1. IMPLICACIONES EN TORNO A LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN

1.1 Consideraciones del idioma alemán en el mundo actual

El alemán es el segundo idioma más hablado en Europa, después del ruso, ya que es la lengua materna de casi 130 millones de personas en Alemania, Austria, Suiza, Luxemburgo, Bélgica, Liechtenstein y el Tirol del Sur (Italia). Actualmente esta lengua ocupa el tercer lugar, en cuanto a la producción de conocimiento a través de revistas científicas, por detrás del chino y del inglés (Ministerio Federal de Relaciones Exteriores & Dirección General de Cultura y Comunicación, 2018: 152). En el mes de junio de 2017, México reafirmó los lazos de amistad con su principal socio de la Unión Europea: Alemania. Esto significó que el gobierno mexicano importó 13 mil 878 millones de dólares en productos germanos, mientras que exportó 3 mil 951 millones de dólares a ese país (EFE, 2017).

En el año 2004, Arnold Spitta, director de la Oficina Regional del “Servicio Alemán de Intercambio Académico” (DAAD, *Deutscher Akademischer Austauschdienst*) describió que uno de los objetivos esenciales es apoyar a los estudiantes extranjeros para hacer estancias académicas en alguna de las universidades alemanas, ya que “tal intercambio es una plusvalía para Alemania porque vive de sus cerebros grises, pues no tiene petróleo ni remesas, sino que tiene que elaborar su producto bruto a través del cerebro” (Espinoza, 2004).

De manera que el gobierno alemán invirtió un poco más de 404 millones de euros para el año 2017 a nivel mundial a través del DAAD y del Goethe Institut. Este último es una institución pública alemana que tiene como finalidad la promoción del aprendizaje del idioma alemán y la cultura. Según cifras del Goethe Institut existen 15.4 millones de personas alrededor del mundo interesadas en aprender el idioma alemán (Goethe Institut & e.V. Stabsbereich Kommunikation, 2016). Se ha notado un aumento de interesados por el siguiente contexto.

La economía alemana se conforma principalmente por su capacidad de innovación y de exportación de productos en la industria automotriz (Volkswagen, Audi, Daimler) y aeronáutica (Airbus), el desarrollo de partes mecánicas y productos electrónicos (Siemens), la producción de productos químicos (BASF) y médicos. En la actualidad la gran apuesta del gobierno alemán es la consolidación de la Industria 4.0 o la Cuarta Revolución Industrial, ya que en la globalización se ve una clara tendencia por la digitalización de la industria y la logística, dado que, a través del óptimo uso de los recursos en la producción, las empresas pueden obtener mejores rendimientos y aumentar el número de ventas.

El camino ya está trazado y Alemania busca ser líder en soluciones digitales, ya que esto representaría en el 2025 un ingreso de 425 mil millones de euros (Ministerio Federal de Relaciones Exteriores & Dirección General de Cultura y Comunicación, 2018: 72) Para conseguirlo, Alemania se ha convertido en uno de los países líderes en innovación de la Unión Europea porque ha registrado anualmente alrededor de 300 patentes, con la posibilidad de convertirlos en productos de mercado redituables para las empresas.

Por lo tanto, el gobierno ha implementado una política científica exterior, lo que significa que busca ideas creativas e innovadoras para alcanzar dicho objetivo. Una de las estrategias del gobierno federal alemán fue invertir en 2016 el 2.93% del PIB en la *Investigación y Desarrollo (I+D)*, o sea, alrededor de 92 mil millones de euros, con miras de aumentarlo al 3.5% para el año 2025. El Estado aporta el 15,7% del I+D, las universidades el 21.5% y el sector privado el 62,8% (Ministerio Federal de Relaciones Exteriores & Dirección General de Cultura y Comunicación, 2018: 58, 103).

La I+D son las actividades metódicas que decide un país, tanto políticamente como económicamente, para estimular la investigación. Puede ser decidida y ejecutada desde dos perspectivas, la primera, la “ciencia por curiosidad”, en donde se protege la esencia de la curiosidad del científico, sin presiones empresariales ni gubernamentales, mientras que la perspectiva de la “ciencia por misión”, tiene como fin destinar los recursos a las áreas que son más rentables, tales como las ingenierías (Astudillo Besnier & Blondel Buijuy, 2013).

En este último caso, la iniciativa privada también juega un rol importante, ya que siempre está en la permanente búsqueda de oportunidades comerciales que aumenten sus ganancias. Dichos recursos llegan a las arcas de las universidades, a los centros de investigación y a las sociedades privadas, con la intención de que generen conocimiento científico con una utilidad comercial. A largo plazo, esto significará un mejor poder adquisitivo para Alemania, generado por el desarrollo tecnológico. En contraste, los países en vías de desarrollo tendrán que importar los productos y servicios de vanguardia que se genera en el exterior, y con ello se “advierde el duro destino de los que solo escarban la tierra, frente a los que se ponen a investigar “ (Astudillo Besnier & Blondel Buijuy, 2013).

Los países desarrollados se han caracterizado por poseer una política científica que se traduce en una política industrial selectiva, es decir, invierten en la ciencia por misión, ya que es redituable a mediano o largo plazo. Para recuperar dicha inversión, es necesario que se den a conocer los avances tecnológicos a los posibles consumidores a través de ferias o exposiciones. En los últimos años, Alemania se ha convertido en el primer expositor a nivel mundial, lo que se traduce en un flujo de 10 millones de visitantes anuales (Ministerio Federal de Relaciones Exteriores & Dirección General de Cultura y Comunicación, 2018: 64). Mediante esta estrategia el país mejora su posición en innovación tecnológica, logística y turismo.

Paralelamente, la política de economía exterior delega las tareas y responsabilidad a las 227 representaciones alemanas en el extranjero, las 130 cámaras de comercio exterior (AHK, por sus siglas en alemán), a las delegaciones y dependencias del sector privado alemán en 90 países, así como a la Sociedad de Comercio Exterior y Promoción de Inversiones Extranjeras en Alemania (GTAI). Su tarea principal de estas entidades es ayudar „a medianas empresas a acceder a mercados en el extranjero [para que] intenten mejorar las condiciones para la actividad económica en el exterior“ (Ministerio Federal de Relaciones Exteriores & Dirección General de Cultura y Comunicación, 2018: 65).

Sin embargo, Alemania tiene un problema para garantizar “el relevo generacional en las profesiones y las áreas de actividad laboral especializadas” (Ministerio Federal de

Relaciones Exteriores & Dirección General de Cultura y Comunicación, 2018a, 2018b, 2018c, 2018d), debido a que el índice de fertilidad se encuentra en 1,46, en donde el número referencia es de 2,1, mientras que México se encuentra en una cifra oscilante entre el 2,67 al 2,22 de natalidad (Indexmundi, 2020).

Así, dentro de una generación habrá más personas de la tercera edad y se estima que habrá alrededor de 1 millón de puestos de trabajo sin ser cubiertos. Debido a este factor, los gobiernos mundiales toman decisiones a largo plazo en los rubros del trabajo, de la seguridad social y la educación. Para el 2005 se aprobó una ley que obliga a las personas que no tienen hijos a pagar 0.25% más impuestos por el concepto de seguro de cuidados (*Pflegeversicherung*), en comparación con los padres de familia, quienes pagan 0.85% de su sueldo bruto (Groll, 2018).

Por lo tanto, tal legislación fiscal busca recaudar un número mayor de ingresos para asegurar la estabilidad económica del país a largo plazo. Ante tal situación, el país germano ha implementado varias medidas para darle una solución a tal problema: captación de estudiantes con afinidad a la investigación, expertos profesionales principalmente en el área médica, enfermería, ingeniería o tecnologías de la información.

Dichas condiciones han permitido que los estudiantes extranjeros tengan la oportunidad de cursar una de las mil cuatrocientas carreras que se imparten en inglés, en una de las 399 universidades de todo el país. Además, también se ofertan en idioma alemán licenciaturas, posgrados o estancias en algún instituto o centro de investigación pertenecientes a la Sociedad Max Planck, a la Sociedad Fraunhofer, a la Asociación Helmholtz o a la Sociedad Leibniz (Ministerio Federal de Relaciones Exteriores & Dirección General de Cultura y Comunicación, 2018: 100). China, India y Rusia son los países con el mayor número de solicitantes para comenzar una nueva carrera académica o laboral.

Paralelamente, la Política Cultural y Educativa Exterior tiene como finalidad mejorar “el intercambio y la cooperación en las áreas de la cultura, la educación y la ciencia, el desarrollo de una buena base para las relaciones con otros países y del diálogo entre los seres humanos”, pero también busca promover el aprendizaje del idioma alemán en el

extranjero, así como aspectos relevantes de su cultura, y “transmitir en el exterior una imagen contemporánea de Alemania” (Ministerio Federal de Relaciones Exteriores & Dirección General de Cultura y Comunicación, 2018: 140). Esto se logra a través de la Secretaría de Relaciones Exteriores (Auswärtiges Amt) en colaboración con el DAAD, los 159 centros del Goethe Institut en todo el mundo.

Anualmente se registran 550 mil exámenes de certificación. El Goethe Institut reportó en 2017 la cifra de 13,400 profesores que cursaron algún programa de actualización docente o cualificación (Goethe Institut & e.V. Stabsbereich Kommunikation, 2016: 30). Mientras tanto, en la publicación “La actualidad de Alemania” bajo la dirección del Ministerio de Relaciones Exteriores se menciona que:

La importancia del alemán es mayor que lo que le correspondería por el número de hablantes. Una razón es la fuerte economía, que proporciona gran atractivo a la lengua. Esa es la base para una activa política de difusión del idioma (Ministerio Federal de Relaciones Exteriores & Dirección General de Cultura y Comunicación, 2018: 152).

Bajo esas consideraciones, es necesario cuestionar las necesidades que tienen que cubrir los profesores de México respecto a los intereses de los estudiantes. Se ha afirmado reiteradamente que la solidez de la economía es la razón por la que ha ido en aumento la oferta del idioma, ya que se vuelve el medio que les permite emigrar a dicho país. Los estudiantes migrantes de China en el 2017 fueron 34,276, seguido de India con 14,878, Rusia con 10,204, Austria con 9,798, Italia con 7,717 y Francia con 6,826, mientras que México no tiene una cifra oficial, hay un estimado de 250 mexicanos en el nivel maestría y doctorado principalmente (Bieber, 2001).

Paralelamente, el Producto Interno Bruto (PIB) de los países en el 2019 se reportó de la siguiente manera: China generó 14,216.5 millones de dólares, posicionándose en el segundo país más rico, atrás de Estados Unidos; Alemania en el cuarto lugar con 3,963.88, India en el quinto con 2,761.63, mientras que México llegó al lugar décimo

quinto con 1.241,45 (Statista, 2020). Dicho lo anterior, ¿cuáles son las razones que impulsan a los estudiantes a aprender el idioma con la finalidad de emigrar?

Si en los últimos años ha aumentado el interés a nivel mundial por aprender el idioma alemán como una segunda lengua extranjera después del inglés, esto se debe a que existe una serie de factores sociales que determinan que se consolide el fenómeno de la internacionalización del conocimiento, es decir, los estudiantes que a nivel mundial buscan espacios que les permitan acreditar las habilidades que desarrollaron a lo largo de la licenciatura o en estudios de posgrado, con la intención de aumentar sus posibilidades de ser contratados sea en el país anfitrión o de vuelta a su país de origen.

De tal modo que este fenómeno nos habla claramente de las rutas académicas que siguen los estudiantes a la hora de buscar un intercambio académico, ya que sus primeras opciones están definidas por los países que son pioneros en el área del conocimiento que desean especializarse (Schriewer, 2006; Stichweh, 2006). Esto es lo que ha permitido que el alemán se haya consolidado en los últimos años como el idioma de las ingenierías, de la industria automotriz, y de antaño, de las humanidades, la filosofía y las artes. De manera sucinta, se le relaciona como la puerta al pensamiento de los mejores representantes de la lengua germana: Goethe, Einstein, Beethoven, Marx, Humboldt.

En los siglos XII y XIII el estudiante extranjero era considerado como el "pobre", en un sentido intelectual y no económico, porque no era capaz de mantenerse y hacer frente a las exigencias locales, por eso, tenía que salir de su comunidad, porque era incapaz de resolver intelectualmente los problemas que se le enfrentaban. Para inicios del siglo XX, la posibilidad de realizar estudios en el extranjero representó una forma de demostrar el estatus y poder adquisitivo de las familias de alta clase social (Mattig & Mathias, 2018). Las investigaciones de Jürgen Schriewer y Victor Karady (2006) enfatizan en que esto se traduce en un mayor prestigio académico y una alta probabilidad de contratación cuando el estudiante regresa a su país de origen, ya que esto a su vez nutre el estatus del contratante.

No obstante, después de la Segunda Guerra Mundial, cada país intentó buscar una identidad nacional tanto en su diversidad cultural como en la producción científica, por

lo que se crearon fuerzas que determinaron los puntos geográficos a donde la gente debería mirar e importar las ideas de vanguardia. A esto Rudolf Stichweh lo denomina sistemas función porque permiten que se generen las condiciones necesarias para que se exporte el conocimiento (2006: 279), es decir hay una dependencia entre una estructura y otra.

Por ejemplo, en el caso de Alemania el sistema de educación superior y el sistema de la ciencia funcionan conjuntamente y están fuertemente vinculadas, de tal manera, que los estudiantes universitarios buscarán acceder al primer sistema para acceder al segundo, con el fin de aumentar sus posibilidades de contratación en su país natal o quizá en el país anfitrión.

Bajo las consideraciones anteriores, se puede afirmar que quienes emigran a Alemania, lo hacen porque al existir una baja inversión en México en I+D, 1.6% del PIB - 91.4 mil millones de pesos contra el 2.93% - 92 mil millones de euros de Alemania, se generan las condiciones óptimas para que los estudiantes mexicanos encuentren una oportunidad para continuar sus estudios avanzados o ser contratados en las áreas de la tecnología, productos químicos, áreas que tienen poca trascendencia en México. Así, se soporta permanentemente la fuga de cerebros y a la necesidad urgente del país germano para darle solución a mediano y largo plazo al déficit de mano de obra calificada debido a la baja tasa de natalidad. Aún así, la tasa de migración a Alemania es menor que a otros países, por lo que sugiere que los estudiantes eligen al país por razones intelectuales o afinidades con la historia germana.

No obstante, su ingreso al país alemán está condicionado por una serie de requisitos que debe cubrir el solicitante: visa de trabajo o de estudiante, carta de aceptación en alguna universidad o centro de investigación y la certificación del idioma inglés y alemán, el nivel de adquisición dependerá del área del conocimiento. Generalmente, las ingenierías requieren el dominio del inglés con TOEFL de mínimo 550 puntos PBT o 78-80 IBT; IELTS 6.5 y un nivel de A1 o A2 en alemán, mientras que para el caso de humanidades o ciencias de la salud puede ir desde el B2 al C2.

1.2 El idioma alemán en la ENP

En la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) se imparte de manera oficial la asignatura Alemán I y Alemán II, que corresponden al quinto y sexto año del nivel bachillerato y que es impartida en ocho de los nueve planteles que conforma el sistema. El objetivo es alcanzar el nivel A2 al término de 180 horas de estudio durante los dos años escolares (Colegio de Alemán & Escuela Nacional Preparatoria, 2017a, 2017b), por ello, es necesario indagar cuál fue el contexto en el que se originó la asignatura. Este se encuentra en la historia de la Escuela Nacional Preparatoria, dado que su fundación en 1867 fue considerada como un proyecto de coherencia y de estabilización a la reciente República Mexicana en el año 1857, que luchaba contra la dictadura de Antonio López de Santa Anna que cooptó la libertad, promovió la desigualdad de las clases sociales y vendió territorio mexicano a Estados Unidos (Alvear Acevedo, 2004).

La nueva ideología que se instauraría en México tanto en el ámbito educativo como político sería en torno a las ideas positivistas de la Europa posterior a la Revolución Francesa, como forma de asegurar la prosperidad económica de los futuros profesionistas mexicanos de ese entonces (Robles, 1977: 27). Dado que la ENP tenía una visión humanista, se promovió la enseñanza de los idiomas extranjeros, como el francés, el inglés o el alemán, con la finalidad de que fuera una educación que prepara a los estudiantes para el ámbito universitario y científico, así como el acceso hacia los textos originales filosóficos que podrían contribuir al cultivo de la ciudadanía (Lemoine Villicaña, 1995).

En 1868, el C. Gabino Barreda alentó a los catedráticos a impartir más lecciones para incitar a los aprendientes poco interesados en el estudio de sus asignaturas, pero los titulares de tales cursos lo atribuyeron a un problema administrativo con los horarios lo que conllevó „a un atraso y disparidad en los contenidos aprendidos (Lemoine Villicaña, 1995: 157) al ser un grupo heterogéneo, en donde era imposible mantener una continuidad en la enseñanza.

En el Plan de estudios actualizados del nivel bachillerato del 2017, se consideran las asignaturas de Alemán I y Alemán II como obligatorias de elección seriadas, es decir, que tienen que ser cursadas forzosamente, pero es de elección porque el estudiante tiene la oportunidad de solicitar inglés, alemán, francés o italiano como la materia a cursar. Pero, de acuerdo con los testimonios de los profesores se corroboró que algunos de sus estudiantes del último ciclo presentaron el examen extraordinario de otra lengua extranjera diferente al alemán, porque en sistemas escolares les permitían hacer ese cambio, con la finalidad de que no entorpeciera su egreso del nivel medio superior, ya que “el idioma alemán es muy difícil y es más fácil pasar inglés”.

Esta situación trae consigo una serie de condiciones a las que se tiene que enfrentar el docente a la hora de la evaluación y de la dinámica que surge entre el profesor-estudiante-escuela. No existen cifras oficiales del número de estudiantes que cursan anualmente la asignatura de alemán, pero en pláticas personales con la coordinadora del idioma en turno se conoció que la matrícula era de 320 alumnos en todo el sistema preparatorio. Sin embargo, el Informe anual de la ENP 2016-2017 reporta un porcentaje del 12% de reprobación de la asignatura Alemán I y Alemán, mientras que la cifra más alta rondó por el 20% en otras materias (Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria - Secretaría de Planeación, 2017).

En ese mismo documento, se informó que 23 alumnos que obtuvieron la certificación de la lengua alemana, denominada *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (ÖSD)*, de los cuales cuatro se certificaron en el nivel B1; doce en A2 y cinco en A1 (Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria, 2017: 56). Del año 2016 a los 2018 cinco jóvenes ganaron la beca del PAD-PASCH, lo que significó la realización de un viaje de cuatro semanas por algunas ciudades de Alemania para fortalecer sus conocimientos del idioma, sobre la cultura y vida cotidiana con el objetivo que los aprendientes a su regreso transmitieran dichas experiencias a sus compañeros.

1.3 El idioma alemán en el SZ-UHH

El Centro de Idiomas de la Universidad de Hamburgo (SZ-UHH, *Sprachzentrum Universität Hamburg*), es una institución interprofesional (fakultätsübergreifende Institution), ya que no tiene las atribuciones de una Facultad, pero que trabaja de manera transversal con ellas para poder promover el aprendizaje del alemán como lengua extranjera. Ahora bien, la Universidad de Hamburgo tiene su antecedente en 1529 con el reformador protestante Johann Bugenhagen (1485-1558), quien fundó la „Escuela Académica del Johanneum“ (*Gelehrtenschule des Johanneums*), cuyo objetivo era convencer a los alemanes del norte en seguir la forma de vida impulsada por la Reforma Protestante a través de la educación superior.

A inicios del siglo XX, algunos empresarios decidieron fundar una universidad estatal, aunque la mayoría de los burgueses se opusieron, ya que consideraron que el puerto marítimo y comercial no necesitaba una distracción, ni mucho menos un escape de recursos económicos. Además, poco les importaba porque ellos pagaban la educación de sus hijos de manera privada (NDR, 2019).

Pero con la derrota del Imperio Alemán después de la Primera Guerra Mundial y la necesidad de revolucionar la forma de gobierno anterior, la República de Weimar impulsó que se creara la Universidad de Hamburgo como baluarte del poder de la elección de los ciudadanos ante la burguesía; el 10 de mayo de 1919 fue inaugurada, pero con el ascenso del nazismo fue cooptada y se le denominó durante ese período como Universidad Hanseática, para después de 1945 regresar a su nombre original.

Con el Movimiento Estudiantil de 1968 se buscó que los estudiantes y profesores tuvieran una mayor participación en las decisiones, tanto del presupuesto como educativas. Tal presión, llevó a que se pasara de la figura de facultades a la de departamentos autónomos y auto-organizativos. En 1999 se firmó el acuerdo „Plan

Bologna“ por los integrantes de la Unión Europea, con la finalidad de conseguir la homologación de los estudios universitarios para el libre tránsito académico en la región, y por ende, se tuvo que regresar por decreto a la figura de las facultades (Nicolaysen, 2019a, 2019b).

Esta forma de auto-organización se conserva entre los profesores de alemán, ya que institucionalmente se denominan como “colaborador científico” (*wissenschaftlicher Mitarbeiter*), a su vez, son ellos quienes deciden los módulos que serán impartidos en el semestre de verano o de invierno. Mientras en la ENP el idioma alemán viene impartido en la modalidad de curso, en el SZ-UHH el formato es en la versión modular.

En el SZ-UHH se ofrecen cursos del nivel B1 y hasta el C1 de manera gratuita a todos los estudiantes de licenciatura, posgrado o trabajadores de la universidad. Su interés es la profundización del idioma, las cuestiones de interculturalidad y el desarrollo de habilidades sociales para el estudio y el trabajo (Sprachenzentrum & Universität Hamburg, 2020).

Asimismo, ofrece la oportunidad de realizar los exámenes de certificación bajo los estándares del MCERL, tales como el TestDaF (B2-C1), el cuál es reconocido dentro de las universidades como en el ámbito laboral, el *Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang* (DSH) con un enfoque más al lenguaje científico y con tres niveles de dificultad. Con el nivel DSH 2, el estudiante se puede postular para ingresar a una universidad.

1.4 Perfil de los estudiantes del idioma alemán

En el caso de la ENP, la edad de los estudiantes va desde los quince a los dieciocho años, mientras que en el SZ-UHH se imparten las clases particularmente a adultos entre la mayoría de edad y cuarenta años. En México esta asignatura es obligatoria de elección, es decir, pueden elegir entre alemán, inglés, italiano o francés, pues forma parte del currículo oficial para la obtención del certificado de bachillerato. En contraste, para los estudiantes extranjeros en Alemania significa el ingreso al nivel universitario, y

posteriormente se convierte en un requisito de permanencia en el país. La articulista alemana Gaby Reucher (2019) publicó en “¿Por qué necesita Alemania estudiantes internacionales?”, una entrevista con Margret Wintermantel, presidente del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD), en donde se menciona que existe un 41% de deserción de estudiantes extranjeros, a pesar, del aumento en la inmigración estudiantil. Las razones son variadas y asegura que el gobierno federal debe atenderlas, entre ellas se habla de un déficit entre la oferta y demanda de los cursos de alemán, lo que provoca que los estudiantes no puedan avanzar con sus conocimientos lingüísticos, lo que provoca en ellos inseguridad al establecer una conversación en las dependencias gubernamentales, en la realización de trámites académicos o burocráticos.

Tanto en Alemania como fuera de ella, menciona Albrecht Plewnia, germanista del *Institut für Deutsche Sprache* (Instituto para la Lengua Alemana) que los cursos de alemán están condicionados al llamado "círculo vicioso lingüístico", ya que si requieres un nivel más avanzado, “tienes más problemas para encontrar el curso adecuado, y por lo tanto uno se desalienta de aprender el idioma, aunque lo mismo le sucede al francés, por el efecto de que el inglés es la *lingua franca*, además que la decisión sobre qué idioma aprender no suele seguir criterios estéticos, sino que deciden aprender un idioma con el que podrán obtener el mayor éxito económico“ (Knipp, 2019).

1.5 Formación académica del profesor de alemán: México

El perfil de contratación del profesor de la ENP menciona que es deseable que sea licenciado en: Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas), preferentemente con la especialidad en Didáctica de la lengua, en Enseñanza de Alemán como Lengua Extranjera, o el Diplomado de Formación de Profesores para las Lenguas y las Culturas (Alemán), expedido por la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT, antes CELE), o Examen de la Comisión Especial de Lenguas Extranjeras (COELE). Sin embargo, el título podrá dispensarse por acuerdo del Consejo Técnico, en los casos siguientes:

en el ciclo de bachillerato, cuando no concurren aspirantes que tengan título, y los que se presenten hayan aprobado los cursos correspondientes a una licenciatura en el área de la materia de que se trate;
en la enseñanza de lenguas vivas, de materias artísticas, de educación física, de adiestramiento y en las que sólo se impartan en carreras en que no haya más de quince graduados. En los supuestos a que se refiere este inciso, los interesados deberán haber aprobado los cursos correspondientes a la especialidad de que se trate o demostrar mediante los procedimientos que señale el Consejo Técnico respectivo, el conocimiento de la materia que se vaya a impartir (Consejo Universitario - Claustro Académico (EPA), 2018).

El profesor es contratado inicialmente como profesor de asignatura interino, y si se emite en algún momento la convocatoria abierta para una plaza, puede postularse para convertirse en profesor definitivo. Sobre el perfil del profesor, es todo lo que se menciona en torno a ese rubro. A continuación, se esboza brevemente las características de la formación inicial de los profesores de la ENP, ya que todos son egresados de la licenciatura de Lengua y Literaturas Modernas (Alemanas) que se imparte en la UNAM, misma que ofrece las especialidades de Traducción, Crítica Literaria o Didáctica de la lengua. El programa de estudios menciona que el campo laboral puede ir desde la docencia del idioma, la traducción en instituciones educativas como en empresas privadas, así como la investigación literaria o articulista (Universidad Nacional Autónoma de México & Colegio de Letras Modernas, 1975). El Colegio de Alemán de la ENP está constituido por 8 profesores, de los cuáles 4 obtuvieron el grado de licenciado en Lengua y Literaturas Modernas (Letras Alemanas) con la especialidad en Traducción, 3 de ellos están en proceso de titulación, 1 es licenciado en Geografía, pero realizó el examen de la COELE e imparte en la ENP ambas asignaturas. Las edades de estos docentes van de los 35 a los 65 años en promedio, y la mayoría cuenta al menos con un hijo y tiene otro lugar de trabajo al plantel que está adscrito.

1. 6 Formación académica del profesor de alemán: Alemania

En el caso de Alemania, es necesario que el profesor haya cursado la licenciatura en Germanística (*Germanistik*) o en Alemán como Lengua Extranjera (*Deutsch als Fremdsprache - DaF*) o en algún estudio filológico de alguna lengua extranjera, o estudios de maestría en lo anteriormente mencionado (LMU München, 2020; Universität Hamburg, 2014). Es necesario tener experiencia en la docencia. Los profesores del Centro de Idiomas de la Universidad de Hamburgo son contratados bajo la figura de „encargado de la enseñanza/curso“ (*Lehrbeauftragte*), un equivalente al profesor de asignatura, ya que son contratados por horas, bajo el régimen de honorarios, no cuentan con prestaciones sociales y el valor de su remuneración es menor que la del profesor de tiempo completo (*Professor*), aún cuando las actividades realizadas sean las mismas (Schmiedekampf, 2007; Universität Hamburg, 2016; Werner, 2018). Respecto al SZ-UHH, alrededor de 23 enseñantes (*Lehrender*) conforman el cuerpo docente, mismo que está supeditado a la disponibilidad personal y necesidad institucional. Todos ellos cuentan con la licenciatura en *Germanistik* o *DaF-Sprache* y algunos estudios de posgrado en el mismo ramo. En el caso de Germanística y Alemán como Segunda Lengua en Alemania, aún cuando tienen su enfoque literario y didáctico, respectivamente, guardan características comunes en cuanto a la oferta laboral: enseñanza del idioma, actividades periodísticas o de moderador en alguna agencia de medios, marketing, relaciones públicas, lector del DAAD en el extranjero (Alumniportal, 2013; LMU München, 2020; Universität Graz, 2020). La edad promedio de los profesores de alemán del SZ-UHH va de los 37 a los 55, la mayoría tiene al menos 1 hijo y tiene otro puesto de trabajo a la universidad.

CAPÍTULO 2. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL PROFESOR DE ALEMÁN

Und dann wirke auf andere durch das, was du bist!
Wilhelm von Humboldt

Esta investigación fue orientada con la finalidad de realizar una aportación al Programa de Maestría y Doctorado de Pedagogía de la UNAM, específicamente en la línea de investigación en Docencia, que se ocupa de analizar los procesos formativos que ocurren tanto en el espacio formal como no formal; con el propósito de mejorar la práctica docente, pero sobretodo, de ver un cambio trascendental en el aprendizaje de los estudiantes.

Emilie Durkheim consideró a la pedagogía como la ciencia que estudia las diferentes formas de educación para alcanzar una sistematización de las leyes que rigen la evolución de los sistemas educacionales, considerando el hecho histórico y el contexto sociocultural. Tales teorías sugieren una orientación en la enseñanza, pues cada sistema educativo demarca las intenciones, las herramientas y los métodos para dicho fin (Durkheim, 1989). Bajo esta perspectiva, la pedagogía presenta un ideal de cómo debe conducirse la educación y los procedimientos de acción, para poder hacer una crítica y vislumbrar nuevos horizontes.

Para alcanzar este fin, es indispensable conocer cuáles son las fortalezas y debilidades del educador, cómo desarrolla las habilidades y estrategias de enseñanza y en qué contexto está insertada su práctica docente. Por tanto, es necesario discutir sobre aquello que puede ser enseñado (**educabilidad**), a través de un agente exterior que ayude al sujeto a que se apropie de ciertos conocimientos y contenidos enseñables, contrapuesto con aquello que no tiene la cualidad de ser transmitido por su origen ontológico, sino que necesita de un proceso de apropiación personal y subjetivación de la influencia del entorno (**formabilidad**), para así poder discutir los límites y alcances de los conceptos de formación (*Bildung*) y formación docente (*Ausbildung*), con el objetivo de advertir las implicaciones que tiene en el profesor de alemán.

2.1 Educabilidad y formabilidad

Antes de adentrarnos a los términos de formación, es necesario discutir sobre los elementos que la posibilitan, así como el espacio y tiempo en que puede ser formado o puede formarse el docente. Andrés Klaus Runge Peña (2011: 11) analiza las confusiones que ha originado la incorrecta traducción del término *Bildsamkeit* en el desarrollo de la teoría educativa en lengua española, ya que se ha sido entendida como educabilidad en lugar de formabilidad; este último se vincula con *Bildung* (formación), concepto desarrollado por el pedagogo alemán Johann Friedrich Herbart en “Esbozo de lecciones pedagógicas” (*Umriss pädagogischer Vorlesungen*, 1835).

Herbart distingue la educabilidad (*Erziehbarkeit*) como la capacidad que tiene el ser humano de aprender algo que es educable, transferible, mediante la intervención de un agente externo. En la clase del alemán como lengua extranjera se pueden considerar como ejemplos: la gramática en general, el funcionamiento de las declinaciones, el vocabulario, el uso del estilo formal e informal, los tiempos verbales. En el curso de formación docente se encuentra en la teoría sobre cuestiones pedagógicas y didácticas: la edad, la motivación, la importancia de la distribución del aula o las fases de una secuencia didáctica.

No obstante, la tolerancia, la valoración de las expresiones culturales, la propia identidad cultural o el desarrollo de la empatía, son cuestiones que no se aprenden en un libro, en un texto del curso, ya que, su exposición a ello no se traduce a que el sujeto se apropie de ello; se necesita otro camino para llegar a ello: la formabilidad.

La formabilidad (*Bildsamkeit*) se refiere a la disposición humana que permite el desarrollo y crecimiento de todos los aspectos humanos (corporales, espirituales, afectivos); es un proceso permanente que ocurre a lo largo de la vida y que se adapta a las necesidades y desafíos de la vida cotidiana (Runge Peña & Garcés Gómez, 2011: 16). Evidentemente existe la influencia de un agente o evento externo que conmueve el estado del sujeto, que le enseña algo, pero que, sin un acto de autorrealización y apropiación para el sujeto, no se da la formación.

Por lo tanto, **educabilidad** y **formabilidad**, no son sinónimos, pero, sin educación no hay formación. Esta cuestión es la que a veces desvirtúa el sentido de la formación docente y que se entiende como una dotación de herramientas didácticas o consejos que serán aprendidos de una vez por todas por el profesor y que él mismo las aplicará en el aula, con el objetivo de reducir los obstáculos de su práctica; pero la realidad y las investigaciones sobre la discrepancia entre la teoría y la práctica dan cuenta de que los programas de formación están concebidos más en la educabilidad que en cuestiones de formación que permitan la autorreflexión, autocrítica y el autocontrol del profesor (Perrenoud, 2014).

Dicho lo anterior, reconocemos la importancia de describir y analizar los siguientes conceptos, dado que su origen se remonta a la tradición alemana en el ámbito pedagógico y filosófico: 1) la formación (*Bildung*) que alude al desarrollo personal y moral del individuo con el objetivo de conseguir la plenitud espiritual en beneficio de la comunidad, mientras que 2) la formación docente (*Ausbildung*), entendida como la instrucción o capacitación que tiene un fin utilitario¹. Más adelante se introduce el

¹ El origen etimológico de *Bildung*, según el diccionario alemán DUDEN (2019a) se inicia en el período del alto alemán antiguo (500-1050) como *'bildunga'* y en el alto alemán medio (1050-1350) como *'bildung'* que hacía alusión a creación (*Schöpfung*), retrato (*Bildnis*), figura/forma (*Gestalt*). No tiene derivación semántica, pero se puede formar palabras compuestas tales como posibilidades de formación (*Bildungsangebot*) o cualificación formativa (*Bildungsabschluss*), y, por último, se le relaciona con *das Gebildetsein* que se entiende como “lo que está formado” y con *das Ausgebildetsein* “lo que está/ha sido formado por el entorno”.

De acuerdo con el diccionario PONS GmbH (2019b) sus posibles traducciones al español son: “formación”, “conformación”, “educación”, “constitución”, aunque también puede ser entendido como “cultura” o incluso “experiencia” (Fabre, 2011). De manera sintética, la *Bildung* hace alusión a la construcción de sí mismo que se hace el sujeto a partir de sus cualidades naturales y de las experiencias que lo hacen consciente de su existencia. Necesita de la reflexión sobre lo que sucede en el exterior para poder transformarse e influir en su entorno, es decir, la traducción de *Bildung* está vinculada con la cualidad de formabilidad.

Mientras tanto, en DUDEN (2019a) la palabra *Ausbildung* se relaciona con la formación profesional o primera formación. En alemán el prefijo „aus-“, denota lo que está “afuera” por lo que este término puede entenderse como “la formación desde afuera”. Derivaciones de esta palabra son *das Ausgebildetwerden* traducido como “lo que será formado [por el exterior]”, *der Ausbildner* - el instructor, formador o entrenador, *der Ausbildender* - el que se está instruyendo. Las traducciones de *Ausbildung* pueden ser: “aprendizaje”, “formación” [desde afuera] o “formación profesional”, “formación inicial”, “la capacitación profesional” o “la instrucción” PONS (2019b), es decir, este vocablo tiene incrustado la idea de educabilidad.

término formación docente (*Lehrer(aus)bildung*). De acuerdo con lo anterior, planteamos algunas preguntas: ¿qué tipo de formación docente tienen en mente los profesores y cuáles son sus expectativas de ella?, ¿cuáles son los objetivos de la formación docente para la institución y si su implementación guarda congruencia con su definición?, ¿uno de los fines de la formación docente institucional es compensar la ausencia de formación inicial en la didáctica de la lengua?

2.2 La formación (*Bildung*) del profesor de alemán

El término de formación puede ser comprendido de diferentes maneras, según la corriente y el autor que se tome en consideración, de tal manera, que se puede entender como el dispositivo que instruye al sujeto y que le proporciona los conocimientos para encaminarse a la autonomía, mediante el análisis de la realidad y la concientización de los problemas. Esta concepción de formación contribuye a la reflexión teórica de la práctica, y como consecuencia, a permitir nuevas posibilidades de mejoramiento; no la legitimación (Ferry, 1991: 84).

En la Europa del siglo XVIII, la formación era entendida como la acción de procurarse a sí mismo; en la actualidad se le considera como la apropiación de habilidades para estar preparado para los desafíos de la vida cotidiana. Entonces, la *Bildung* se entiende como la formación espiritual y moral que tiene el individuo consigo mismo y que depende de las cualidades naturales de la persona, de las influencias del exterior y sobretodo de la reflexión que hace sobre lo que sucede a su alrededor.

La *Bildung* ha sido entendida como una reacción a los siglos desde la Edad Media hasta el derrocamiento de la monarquía francesa, en donde se puso fin a la oscuridad del conocimiento humano. Durante la Inquisición se eliminó el raciocinio y la libertad de ideas, mientras que en la Ilustración se impulsó a la razón como un elemento imprescindible para cuestionar y juzgar las ideas gestadas por la Iglesia Católica y las monarquías.

En esa época, ese concepto estaba reservado para el discurso académico, culto y no formaba parte de las palabras de uso cotidiano, del pueblo; sino que con el tiempo adquirió un tinte político y social, ya que los ilustres de Alemania buscaron distinguirse de los franceses coléricos de la Revolución Francesa. Así, esta formación se constituyó como un ideal en donde el individuo debía alcanzar la mejor forma de sí mismo a nivel espiritual y moral, lo que por añadidura significaría la renovación del entorno.

Para ello, el arte se tomó como el camino de la sensibilización ante los problemas de la humanidad, ya que tenía una función formativa en el lector o espectador. De tal modo, que los burgueses podían acceder a espacios reservados únicamente para la aristocracia a través de la *Bildung*. Mediante esta actitud, los alemanes buscaban contrarrestar los efectos de la Ilustración sobre la vida religiosa de los fieles protestantes.

Así, en ese momento se enfatizó en un cambio de actitud y el resurgimiento del ímpetu religioso a través del uso de la razón para entender las Sagradas Escrituras, con lo que de esta forma se eliminaba la incompatibilidad entre el raciocinio y la fe, de tal modo que cada sujeto estaba en posibilidad de entrar en un diálogo directo entre Dios y él mismo, sin intermediarios, lo que permitió hacer énfasis en la autoobservación y la autorreflexión.

Por lo tanto, la esta formación se consideró como una oportunidad para emanciparse de la distinción social y así sobreponerse a las diferencias de clases, mediante el propio esfuerzo por educarse a sí mismo (*sich bilden*). Por ejemplo, vemos claramente cómo esto influyó en el pensamiento alemán y en el desarrollo del género literario llamado “novela de formación” (*Bildungsroman*)², con la intención de describir el proceso de

² La obra canónica de este género está representada por el escritor alemán Johann Wolfgang von Goethe en su novela titulada *Wilhelm Meister Jahre* o traducida como “Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister. En ella se relata como el desinterés por la vida de comerciante no le era atractiva para el protagonista e inicia una búsqueda hacia las artes, gusto que siempre había animado su espíritu. La estructura básica de dicho género literario es el protagonista que es considerado como héroe, porque en muchos de los casos se sacrifica en beneficio de las amistades (la comunidad, la sociedad) y porque se le permite experimentar sus sentimientos al máximo, pues este es el único camino como puede el ser humano hacerse sensible y ser capaz de comprender los pesares de los demás. Entonces, la novela de formación retrata los años o décadas de cómo la figura principal se transforma por los eventos que sucede a su alrededor y porque él mismo reflexiona sobre todo lo que le sucede (valor pedagógico), de allí, que los diarios o la comunicación epistolar sean la forma por excelencia como se comunica el protagonista, ya

desarrollo físico, afectivo, interhumano de un joven, común y corriente, cuyo estilo literario enfatizaba en la descripción de los sentimientos, las alegrías y las desilusiones que adolecía por el crecimiento y el enfrentamiento a diferentes ámbitos de su vida personal: el amor, la familia, la soledad, los amigos y la pasión artística.

A estas novelas se les atribuyó el poder pedagógico para educar, ya que mostraban un ideal, un camino por el que se debían conducir los jóvenes de la época y que al mismo tiempo les enseñaba algo muy importante: la introspección era el recurso para reconocer sus intereses, pero también sus errores, lo que les permitiría corregirlos, y en consecuencia convertirse en una persona virtuosa, facultada para aconsejar y buscar el bien común de la gente que lo rodea.

Hans Georg Gadamer en 1975 publicó su obra *Verdad y Método I*, y en ella desarrolló el concepto de formación (*Bildung*), entendido “como el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (2003: 39). Esta formación está estimulada por una forma ideal a imitar, pero que al mismo tiempo conduce a “reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (2003: 49).

Para Gadamer este “retorno a sí” es la esencia de la formación, pues a la vez de que uno se forma con la distinción del otro, uno puede comprender al otro, lo que conlleva a la formación de una conciencia formada, y es esta más poderosa porque es capaz de ver en todas direcciones, de lo individual hacia lo general y de lo general al “reencuentro de sí mismo”. Esta noción ayuda a comprender de qué manera los profesores de alemán se han formado (*sich bilden*), reconocer cuáles han sido los sucesos o elementos que han determinado lo que son como profesionales de la lengua.

Entonces, esta formación sucede en dos ámbitos, uno interno y otro externo, en el primero nadie puede tener acceso a ello para conocer su estado, es decir, no hay parámetros tangibles para decir que esa persona se ha formado. La formación no está

que plasma sus ideas, sus angustias, sus perspectivas y expectativas sobre sí mismo (Arango Rodríguez, 2009; Fabre & Valencia, 2011; Moretti, 2000).

garantizada por una transmisión de contenidos operativos, sino que necesita de un involucramiento, autorreflexión y de la intención y voluntad de cambio. La *Bildung* devalúa la utilidad (Horlacher, 2014: 39), porque no se busca la evaluación de un producto, si no que se considera un proceso de la formación, mismo que es dinámico en el espacio y tiempo, influido por la intersubjetividad o contacto con los objetos.

Por lo tanto, es necesario enfatizar que la educación guía un aprendizaje intencionado, mientras que la formación depende de la interpretación que realiza cada persona de la experiencia humana, es decir, el sujeto tiene el control y decisión de su constitución.

2.3 La formación docente (*Lehrerausbildung*)

El perfil laboral del profesor de alemán como lengua extranjera, tanto en la ENP como en el SZ-UHH, exige una formación académica universitaria en el ramo de la lingüística germana y la apropiación de conocimientos adecuados a la profesión docente. Se entiende como formación inicial³ al proceso de adquisición de conocimientos teóricos, pedagógicos y didácticos para la enseñanza del idioma y que ocurre a lo largo de los estudios universitarios y que habilitan al futuro docente para ejercer la profesión, ya que ofrece las bases teóricas y de apropiación de las reglas del oficio (Davini, 2015: 23). Esto tiene un impacto en la forma de enseñanza porque muchos de los estudiantes toman las

³ En Alemania, la formación inicial (*Erstausbildung*) se considera como la preparación para el mundo laboral del estudiante mediante el desarrollo de habilidades profesionales y artísticas, así como la investigación básica junto con la adquisición de los conocimientos teóricos propios de la carrera universitaria (Konferenz der Kultusminister, 2019: 151). Esto se divide en dos fases, la primera que contempla los estudios teóricos y prácticos en la universidad y que al término de estos se lleva a cabo el primer examen estatal, y la segunda fase, la formación práctica en las escuelas conocido como servicio preparatorio (*Vorbereitungsdienst*) y que se examinan las habilidades técnicas, didácticas y educativas del postulante por medio del segundo examen estatal (192, 199)

En el caso de México, la formación inicial es un proceso académico que proporciona los conocimientos teóricos de la profesión y es a su vez un proceso que inserta al estudiante en la cultura profesional, que sirve para apropiarse del *habitus* y de las formas de interactuar con los actores educativos (Sánchez Ponce, 2013). En el caso mexicano existen pocas oportunidades de llevar a cabo las prácticas profesionales en la enseñanza del idioma de manera oficial, a diferencia de la situación alemana.

experiencias de sus profesores como modelo y sólo para algunos funciona como detonante para explorar otras formas de conducir las clases del idioma.

En algunos casos, el docente inicia su vida profesional sin un objetivo claro de enseñanza, por lo que se ve forzado a construirse uno a partir de la confrontación con la realidad. Por medio del autoanálisis, el profesor se conoce a sí mismo porque se enfrenta a reconocer las necesidades y dificultades de los sujetos con quienes trabaja y a través de la observación y experiencia se orienta en su contexto y genera una intención de la enseñanza (Herbart, 1983). Este fenómeno puede ocurrir y mantenerse o desaparecer a lo largo de la vida profesional.

La formación docente puede entenderse como la capacitación instrumental para enfrentar los problemas y las dificultades de la enseñanza del idioma a través de la profundización de los contenidos técnicos de la asignatura, la adquisición de conocimientos didácticos y pedagógicos, así como el desarrollo de habilidades comunicativas y sociales en concordancia con la docencia.

Sin embargo, la formación docente ha sido reducida (o entendida) a la didáctica específica de la asignatura y se ha desatendido la incorporación de los conocimientos pedagógicos generales, curriculares, así como de los contextos educativos (Shulmann en Bolívar, 1993: 114). Entonces, la formación docente la entendemos como “el proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de una determinada función; en este caso, la docente” (De Lella, 1999). Dicho lo anterior, es necesario cuestionar si la formación docente está en concordancia con la formación inicial, las expectativas y las necesidades del profesor para asumir tal proceso como una actividad esencial de la profesión (Baillauquès, 2010: 83).

Por lo tanto, la formación docente tiene que tomar en cuenta que los profesores ya vienen “preformados” desde la formación inicial o antes, ya que se han desarrollado mediante un conjunto de creencias epistemológicas (Lessard, 1991, en Baillauquès, 2010: 74), de actitudes que se amalgaman con la personalidad y que finalmente moldean el estilo de enseñanza. En contraste, existen otros autores (Beillerot, 1998; Davini, 2015;

Guyot, 2011; Perrenoud, 2005) que apuestan a que en realidad la formación inicial tiene poco impacto en los futuros profesionales y que es el aprendizaje en las prácticas cuando se adquieren dichas habilidades y conocimientos.

CAPÍTULO 3. LENGUA Y CULTURA

*La cultura de una nación reside en el corazón y en el alma de su gente.
Mahatma Gandhi*

Si se revisa la anatomía de los seres vivos, se puede encontrar que cada uno tiene una organización específica en la zona torácica. Por ejemplo, en el caso específico de los seres humanos nos referimos a los pulmones y a las cuerdas vocales, elementos que nos permiten generar sonidos al colocar la lengua en alguna posición en la cavidad bucal. Del mismo modo puede encontrarse en los demás animales mamíferos, a excepción de las jirafas, quienes, a través de sus grandes pulmones, emiten información infrasónica para comunicarse con otros de su especie (BioExpedition, 2014), mientras que los peces emiten sonidos al llenar su vejiga natatoria (Gómez, 2013) y los programadores se comunican con las computadoras mediante una amplia gama de lenguajes de programación (Joyanes Aguilar, 2003).

De los ejemplos anteriores, se reconoce la capacidad de los animales, personas y computadoras para comunicarse entre sí. En el primer caso, se habla de la necesidad natural (*natürliche Sprachen*) y social de la lengua (Fernández Pérez, 1999), mientras que, en el ámbito informático, se hace referencia a los lenguajes artificiales (*künstliche Sprachen*). El lingüista francés Ferdinand de Saussure (1945) definió al lenguaje (*langage*), como la capacidad para comunicarse entre sí, mientras que el sistema de signos para expresar ideas, sentimientos u órdenes se le conoce como lengua (*langue*) y a la expresión concreta e individual de esas ideas es lo que se conoce como habla (*parole*). En el idioma alemán no existe esta distinción y simplemente se utiliza la palabra *Sprache* para referirnos tanto a la competencia, el sistema lingüístico como a la performatividad (Chomsky, 2014), es decir, todo está integrado en un mismo vocablo. Los estudios alemanes sobre Lingüística retoman la distinción francesa para realizar el análisis de la lengua.

Bajo las consideraciones anteriores, podemos afirmar que uno de los primeros desafíos a los que se enfrenta el profesor de una lengua extranjera es guiar a los

estudiantes en la adquisición del idioma (*langue, Sprache*): la sintaxis, el vocabulario, la fonética, entre otras cosas y la traducción bidireccional entre lengua materna y lengua extranjera. Paralelamente comienza una confrontación con las diferencias culturales contenidas en el mismo idioma, por ejemplo:

Refrán o expresión en alemán	Traducción literal al español	Traducción habitual en español
1. Aus den Augen, aus dem Sinn	Fuera de vista, fuera de la mente	Ojos que no ven, corazón que no siente
2. Morgen, morgen, nur nicht heute, sagen alle faulen Leute	Mañana, mañana, simplemente no hoy, dicen todos los perezosos	No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy
3. Guck mal, die Katze auf dem Baum	Mira la gata en el árbol	Mira el gato en el árbol

En los casos anteriores, se presentan situaciones cotidianas en donde los hablantes se expresan sin reflexionar el lenguaje que utilizan. En todos los casos, tienen la misma intención, independientemente de la variación que pueda existir en la traducción. Pero, a partir de lo anterior se puede comprender el origen arbitrario de la constitución de los signos, y con ello, de la lengua (Culler, 1986; De Saussure et al., 1987).

Todo inicia en la percepción de los impulsos que provienen del exterior, de los objetos, de los fenómenos naturales y comienza la necesidad por darle un sentido y significado a partir del lenguaje. Lo hacemos a través de la intuición y decidimos cómo deberían llamarse las cosas. Así, en el primer ejemplo, en alemán parece ser que todo está supeditado a la razón, mientras que en español ronda a la pasión, al corazón (Staël-Holstein, 2014; Vossler et al., 2008). En el segundo caso, se hace énfasis en el compromiso, en el acuerdo, si este se cumple o no; en español, prevalece la posibilidad

de que esto sea pospuesto, mientras que en alemán se le denomina “flojo” o “perezoso”, en el idioma romance se prefiere no darle nombre: lo evadimos.

Por último, en el tercer ejemplo, nos revela con más fuerza la arbitrariedad con que denominados las cosas: ¿por qué al felino que vemos en el árbol, en un primer momento, en alemán se denomina en femenino, mientras que en español en masculino? Si bien se puede hablar de una consecuencia de la cosmovisión (*Weltanschauung*) contenida en el idioma, esto no es del todo cierto, pues se hablaría de una sobregeneralización.

Es evidente que la lengua determina ciertos patrones de expresión, pero no significa que haya sido a priori a la denominación de las cosas. Por lo tanto, el hecho de que la referencia al sustantivo se haga en femenino o masculino, responde más bien a una decisión arbitraria (Culler, 1986). Sólo eso, no tiene otras consecuencias culturales.

Estas interrogantes permiten traer a la discusión la importancia de la cultura en la formación del profesor de alemán, ya que gran parte de sus experiencias vividas - en un contexto específico y una historia única personal- funciona como un marco interpretativo para los estudiantes del idioma, de manera que puede conducir a una reproducción o superación de prejuicios culturales.

Love, Death + Robots es una serie animada por la empresa estadounidense Netflix, en donde se tratan diferentes relatos de ciencia ficción sobre el amor, la muerte y robots; así, en el episodio 17 titulado «*Alternate Histories*» se habla sobre seis posibles escenarios del rumbo que habría tomado la Segunda Guerra Mundial si Hitler hubiera tomado algún camino distinto a lo largo de su vida (Maldonado & Torres, 2019). Allí, el idioma alemán se representa en un tono agresivo y militar a través de la voz del canciller austrohúngaro.

En la misma sintonía, el canal alemán “*Simplicissimus*” en YouTube publicó un video llamado “¿Por qué el alemán suena tan agresivo?” (*Warum Deutsch so aggressiv klingt*) y desde su perspectiva como nativo trata de dar una explicación a dicha afirmación. En un primer momento, describe que en una encuesta realizada por el „Instituto para el Idioma Alemán“ (*Leibniz-Institut für Deutsche Sprache*) a germanistas extranjeros, se obtuvo que percibían al idioma como “militar”, “ladrido”, “frío”, “horrible”, “escupido” (*Simplicissimus*, 2019). Desde un punto de vista fonético, esto responde a los sonidos

guturales generados por la aparición continua de consonantes, que tiene como resultado una “explosión” al momento de hablarse (Simplicissimus, 2019).

En segundo término, menciona que gran parte de esas impresiones son debidas a la influencia negativa de las guerras mundiales, pues a Hitler se le considera como un estereotipo obstinado y que ha sido reforzado a través de la industria cinematográfica de Hollywood, con el objetivo de desarticular la ideología comunista de la URSS a través de la puesta en marcha del "Plan Marshall", cuyo objetivo fue modernizar las ciudades orientales europeas devastadas por el conflicto bélico desde una perspectiva capitalista (Jusdado, 2009).

Aunado a eso, se afirma que el sonido depende principalmente de la experiencia y lo que para unos puede parecer agresivo, en otros paisajes sonoros (*Klangwelte*) puede sonar fascinante, pues este fenómeno es subjetivo (Brunner, 2014; Szewczyk, 2013). Por ejemplo, la palabra germana *delicatessen* denota la alta calidad o excentricidad de los alimentos, y en este caso, los hablantes extranjeros poco tendrían que decir respecto a la rudeza del idioma alemán, porque sitúa a la persona en una situación que le provoca bienestar. Entonces, nuestro lugar de nacimiento y la forma en que socializamos con la familia, los amigos, la escuela, las instituciones influyen sobre las ideas con que percibimos nuestro entorno y el de los demás, y para expresarlo hacemos uso de un idioma cargado de simbolismos (Cassirer, 1965).

Por un lado, la cultura puede considerarse como un conjunto de costumbres, ideas y significados que caracterizan a una sociedad y que se transmiten de generación en generación, en donde la educación tiene el papel de reproductor de esta. Por otro parte, la cultura puede ser entendida como la interpretación que le da cada individuo a los actos que suceden a su alrededor y, por ende, actúa en consecuencia.

Uno de los aspectos que consideran difíciles del idioma alemán, es la existencia de los tres géneros gramaticales (femenino, masculino y neutro) y su cambiante correspondencia con el español. Así, se perpetúa una cosmovisión de que el idioma es difícil de aprender, lo cual incluso hasta los propios alemanes lo confirman y el dicho

“*deutsche Sprache, schwere Sprache*” (idioma alemán, idioma difícil) sirve como constatación.

En contraste, en el video reportaje “¿Aprender idiomas en 4 semanas!, ¿qué tan buenas son las apps de idiomas?” (*Sprache lernen in 4 Wochen! Wie gut sind Sprach-Apps wirklich?*) (PULS Reportage, 2018) se analiza qué tan efectivas son para aprender el español para poder comunicarse en un viaje de placer en Madrid. Sin embargo, lo que interesa rescatar aquí es la experiencia que tiene el reportero alemán y la dificultad que encuentra él a la hora de aprender los artículos en español, pues para él significa reducir tres categorías gramaticales en sólo dos (masculino y femenino). Así, desde esta posición se logra ver que el aprendizaje, el enfrentamiento a nueva información nos genera desconcierto: esto es lo que debe quedar en claro en la formación del profesor de idiomas, más que adjudicarlo a la constitución lingüística en sí.

3.1 Nociones sobre la cultura

Hay un gran número de definiciones en torno al concepto cultura, ya sea, desde un punto de vista sociológico, lingüístico, político o antropológico que han definido la forma de entender la enseñanza de las lenguas extranjeras. En los últimos años, el enfoque intercultural ha tomado gran relevancia porque se ha ajustado a los cambios políticos, a la migración y a los fenómenos que ha traído consigo la globalización. Antes de discutir sobre la interculturalidad en la enseñanza del alemán, es conveniente explicar qué se entiende en torno al concepto cultura.

En el Siglo XVIII, en el contexto europeo la cultura (*Kultur*) era vista como el refinamiento social y estaba íntimamente relacionado con la palabra *Bildung* (Horlacher, 2015; Schwanitz, 2002: 504), ya que su finalidad era desarrollar los buenos modales a través de las Bellas Artes y de la ciencia. Naturalmente, para la época, esto fue la distinción entre la aristocracia y el pueblo vulgar, pues, todo lo que se podía observar y modificar formaba parte de la cultura, es decir, las expresiones artísticas, las bibliotecas, la producción literaria, filosófica y científica, la danza, el teatro y la retórica. Es por ello,

que al pueblo se le consideró inculto (sin cultura) porque no tenía la oportunidad de acceder a esos espacios ni de adquirirla.

El filósofo y sociólogo prusiano, Ernst Cassirer (1874-1945), consideró que la tarea de las ciencias de la cultura era reconocer de qué manera los símbolos que producía la sociedad regían los actos de las personas. El símbolo es la representación gráfica de una idea o un objeto real, que involucra una serie de creencias y juicios de valor que han sido aceptados convencionalmente a lo largo de la historia de la humanidad.

Entonces la cultura tiene tres rasgos derivados de los símbolos: 1) el físico, porque hace referencia a una expresión humana que puede constatarse en el mundo real (el arte, una guerra, un abrazo), 2) el psíquico, porque aparece en la mente del sujeto y 3) el sociohistórico, porque tiene un significado preciso en un tiempo y espacio (por ejemplo, la Malinche - el Muro de Berlín).

Si consideramos que el profesor a lo largo de su formación inicial se enfrentará a nuevos simbolismos que debe confrontar con los suyos propios. A través de la comparación asume una posición frente a la cultura extranjera y existe un ajuste de los esquemas cognitivos. Sin embargo, esto no significa que exista un progreso, es decir, un ir hacia adelante, sino más bien hace referencia a un crecimiento en amplitud, es decir, extensión de experiencias.

Sea un nativo de la lengua o alguien que la aprende, en ambos casos, el sujeto tiene que adquirir el idioma junto con el cúmulo de simbolismos que están incrustados en cada palabra o lenguaje no verbal.

Lo que llamamos “aprender una lengua nunca es un proceso puramente receptivo o reproductivo, sino un proceso productivo, creador. Por medio de él, el Yo, no sólo logra penetrar en la visión de un orden existente, sino que contribuye por su parte a ese orden (Cassirer, 1965:28).

Por lo tanto, el aprendizaje de una lengua extranjera (México) y el aprendizaje de cómo funciona la lengua materna para ser enseñada (Alemania) exige que los profesores se enfrenten a nuevos simbolismos, pero ¿cómo enfrenta la desestabilización psíquica

que genera la diferencia de simbolismos entre culturas?, ¿cuáles son las herramientas con que cuenta el docente para comprender las diferentes expresiones humanas? Los conceptos culturales no pueden derivarse de un sólo principio (físico, psíquico y sociohistórico), ni del individualismo ni del sensualismo (Cassirer, 1965: 110), si no que deben de conjugar la complejidad humana.

Entonces, en primera instancia la cultura puede ser entendida como algo transferible mediante los dispositivos adecuados, ya que se le considera como “todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridas por el hombre en cuanto miembro de la sociedad” (Tylor, 1975: 29). Sin embargo, no se reduce a la transmisión de ideas sobre la sociedad, sobre comportamientos, sino que se vuelve más complejo cuando se incorpora la diversidad de pensamiento de cada individuo.

Clifford Geertz (2005) considera la cultura como una forma simbólica que contiene las expresiones, los artefactos, las acciones, los acontecimientos, los modos de comportamiento que caracterizan a una comunidad. Hace una distinción entre lo natural, lo universal y lo constante de lo convencional, lo local y lo variable. La cultura origen repercute en las interpretaciones que hace el sujeto del mundo exterior (p. 45).

Para ello es imprescindible contar con un sistema de signos que permitan a la comunidad interpretar lo que sucede a su alrededor. Un ejemplo de este medio es el lenguaje humano, ya que en él están contenidos los símbolos que hacen referencia a la realidad. Cada uno de ellos es arbitrario y ha sido aceptado de manera consensuada. Este simbolismo también puede encontrarse en las costumbres y en las expresiones culturales.

A medida que se aprende el idioma extranjero se accede al universo en común de la comunidad, se comienza a adentrarse al espíritu de la lengua, quien la aprende amplía no sólo su visión sino también la precisión y claridad con la que interpreta la realidad, es decir, arroja la complejidad humana (Cassirer, 1965: 28).

El boom de las TIC en la educación, en algunos casos ha desvirtuado el rol que debe asumir el docente porque se ha puesto todo el éxito en la incorporación de recursos

electrónicos o aplicaciones de idiomas. Esto aparece recurrentemente en la ludificación o *gamification* de la enseñanza de las lenguas extranjeras a través de aplicaciones o sitios web, en donde estudios revelan que el éxito depende más de las motivaciones intrínsecas del estudiante y que existe pocos fundamentos pedagógicos y didácticos en la implementación de las actividades, así como de los efectos en la adquisición de la lengua (Dicheva et al., 2015).

Estas aplicaciones prometen dominar de manera rápida el idioma extranjero mediante la lectura de diálogos de la comunicación cotidiana y que son enriquecidos con imágenes o videos que representan estereotipos culturales. Pero, en este caso se ejemplifica claramente que la cultura es un “mundo intersubjetivo, es decir, un mundo que no vive en mi” (Cassirer, 1965: 115), sino que necesito del Otro para poder entenderlo, construirlo y darle un sentido. De tal manera, que el profesor necesita hacer uso de estrategias didácticas y conocimientos pedagógicos para aprovechar las ventajas que ofrecen dichas aplicaciones, de manera que se generen espacios de reflexión sobre la cultura.

Hans Georg Gadamer menciona que la lengua es la morada el Ser (*Dasein*), no es el medio ni el fin, pues a partir de él se es con lo que contiene el lenguaje. Cuando hacemos uso de él y conversamos es como llegamos a comprender nuestro entorno, ya que tomamos conciencia de nuestro Yo porque nos comparamos con el Otro. En el diálogo construimos „con los demás un mundo común por medio del intercambio permanente que se produce en la conversación. A esto se le puede llamar ‘convención’(*syntheke*)” (Gadamer, 1998: 152). En esa convención aceptamos simbolismos, creencias y valores que sirven como guía en la interacción social.

A través de la conversación, del diálogo y del esfuerzo por comprender lo que nuestro interlocutor nos expresa, es como se mantiene vigente el ejercicio dialéctico. Entre los dos se crea un lenguaje común. Ambos ya no son los mismos después de la comprensión, ya que se ven afectados uno al otro. Es así como el Ser va siendo, no hay retorno (Gadamer, 1994).

Del mismo modo, el sujeto que asimila la cultura extranjera se ve perturbado y cambia su ser. Como ya se dijo antes, se necesita de la interacción para conocer a quién es ajeno a mi. Esto significa que la única forma de integrar la cultura en el salón de clases es a través de la conversación, de la discusión de las impresiones que nos provoca lo ajeno, de todo aquello que se contrapone a nuestros ideales y a nuestras creencias. Dicho esto, el profesor de alemán genera situaciones de aprendizaje a través de su experiencia y conocimiento de las culturas.

Conforme se aprende la lengua extranjera, se clarifica la percepción de las cosas en ese nuevo mundo, porque somos capaces de expresarnos a través de las palabras que han sido creadas por una comunidad que comparte sentimientos, ideologías y costumbres. Mediante este proceder crece nuestra capacidad de representación objetiva y subjetiva (Cassirer, 1965: 73).

En adición, Jerome Seymour Bruner en *La educación puerta de la cultura* hace una distinción entre lo que se entiende tradicionalmente como cultura desde la perspectiva computacional, entendida como el procesamiento y sistematización de la información sin tomar en cuenta la recepción subjetiva. Antes esa escueta visión, él plantea el culturalismo porque integra la parte cognitiva, biológica y la parte cultural del sujeto, para lograr la construcción de significados a partir de un contexto situado (Bruner, 2012).

La postura culturalista considera que cada persona le confiere un sentido a la vida, a partir de la construcción de narrativas que actúan como herramientas para transformar la realidad a través de la toma de decisiones. Por lo tanto, los significados están en la mente del sujeto y en la cultura en que este vive. Esto a su vez exige una permanente negociación de los significados entre los sujetos que comparten un entorno cultural.

A través de los símbolos el hablante crea su propio mundo de la realidad, ceñido por las normas y reglas de la sociedad en las que habita. Para lograrlo, necesita otorgar sentido a sus pensamientos, mediante las narrativas mentales, orales o escritas. De esta manera, construye su propio mundo de experiencias, mismo que le ayuda a interactuar con los sujetos.

Con el culturalismo podemos comprender de qué manera el profesor articula su propia cultura con la cultura extranjera y cómo ese resultado es llevado al salón de clases. Es evidente que entre cada profesor habrá una forma específica de entender la cultura que se enseña porque cada uno ha vivido una forma particular de interpretar la vida. A esta característica se le conoce como multivocalidad, ya que enfatiza en que cada individuo actúa de manera unívoca, aún cuando comparta un mismo contexto cultural. Es decir, dos mismos sujetos que fueron educados en la misma cultura pueden tener comportamientos o creencias diferentes sobre el sistema de normas, reglas o costumbres de su propia cultura.

En este caso, se puede afirmar que la cultura no tiene un efecto homogeneizador, ya que cada individuo tiene una propia identidad, lo que permite comprender el sentido que le da cada profesor de alemán a su forma de enseñar y de decidir lo que vale la pena ser enseñado, pues, somos seres polisémicos porque tenemos una multiplicidad de significados para un mismo acontecimiento, por lo que no hay una “verdad absoluta”.

Entonces, el análisis cultural se refiere al estudio de los principios que rigen a las sociedades y cómo estos determinan ciertos patrones de conducta. Sin embargo, contempla las expresiones individuales y su capacidad de emancipación, de libertad para interpretarlas y para construir significados singulares. Los conceptos culturales no aspiran a la universalidad, no son totalizadores porque dependen de la percepción de cada sujeto, pero tampoco se paraliza en los casos particulares. El análisis cultural no aspira a la totalidad ni a la particularidad, sino que estudia la complejidad de la vida humana (Cassirer, 1965: 117-119).

3.2 ¿Interculturalidad y estudios culturales para la formación del profesor?

El actual interés de la enseñanza de la cultura en los idiomas extranjeros está orientado por el enfoque intercultural, ya que como se comentó anteriormente, las políticas de los países buscan fortalecer la movilidad de los ciudadanos y la captación de

personal para cubrir puestos en donde existe una baja cifra de postulantes del propio país.

La interculturalidad pretende que el estudiante extranjero se logre incorporar a la sociedad mediante el entendimiento de los usos y costumbres, así como comportamientos que difieren de su propia experiencia. Este enfoque se ha está construido por las investigaciones de otras disciplinas tales como la antropología, pedagogía, economía, filosofía, sociología y psicología (Rathje, 2006 apud Koreik, :1), y se pone especial atención en la competencia comunicativa.

Tanto las licenciaturas Letras Alemanas (México), como *Germanistik* y *DaF-Fremdsprache* (Alemania) coinciden en desarrollar las habilidades de análisis en el estudiante sobre conceptos culturales y sobre la capacidad de establecer un diálogo intercultural, a raíz de las inherentes diferencias que existen entre la lengua propia y la extranjera (Colegio de Letras Modernas & Facultad de Filosofía y Letras, 1975; LMU München, 2020).

Esta misma perspectiva se encuentra en los libros de enseñanza, en donde la concepción de estos atiende a la presentación de datos históricos, económicos, tecnológicos, figuras representativas del país, a esto se le conoce como *Landeskunde*, término que no suele ser traducido pero que se refiere a “cultura y civilización” o “estudios regionales “. Sin embargo, este término se aleja por mucho de la pretensión que buscan los profesores de cubrir en los cursos, de derribar prejuicios. No es suficiente este tipo información para alcanzar dicho fin, si no que se necesitan habilidades profesionales, conocimientos pedagógicos y estrategias que apoyen a dicha empresa.

El auge de los estudios culturales (*Kulturstudien*) se suscitó en la década de los 20 y el de los estudios regionales (*Landeskunde*) en los 70, fenómenos que respondieron a „factores de cambio“ (Altmayer:2004), sobre todo en el plano político. Con estos estudios, se pretendió comprender las diferencias entre países que habían tenido enfrentamientos entre ellos, como en las dos guerras mundiales del siglo XX, la guerra fría, por lo que tales estudios culturales discuten sobre temas que están de moda pero desde un pensamiento eurocentrista, lo que ha provocado que los estudiantes orientales

que aprenden el idioma tenga otra versión o perspectiva sobre esos hechos históricos y culturales de los que se pretende hablar en el curso de lengua.

En la formación docente del profesor de lenguas extranjeras como en los métodos actuales de enseñanza, se hace hincapié en el enfoque intercultural porque ha respondido a “los procesos de descolonización y la fundación de las Naciones Unidas” (Alsina, 1999 *apud* Trujillo Sáez, 2005), así como de las necesidades del libre tránsito comercial. Más adelante trataremos el papel que ha jugado la interculturalidad en la enseñanza del idioma alemán.

Tanto Uwe Koreik (2011) como Claus Altmayer (2002, 2005, 2010) hacen una crítica a la poca científicidad que tienen los estudios culturales (*Kulturstudien*) o estudios regionales (*Landeskunde*) en el currículo de la licenciatura de Enseñanza del Alemán como Lengua Extranjera (*DaF*), porque se reduce a la implementación de materiales didácticos sobre temas culturales que le interesan conocer al estudiante o que el profesor considera necesarios de tratar, pero que no se conocen sus efectos de aprendizaje, ya que no hay estudios que recuperen las experiencias previas y posteriores de los estudiantes en torno a la cultura extranjera.

Asimismo, estos autores advierten sobre el peligro de concentrar los esfuerzos sobre el conocimiento cultural en detrimento de las habilidades metodológicas, didácticas y pedagógicas que el docente tiene que desarrollar para interactuar de manera adecuada con los estudiantes (Koreik, 2011), es decir, se cuestiona si el rol que tiene que asumir es el de mediador cultural o enseñante de la lengua, con sus implicaciones culturales que esto conlleva. Y más aún, no se puede pretender enseñar un „canon cultural“ en el salón de clases, pues eso iría en contra de la diversidad de las sociedades (Krumm, 1990).

También se reflexiona si los conocimientos culturales tienen que reducirse a la enseñanza de los datos enciclopédicos que tendrían que ser dominados por los futuros profesores de alemán, como si eso formara parte fundamental de la profesión. La crítica se dirige a que el papel de los estudios culturales en la enseñanza del alemán simplemente plantea temáticas enseñables, mas no problemas actuales de las sociedades, de manera que se debilita los conocimientos didácticos y pedagógicos para

diseñar situaciones de aprendizaje que permitan la reflexión cultural (Altmayer, 2004), pero también que el profesor sea capaz de reconocer si el estudiante está interesado en ello.

De tal manera, que se le atribuye la tarea al profesor de lengua de poder articular la cultura propia y la extranjera en la enseñanza y que logre derribar los prejuicios con los que llegan los estudiantes y que fomente la tolerancia intercultural (Europarat, 2003, Paricio, 2004). No obstante, se tiene que hacer explícito que es una empresa difícil, porque el docente tiene sus límites de intervención y está fuera de su dominio el poder cambiar los valores de los estudiantes.

Aún así, tiene la encomienda de organizar y planear los contenidos de formarán parte del curso de lengua que impartirá. Para lograrlo necesita recurrir a sus conocimientos culturales y elegir lo que considera como representativo de la cultura alemana (Cassirer, 1965:29). Por su parte, Michael Cole (2003) menciona que es importante comprender los comportamientos de los sujetos a través de la psicología cultural, es decir, aquella que vive en la psique del individuo y que ha sido moldeada por una serie de artefactos. Él los categoriza en primarios a todos los instrumentos u objetos que el humano ha creado (guitarra, brújula, imprenta); los secundarios, que corresponden a las normas y leyes de la sociedad, y los terciarios, que hacen referencia a los scripts o conjunto de actividades o secuencia de acciones que median la interacción entre los grupos sociales.

Así, “los seres humanos se diferencian porque viven en un ambiente transformado por los artefactos acumulados históricamente a través de generaciones anteriores” (Pizzinato, 2010: 257). Piénsense que la generación del siglo XXI hemos transformado nuestras conductas y formas de interacción por la creación del internet y las redes sociales. Para explicar el uso de los artefactos para la enseñanza de la cultura alemana en el curso de lengua, propongo el siguiente ejercicio dialéctico con el lector, sobre todo con los profesores. Lo necesario es que cada uno responda lo adecuado en su caso. Aquí la siguiente pregunta:

¿PARA QUÉ ENSEÑO EL IDIOMA ALEMÁN?

Me parece que esta es la clave del éxito o fracaso con los estudiantes, pues a partir de nuestra concepción de cuál es nuestro papel como docentes tomamos decisiones sobre lo que vale la pena ser enseñado. Esto nos nace por la experiencia que tenemos con el aprendizaje y enseñanza del idioma, pero también, surge porque consideramos que algo debe ser debatido en clase, aclarado y enseñado. Quizá para ti lo más importante es la gramática y el vocabulario; quizá sean los mayores compositores clásicos alemanes lo que te quita horas de tu tiempo extra en casa, con tal de que los estudiantes conozcan sobre la cultura musical de Alemania. Así, van apareciendo más temáticas: el *Oktoberfest*, la migración, los eventos históricos más importantes, el Muro de Berlín.

En mi caso, acompañarlos en el desarrollo de la habilidad oral es lo primordial, pero respecto a lo que conocemos por cultura, creo que lo más importante para mí es cerrar la distancia entre los alemanes y nosotros, en desmitificar prejuicios o preconcepciones de cómo es esa sociedad alemana. Justamente es eso lo que me interesa, enseñar que no es un molde del que no escapa nadie y todos conservan la misma forma. No. Somos seres con libertad de decidir quiénes queremos ser, y, por ende, habrá tantas variedades como personalidades. Entonces, busco temas que contengan una situación que en un primer momento hagan evidentes las diferencias entre nosotros y ellos. Esto me viene por la intuición y por la información que he recibido con los años, con el intercambio de las inquietudes de los estudiantes, con lo que se lee en las noticias, con la experiencia de haber estado en Alemania y haber convivido con las personas.

Por ejemplo, un prejuicio con el que llegan regularmente en México es que “los alemanes son muy serios”. Así, me dedico a encontrar algún video de bromas y se dan cuenta que “sí se ríen” y “que entienden el humor”. Después de una plática sobre ello, comienzan a reconocer que algún familiar o conocido suyo es muy serio y destacan que también hay mexicanos que no son tan “alegres”, “divertidos”. Eso es la multivocalidad.

Otro ejemplo, es sobre la idea de que Alemania es un país que se rige por muchas leyes, mucha burocracia. Si consultamos los pasos para rentar una vivienda, nos damos

cuenta de que se necesitan muchos requisitos: solvencia económica, un seguro de daños inmobiliarios, una entrevista con el arrendatario, quien es el que decide finalmente si es posible o no el contrato. Uno último, sería sobre la asignación de asientos en el tren o autobús. Si bien, se puede reservar el asiento en línea, en la práctica, se debe tener un poco de agilidad para encontrar uno disponible y sentarse en el mejor lugar.

Aquí doy por terminado tal ejercicio para dar paso a la explicación antes prometida. Los artefactos primarios son los videos, los textos, las noticias que utilizo en clase para presentar la cultura. Esto es el símil del *Landeskunde*. Aquí, la elección viene dada por un juicio de valor que yo hago porque creo que es lo más importante que debe tener el curso de lengua. Justamente por ello, es necesario cuestionar de qué manera la formación docente potencializa esta capacidad en los profesores, ya que, de acuerdo con Max Weber, tal elección está llena de sentido subjetivo porque busca tener una influencia en los demás, ya que tiene primigeniamente una intención sobre los demás, es decir una acción social (apud Altomare, 2010: 47).

Los artefactos secundarios, son las normas de arrendamiento que condicionan el comportamiento de los sujetos y de realizar actividades que de otra manera no podrían llevarse a cabo. A veces el bajo nivel del idioma alemán hace que las personas busquen ayuda con un amigo que los auxilie en la entrevista. Así, es como se crean actividades que van configurando la cultura.

Finalmente, los artefactos terciarios hacen referencia a las acciones esperadas que deben cubrir las personas para adaptarse a los contextos y situaciones. Así, el turista que desconoce cómo funciona la distribución de los asientos, le parece injusto el haber pagado por un lugar que no fue respetado. En los tres casos anteriores, es conveniente preguntarse: ¿por qué la enseñanza de la cultura en los libros se encarga únicamente de mostrar el buen funcionamiento de la sociedad y se evita el tratamiento de los obstáculos a los que se enfrentarán realmente los extranjeros?

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

4.1 Cuestiones metodológicas

El propósito de esta investigación fue analizar de qué manera se han formado los profesores de alemán, tanto de México como de Alemania y cuáles han sido las implicaciones en su quehacer docente. Se entiende como formación (*Bildung*) a la capacidad natural y de autogestión que tiene el profesor para apropiarse de los conocimientos (Gadamer, 1994, 2000, 2003), habilidades o estrategias para la enseñanza del idioma. Asimismo, se considera el papel que jugó la formación inicial (Ávalos y Matu apud Sánchez Ponce, 2013) y la formación docente (Carbonneau & Héту, 2010; Carlsburg & Möller, s. f.; Ferry, 1991, 1997; Tardif, 2009).

Se decidió que el enfoque fenomenológico era el más adecuado para conocer los elementos que constituyen la experiencia de los docentes, y así derribar los supuestos en torno a la profesión, es decir, con la **reducción fenomenológica husserliana** (*ἐποχή*, *epokhé*) se llega a la esencia de las cosas (Husserl, 2013: 144), es decir, a lo que trasciende en la enseñanza del idioma alemán, independientemente del lugar en donde se sitúe. Tal cuestionamiento ayuda a revelar cuál es la intencionalidad de esta profesión en el mundo. La actitud fenomenológica nos invita a dudar la realidad, a cuestionarla y a pensar por qué es así y no de otra forma; sólo así se logra entender el funcionamiento de las estructuras sociales o psicológicas.

Recordemos que la “puesta en paréntesis” del método fenomenológico de Edmund Husserl permite analizar si el componente cultural forma parte esencial de la enseñanza del idioma alemán. Al mismo tiempo, nos orilla a cuestionarnos qué se entiende por cultura, cuál es el tipo que enseña el docente. Finalmente nos llevaría a cuestionar cómo se ha formado el profesor para la enseñanza de la cultura.

Antes de adentrarse en esa tarea, es necesario presentar teóricamente el concepto de cultura, para luego contraponerlo con los testimonios de los docentes, hacer una

síntesis y en su caso, una crítica que ayude a comprender de mejor manera las actividades esenciales que caracterizan el quehacer docente.

Es por ello por lo que se recurrió al método comparativo porque permite la generación de conocimiento a partir del análisis entre las diferencias y coincidencias de las experiencias formativas de los profesores de alemán de ambas naciones, teniendo en cuenta el contexto histórico-social, las formas de organización, las estructuras institucionales, las creencias culturales y las costumbres que marcaron ciertas conductas en los sujetos (Schriewer, 2013: 21).

De esta manera se buscó sistematizar los rasgos que están presentes en un grupo de personas o nación, y a partir de ello poder prever ciertos comportamientos, encontrar indicios que permitan comprender de mejor manera las problemáticas del docente. Para Hans Georg Gadamer (1994), la comprensión (*das Verstehen*) es la apertura para escuchar al Otro⁴ y emitir una respuesta con base a lo que anteriormente recogió del pensar de la persona. Esto se lleva a cabo en un ir y venir en círculo hasta que ambas partes llegan a un acuerdo del mensaje que debe ser entendido y esto sólo es posible cuando se tiene la capacidad de crearse una idea de lo que la otra persona quiere expresar. Para ello, se hace uso de las pre-ideas (Gadamer, 1994: 66) para conducirnos en el mundo de la vida (*Lebenswelt*) (Schutz & Luckmann, 2009), pues estos prejuicios nos ayudan a orientarnos en un espacio y tiempo y, además, porque nos permiten reconocer parcialmente actitudes o reacciones.

Si bien, el objetivo en la investigación no es confirmar dichas preconcepciones, por el contrario, es la disposición de estar abierto a la interpretación que le dan las personas a

⁴ El Otro: Desde la filosofía de la alteridad se considera que es Aquel que no es Yo. El Yo puede contener varias versiones de sí y no dejar de ser el Mismo, aquí radica la diferencia entre ser el Otro y ser Yo con diferentes expresiones de la personalidad. Esto sucede porque son las relaciones intersubjetivas en el tiempo y espacio las que afectan la constitución del sujeto (Lévinas, 2006: 60).

El Otro al igual que el Yo tienen un trayecto único a lo largo de la vida, una particular cosmovisión, así como un sistema de creencias y valores únicos. El Yo se hace consciente de quién es él porque la presencia del rostro del Otro lo cuestiona, por lo tanto, ambos son iguales ontológicamente. En contraposición, el extranjero es un Otro que se encuentra en una posición de poder superior, inferior o de otro modo, según la relación que guarde con el contexto.

su mundo, a un fenómeno en común que es analizado. Es decir, no significa hacer a un lado nuestra postura para condescender a lo que nos viene del exterior, sino que “implica la apropiación selectiva de las propias opiniones y prejuicios” (Gadamer, 1994: 66). De aquí que sea importante que se tienda una comunicación bidireccional entre el investigador y los profesores, es decir, la realimentación e influencia de los unos a los otros (Gadamer, 2003: 456).

Este ejercicio dialéctico inicia en el investigador, con todo el bagaje cultural y conocimientos teóricos, y se traslada a las expresiones de los sujetos de estudio, las interpreta y regresa a la posición original para emitir un juicio. Emmanuel Lévinas (2006) reconoció un problema en este proceso y lo desarrolló en *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*, ya que criticó la visión egocéntrica del Yo, y que el denominó como el Mismo, porque las experiencias de quienes nos rodean siempre regresan hacia sí mismo, es decir, se experimenta al Otro, pero se le olvida porque se le neutraliza en el discurso, en la conceptualización y se le reduce a objeto.

Consideramos que la contribución de la comparación en la investigación es el acuerdo que se establece en torno a un problema en común, que se enfatiza en la inexistencia de una única verdad, pues la realidad es dinámica y temporal y que „las comparaciones cualitativas también son resultados temporales, que deben verificarse una y otra vez para ver si son plausibles“ (Schriewer, 2013).

De tal modo que es así como se definen mejor los componentes del fenómeno que se estudia, y, por ende, a alejarse del funcionalismo clásico, en donde la premisa causa-efecto pierde su fuerza, sobre todo cuando se habla de procesos formativos diversos. Se rescata el valor de la complejidad humana, pues no se busca la constatación de los hechos, ni ensimismarse en lo local ni en lo particular, sino más bien en encontrar otras situaciones similares en otros contextos. Para llegar a ello, es necesario que se reconozca la diversidad del proceso formativo del docente de alemán.

Esta diferenciación tiene su soporte en la teoría de los sistemas autorreferenciales propuesta por Niklas Luhmann (1998a, 1998b), en donde cada organización autocrea elementos que permiten la supervivencia de la estructura que la acoge, aún cuando esté

enmarcada en una serie de reglas y condiciones que limitan su campo de acción, es decir, se focaliza en la autonomía tanto del colectivo como del individuo.

La complejidad es una medida de la indeterminación o de la falta de información. Vista de este modo, la complejidad es la información que le falta a un sistema para poder comprender y describir completamente su entorno (complejidad del entorno) o bien así mismo (complejidad del sistema) (Luhmann, 1997: 76).

Por lo tanto, si se traslada esta cuestión a la investigación de la formación docente, se reconoce que está interconectado con los sistemas político-económico-social-cultural-psíquico, y que de cierta manera se puede esbozar los efectos que podría tener en la praxis. Algunas relaciones quedan ocultas por lo que hace más complejo su análisis, asimismo, ciertos eventos tienen su correspondencia clara con algún elemento, ya sea del propio sistema o de uno externo, en otros casos, depende de varios factores, he allí el desafío al tratar de llegar a conclusiones estáticas.

Mediante la comparación se buscan soluciones sustitutivas, intercambiables a partir del análisis de la complejidad del acto educativo, de esta manera, se puede lograr proponer algunas soluciones a un mismo problema, pues se procura la particularidad de cada docente.

Las mismas causas pueden producir efectos diferentes y/o divergentes. Causas diferentes pueden producir los mismos efectos. Pequeñas causas pueden provocar efectos muy grandes. Grandes causas pueden provocar efectos muy pequeños. Algunas causas van seguidas de efectos contrarios. Los efectos de las causas antagonistas son inciertos (Schriewer, 1990: 94)

Debido a las consideraciones anteriores, la comparación tiene que librarse de la tentación de cosificar a los sujetos de estudio y de llegar a conclusiones desde la lógica de acción-reacción. Para superar eso, se ajustó el proceso dialéctico de Gadamer, y se introdujo la perspectiva analéctica del filósofo mexicano Enrique Dussel (1974), quien

recupera las ideas de Emmanuel Lévinas, pero desde una perspectiva latinoamericana que trata de sacudir el eurocentrismo de las ideas.

En *Método para una filosofía de la liberación* (1974) aparece una propuesta del método analéctico en donde el punto de partida de todo análisis está en la visión del Otro. Evidentemente el investigador llega al trabajo de campo con ciertas pre-ideas y conocimientos teóricos del fenómeno, pero Dussel encomia en disminuir al mínimo sus efectos para dar paso a la voz de los sujetos.

De lo que se trata ahora es de un método (o del explícito dominio de las condiciones de posibilidad) que parte desde el otro como libre, como más allá del sistema de la totalidad; que parte entonces desde su palabra, desde la revelación del otro y que confiando en su palabra obra, trabaja, sirve, crea. El método dia-léctico es la expansión dominadora de la totalidad desde sí; el pasaje del justo crecimiento de la totalidad desde el otro para “servirle” (al otro) creativamente [...] La verdadera dia-léctica tiene un punto de apoyo ana-léctico (es un movimiento ana-dia-léctico); mientras que la falsa, la dominadora e inmoral dialéctica es simplemente un movimiento conquistador: dia-léctico (Dussel, 1974: 182)

Esto permite que se evite caer en una conclusión dominadora e inmoral que parte de las teorías ya comprobadas. Es inmoral porque pretende promover un “**deber ser**” o “**deber hacer**” del docente cuando la realidad del docente le exige otro tipo de desafíos. De tal manera, que el enfoque analéctico rescata la experiencia profesional y personal en la formación docente para la implementación de nuevas versiones de la formación docente.

Por último, la comparación evita llegar a conclusiones generales en el sentido de que son aplicables en todos los casos y que se les considera infalibles, ni tampoco busca la re-especificación de la solución, en el sentido, de que sólo es aplicable en ese problema en concreto, la comparación funge como procedimiento de crítica de la teoría; su intención es ofrecer las diferentes alternativas disponibles para solucionar un problema „hasta el punto en que su realización fáctica resulta comprensible como realización no

arbitraria, históricamente verosímil o, en su caso, como única posible“ (Schriewer, 1990: 97).

4.2 De la teoría al trabajo de campo

Este proyecto de investigación inició como una inquietud personal, dado que en el 2015 ingresé a dar clases del idioma en el Plantel 6 “Antonio Caso” de la ENP, UNAM. Pronto, surgió la oportunidad de participar en el *Proyecto de Modificación Curricular* (PMC) de ese mismo año con la finalidad de elaborar las actualizaciones de los programas de estudio de las asignaturas de Alemán I y Alemán II.

Durante ese tiempo, conversé con mis colegas del Colegio de Alemán durante las sesiones del PMC. Allí, se realizaron propuestas de modificación de los contenidos conceptuales y de los temas constituyentes para los programas de estudio de quinto y sexto año. Tales sugerencias las hacían a título personal porque consideraban que la experiencia docente debería prevalecer en la concepción de los nuevos programas de estudio.

Durante ese proceso faltó asesoría pedagógica que apoyara al Colegio a visualizar las posibles dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como en el planteamiento técnico. Todos los colegas estudiaron la Licenciatura de Lengua y Literaturas Alemanas en la UNAM, al igual que yo. La mayoría de ellos se especializaron en Traducción; y algunos otros en Didáctica. Dicha cuestión me colocó en una situación especial porque mis colegas me ofrecieron su confianza sobre dicho proyecto, ya que tenía mayor autoridad pedagógica para realizar propuestas.

En ese tiempo me di cuenta de que la experiencia de cada profesor les otorgaba la seguridad en el aula ante la ausencia de formación didáctica específica de la lengua extranjera. A partir de esas observaciones y una experiencia novel propia me animaron a realizar la Maestría en Pedagogía, con la finalidad de mejorar nuestro quehacer docente a inicios del año 2018. Había trabajado en el estado del arte en torno a la autoevaluación docente en el profesor de alemán de la ENP. No obstante, algunas tensiones laborales en el centro de trabajo me obligaron a ver otros ámbitos de análisis,

lo que aceleró la entrada al trabajo de campo. Bajo esas circunstancias se realizó la primera fase de entrevistas semiestructuradas para descubrir nuevos escenarios que estaban ocultos antes de tener contacto con el fenómeno de estudio (Kvale et al., 2011: 91).

Realizado lo anterior, se pudieron ajustar los objetivos de la investigación, ya que bajo el **criterio de reciprocidad** (Denzin, et al., 2012) los testimonios me afectaron y con ello se logró la compenetración teórica con la realidad (Strübing, et al., 2018: 87), es decir, ofrecer una explicación de las acciones de los sujetos y revelar información que estaba oculta debido a la complejidad del sistema.

Después de la recolección de los datos, se procedió a realizar un análisis temporal y contrastarlo con la literatura consultada hasta el momento. Se pudo constatar que los testimonios no reflejaron las tensiones laborales de los profesores que se conocía por la relación personal que se tenía con cada uno de ellos. De tal manera que se decidió diseñar una serie de preguntas para llevar a cabo un grupo focal (Flick, 2012: 132; Kvale, et al., 2011: 101), porque se buscaba revelar la visión en consenso sobre la identidad del profesor de alemán a partir de su relación con los desafíos de su profesión y la formación recibida durante la licenciatura y la institucionalizada, “ya que los participantes tienden a proporcionarse controles y comprobaciones los unos a los otros que suprimen las opiniones falsas o extremas” (Patton, 1990: 330) de tal modo que esta técnica permitió recoger las opiniones de algunos participantes que decidieron no ofrecer la entrevista individual.

Así, la selección de los sujetos se realizó bajo el **criterio de la disponibilidad de los sujetos** y desde la condición de “estar adentro”, ya que, al formar parte de la planta docente, no existió la necesidad de ser presentado. Uwe Flick (2012: 72) menciona que existe el riesgo de que los informantes oculten cierta información y que se vuelva opaca la realidad que se quiere recoger, por lo que se sugiere buscar estrategias que reduzcan tal desventaja, a través del establecimiento de un óptimo *rapport*. Esto permitiría que a pesar de que el investigador comparta el mismo espacio laboral, el entrevistado no se sienta invadido ni cuestionado por lo que dice y por lo que hace como profesor.

En su momento se pensó si se podía agregar a la muestra a los profesores de alemán de otras entidades de la ciudad de México, tales como el Goethe Institut, la ENALLT o del Colegio de Letras Alemanas de la Facultad de Filosofía y Letras, ya que algunos autores hablan sobre los **criterios de amplitud, profundidad y variedad** en la investigación cualitativa (Bolívar, et al., 2001; Denzin, et al., 2012; Flick, 2012). Se decidió en ese momento que no era idóneo porque se buscaba conocer cuáles eran sus problemas en el aula y cómo los resolvían a partir de la formación que habían recibido en la licenciatura o si la experiencia docente prevalecía.

Haber llevado a cabo la comparación en ese momento habría conducido a acentuar las diferencias inmanentes al contexto tanto del perfil estudiantil (edad, motivaciones intrínsecas y extrínsecas), pero se habrían mantenido los mismos problemas derivados del trayecto en la formación docente, así como la inestabilidad laboral o de los hábitos de estudio de los estudiantes derivados del sistema educativo nacional.

No obstante, cuando surgió la oportunidad de realizar la estancia de investigación con los profesores de Hamburgo y el conocimiento generado por el trabajo de campo previo en México, permitió cuestionar aquello que los testimonios de los profesores mexicanos habían expuesto sobre la importación pedagógica de Alemania en la enseñanza del idioma. Así, se desprendió la siguiente cuestión: ¿qué postura tienen los profesores alemanes sobre esto? Esto permitió tomar en cuenta el **criterio de adecuación del objeto de estudio** (Strübing, et al., 2018: 98), ya que es imprescindible tomar en cuenta la naturaleza temporal e intersubjetiva de la investigación, ya que se enriquece con las novedades en curso.

Con tal decisión se introdujo la variedad de los casos mediante la diferencia sociocultural, ya que esto permitiría refutar los supuestos de la investigación. Mientras tanto, a mediados del mes de febrero de 2019 recibí una encuesta por correo electrónico sobre el “Estado actual del alemán como lengua extranjera” (*Bestandserhebung zu Deutsch als Fremdsprache in Mexiko*) dirigida a los profesores de alemán, tanto de México como de Alemania. Tal información sería utilizada como trabajo colaborativo entre la

ENALLT, UNAM y el Centro de Idiomas de la Universidad de Hamburgo (de aquí en adelante como SZ-UHH por sus siglas en alemán).

En ese momento me pareció que era un tema muy relacionado con los intereses de mi proyecto de maestría, así que decidí escribirle al responsable de dicho proyecto de la Universidad de Hamburgo y conocer los motivos de tal estudio. De concretarse, los testimonios de esos profesores servirían como el caso desviado (Patton, 1990:170), porque la enseñanza de la lengua en el propio país alemán les ofrece una posición de poder por dos motivos: primero, porque el docente no tiene que demostrar el grado de dominio de la lengua, a diferencia del contexto mexicano, y segundo, porque el aprendizaje del idioma tiene una repercusión directa en la permanencia de los estudiantes en el país, es decir, existe una consecuencia legal que afecta todos los espectros de la vida, mientras que los profesores en México tienen que convencer a los estudiantes de las ventajas académicas o laborales que obtendrían si aprendieran alemán. Esto es un aprendizaje de lengua en inmersión.

Después de un intercambio de correspondencia, reconocí varios puntos en común entre los profesores mexicanos y alemanes en cuanto a los problemas cotidianos en el proceso de enseñanza como: la consideración del idioma como complejo y difícil de ser aprendido y el acceso de los recursos y habilidades docentes a las que acceden los profesores para resolver dichos obstáculos, y el manejo de eventuales prejuicios culturales ante la otra(s) culturas(s). Se le presentó un cronograma de actividades al coordinador, se presentaron los objetivos de la investigación, los objetivos particulares de las entrevistas, una serie de preguntas clave que se llevarían a cabo, así como la programación que se realizaría semanalmente para un período de seis semanas de trabajo de campo.

En ese momento consideré que era conveniente realizar un estudio comparativo entre ambos profesores, es decir, se comenzó con un diseño alternativo de la investigación; nuevas interrogantes (Ferrándiz, 2011: 60-62). Así que llevé a cabo la segunda fase de entrevistas con los profesores de la ENP, pero ya desde un enfoque de la comparación. Los nuevos cuestionamientos (Kvale, et al., 2011: 91) tuvieron un

enfoque más hacia el trabajo de la cultura en el salón de clases, la relación entre la subjetividad del profesor con la cultura alemana y cómo la transmitía a sus estudiantes. La concepción del nuevo instrumento ya tenía la intención de ser replicado con los profesores del SZ-UHH, y a partir de sus testimonios realizar un análisis comparativo que permitiera hacer una crítica a los programas de la formación docente del profesor de alemán como lengua extranjera.

Una vez aprobado el plan de trabajo, se procedió a realizar la postulación para la beca de Movilidad Internacional a través de CONACyT y a finales del mes de junio fue aprobada. Se volvió a contactar al coordinador de los exámenes de certificación de alemán del SZ-UHH, para informarle y conocer cómo sería la forma de trabajo una vez llegado a Hamburgo. De aquí en adelante me referiré a él como el cotutor internacional, dada la figura normativa que establece CONACyT. Se agendó la cita de nuestro primer encuentro para discutir aspectos sobre el proyecto y de operación. Del mes de agosto a octubre no se mantuvo más comunicación, y se realizó un ajuste continuo (Strübing, et al., 2018: 86) del trabajo teórico en México desde una perspectiva de la investigación de la educación comparada.

En el mes de marzo contacté de nuevo a los profesores mexicanos de la primera fase, pero dos de ellos ya no dieron respuesta, pero sí uno de ellos, quien no había participado en la primera ronda. Se trató de proponer otros espacios ajenos al ambiente escolar para generar un ambiente más libre de la influencia del plantel y de la posición que este le otorga al profesor con relación al investigador, ya que “esto hace que el situar la entrevista en el lugar propio del entrevistado coloca al entrevistador en una posición inferior” (Kvale, et al., 2011: 90; Olaz, 2012: 58); empero, siempre se recibió como única alternativa el espacio escolar para llevar a cabo la recolección de los testimonios.

Sin embargo, por cuestiones de tiempo y disponibilidad de cada profesor, no fue esto posible y se realizaron las entrevistas en los planteles de adscripción. Las entrevistas se llevaron a cabo a mediados del mes de abril, es decir, al finalizar el año escolar, en algunas aulas disponibles en ese momento, pero en donde tenían acceso otras personas de la planta académica, lo que significó que hubiera interrupciones.

Una vez terminadas las seis entrevistas individuales de la segunda fase, se realizaron las transcripciones y fueron enviadas a los profesores para recibir algún comentario o posible imprecisión de su testimonio, pero no se recibieron sugerencias. A partir de este momento y hasta inicios de octubre se consultó la literatura respecto a la metodología, cultura y formación docente. La ampliación de la información científica reorientó y definió el objeto de estudio (Ferrándiz, 2011: 149).

Por ejemplo, se consultaron las investigaciones en torno a las dificultades que tienen los profesores de alemán, cuya lengua materna es romance o asiática. Así, en el estudio de Sara Vicente (2012) se muestra cómo los estudiantes de filología alemana en Portugal expresaron tener problemas con el idioma para poder impartir clases, los profesores de Senegal confirmaron tener una baja competencia performativa de la lengua, y además, pocas oportunidades para mejorarla (Gueye, 2014).

En otros casos, profesores rusos, peruanos, rumanos, egipcios fueron entrevistados por la *Deutsche Welle* en el podcast *Lehrerporträts* (Deutsche Welle, 2019) en donde enuncian los obstáculos que deben superar en su quehacer docente: la motivación y la abrumadora perfección del idioma fueron las constantes en tales testimonios. También se encontró como problema la imposibilidad de asistir a cursos de capacitación porque debían atender otros trabajos como clases privadas o en otras escuelas (Ehlers, et al., 2008). La inestabilidad laboral es una característica que se encuentra en el profesorado de lenguas extranjeras. Toda esa información junto con los testimonios de México sirvió para la creación de las nuevas preguntas, ya que el análisis de datos es inseparable del proceso de teorización y viceversa. De tal manera, que se evitó reducir los testimonios en argumentos generalizables, dada la “variedad y compleja organización de los mundos sociales [por lo tanto] las categorías corresponden al énfasis de las preguntas en las entrevistas” (Coffey & Atkinson, 2005: 19), para posteriormente poder realizar una comparación sistemática entre ambos escenarios e identificar temáticas comunes o problemas emergentes.

Dado que se tenía poca información sobre cuál sería el procedimiento de entrada al campo en Hamburgo, se decidió que la selección de los entrevistados se haría bajo el

principio de la selección gradual (Patton, 1990: 170) o muestreo deliberado, en donde el investigador decide qué sujetos son relevantes para el análisis del problema. Sin embargo, se sugiere que sean personas que tengan una posición especial dentro del sistema, y que, por esta razón, puedan proporcionar el mayor número de elementos que permitan comprender el campo como un todo. A continuación, se presenta una matriz para visualizar de qué manera se reestructuró el muestreo en ambos países:

Fase	Contexto	Profundidad	Variedad	Amplitud
1	México febrero - junio 2018	Sí	No	No
2	México julio 2018 – abril 2019	Sí	Inicio	No
3	Alemania octubre – noviembre 2019	Sí	Sí	Sí

En la fase 1 se procuró profundizar en los casos individuales para recopilar cuáles eran los problemas comunes en su práctica y qué estrategias tomaban para resolverlos. En la fase 2, se mantuvo la intención de tratar nuevas temáticas que habían surgido de la etapa 1. Aquí comenzó la comunicación con el cotutor internacional de Alemania, lo que abrió la puerta a integrar otros casos ajenos al contexto mexicano (variedad), pero fue hasta la fase 3 en donde se concretaron las entrevistas (amplitud) por lo que fue de esta manera como se pudo concretar la diferenciación dentro del campo del docente de alemán.

En la tercera semana de octubre llegué a la ciudad de Hamburgo y contacté por correo al cotutor internacional para confirmar la cita. Una vez que nos encontramos discutimos sobre la manera en que trabajaríamos y cómo seleccionar a los sujetos. Esto se llevó a cabo bajo el **criterio de selección por conveniencia** (Flick, 2012: 83), ya que por cuestiones

de tiempo, era necesario asegurar la participación de sujetos en el proyecto; por lo que se optó por contactar por correo electrónico a algunos profesores y explicarles de manera general la intención de las entrevistas, y en dado caso de que estuvieran interesados, pedirles permiso para que yo tuviera comunicación con ellos de manera individual por correo electrónico y agendar las citas.

Aquí, se procedió con la figura del *gatekeeper* (Ferrándiz, 2011: 95) y las ventajas que esto ofrece para poder acceder al campo de estudio, así como para conocer a los sujetos potenciales que pueden ofrecer información de valor. Se consideraron profesores que impartieran algún curso relacionado con los ejes de interés de la investigación: enseñanza de la cultura alemana y el idioma en acción en la vida cotidiana; en contraste con los cursos de tinte gramatical.

Aún así, el cotutor mencionó que, dado que los profesores tenían otros trabajos, tenían poco tiempo libre para realizar una entrevista, cuya duración fuera más allá de 40 minutos, y que si se quería incrementar el número de participantes se podría hacer llegar las preguntas en forma de cuestionario. No obstante, se mantuvo la idea original de realizar las entrevistas porque la intención del trabajo de investigación fue recuperar la vivacidad de las experiencias de los sujetos con relación a los desafíos cotidianos en su quehacer docente, y que ciertamente, a través del contacto personal, el investigador está más implicado con las opiniones y emociones del entrevistado (Flick, 2012: 68)

Durante las dos primeras semanas los profesores confirmaron al cotutor que tenían el interés de participar en las entrevistas, por lo que recibí sus correos electrónicos, en donde les expuse mis objetivos, pero también me presenté como profesor de alemán en México, con la intención de aligerar la distancia del rol que tomaría al acceder al campo, es decir, como alguien “desde adentro” (Flick, 2012: 73), que comparte experiencias con el otro, ya que esto ayudaría a aminorar ciertos mecanismos de defensa para compartir información personal. De la misma manera que en México, se ofreció la alternativa de realizar la entrevista en un espacio ajeno al lugar de trabajo (Kvale, et al., 2011: 90), pero, también decidieron realizarlas dentro de la universidad por cuestiones de accesibilidad y tiempo.

Hubo una respuesta rápida y favorable para participar en el proyecto y para poder observar las clases de algunos profesores. Seis de las ocho entrevistas se realizaron dentro del espacio universitario, mientras que las dos restantes en una cafetería. Se le informó el día de la entrevista y el objetivo de esta, así como el uso de los datos mediante la firma del consentimiento informado (Kvale, et al., 2011: 52).

Si bien existía un guion de la entrevista, se aprovecharon nuevas problemáticas enunciadas por los profesores, se profundizaron en ellas y se retomaron para las siguientes entrevistas, es decir, tanto el marco referencial como las nuevas preguntas se alimentaron de los datos que se recopilaron entrevista tras entrevista, pero sobre todo la distancia dialéctica, es decir el extrañamiento que se estableció entre mi lugar de origen y el nuevo campo de trabajo, me permitió reflexionar, en primer lugar, sobre las similitudes que compartían los profesores de ambas naciones, y en segundo término, en analizar las estructuras sociales e históricas que determinan las diferencias docentes (Ferrándiz, 2011: 149).

Tanto en México como en Alemania, se mantuvo siempre la pregunta: “¿Cuáles fueron las razones por las que llegas a ser profesor de alemán?/ *Können Sie mir erzählen, warum haben Sie beschlossen, Deutschlehrer zu werden?*”, ya que esta arrojaba pistas sobre cómo se asumían como profesionales, tanto en el presente como en el futuro a partir de recordar su pasado, además de que tal información servía como hilo conductor a lo largo de la entrevista y que permitía dar a conocer los temas a tratar al entrevistado (Olaz, 2012: 66).

Por lo tanto, el diseño de los guiones de entrevista a profundidad estuvo demarcado por el criterio de especificidad, en donde se buscó que los elementos esenciales de la investigación aparecieran como detonadores para que el entrevistado construyera su testimonio mediante el enlazamiento entre los elementos específicos y la referencia en el tiempo. Así, la mayoría de las preguntas fueron conducidas a realizar una inspección retrospectiva (Flick, 2012: 91), para hacer explícita la experiencia del sujeto.

Otro de los criterios fue la profundidad de los testimonios, por lo que aquí jugó un papel importante invocar al aspecto afectivo y emocional de los docentes, con el fin de

que recordaran algún suceso que hubiera impactado en su vida profesional y personal, y a partir de ello, que pudieran mencionar cuáles fueron las estrategias que les permitieron afrontar dichos eventos. Para el caso de las entrevistas realizadas en Hamburgo, se introdujo el ***criterio de referencia a situaciones comparativas*** (Flick, 2012: 91) con el contexto de los profesores mexicanos y así establecer un *rapport* (Ferrándiz, 2011; Kvale, et al., 2011) que permitiera el desarrollo de la conversación con el menor número de obstáculos.

Una vez terminada esta fase en Hamburgo, se agradeció a los participantes y se les ofreció un reporte de los resultados sobre dicho trabajo redactado en alemán, antes del primer semestre del año 2020. Después se procedió a la transcripción y al análisis de los testimonios, lo que arrojó datos interesantes, tales como una actualización docente desarticulada entre los contenidos pedagógicos y las necesidades reales de los profesores para la resolución de obstáculos en el aula. También se registraron varias opiniones sobre una incongruencia de los cursos de actualización, que enfatizan en la enseñanza del idioma bajo nuevos métodos de enseñanza, contra la forma de aprendizaje de los estudiantes, en donde toman un rol más pasivo y prefieren más una clase magistral.

La codificación de las entrevistas se hizo conforme a la saturación de las temáticas que trataron los entrevistados, y que estas a su vez formaban parte de las categorías establecidas en el marco de referencia. Entonces, se analizó e interpretó paulatinamente cada testimonio y se asignaron las categorías, se conceptualizaron y se realizaron nuevas preguntas que permitieran profundizar sobre ese tópico (Strauss, 1987 apud Coffey & Atkinson, 2005: 37).

En la codificación se presenta el número de testimonio (T), el país (México, MEX o Alemania, ALE), y la fecha en que fue realizada la entrevista. En el grupo focal (GF), se agrega el entrevistado correspondiente. Se prescindió de hacer una distinción entre hombre o mujer de los entrevistados, ya que el estudio no tenía la intención de adentrarse a las formas de pensamiento de acuerdo con el género, sino más bien, sistematizar aquellas que provienen de la cultura de los participantes; en todo caso se

estimó más las expresiones personales que hacen referencia al concepto de multivocalidad (Bruner, 2012).

No. Testimonio	Codificación para la fase 1	Codificación para la fase 2
1	T1-MEX-06.06.2018	-----
2	T2-MEX-04.06.2018	T2-MEX-03.04.2019
3	T3-MEX-26.06.2018	T3-MEX-25.04.2019
4	T4-MEX-18.06.2018	-----
5	-----	T5-MEX-04.04.2019
6	T6-MEX-07.06.2018	T6-MEX-08.04.2019
7	-----	-----
8	T8-MEX-19.06.2018	T8-MEX-24.04.2019
9	T9-ALE-14.11.2019	----
10	T10-ALE-30.10.2019	----
11	T11-ALE-05.11.2019	----
12	T12-ALE-14.11.2019	----
13	T13-ALE-13.11.2019	----
14	T14-ALE-07-11-2019	----
15	T15-ALE-12-11-2019	----
16	T16-ALE-05-11-2019	----
Grupo Focal	GF-T#-MEX-8.06.2018	----

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE RESULTADOS

*No tengo una sensación de realidad en el permanecer,
sino en el permanecer y pasar; no en el aferrarse a un lugar,
sino en los repetidos encuentros.
Escribir significa ocultarse y mostrarse, una y otra vez,
hasta que uno es.*

Peter Handke. Historia del lápiz

5.1 Reorientación profesional

Una de las categorías que apareció en todos los casos es la reorientación profesional, ya que los intereses del docente conducen la elección de la profesión, contrastado con el término de vocación (Weber, 2012), entendido como la encomienda divina para alcanzar un bien para la comunidad.

Por ejemplo, se puede afirmar que todos los profesores entrevistados afirmaron que nunca habían “soñado” con ser profesores de alemán, es decir, no había sido su primera elección profesional, sino que fue una decisión que tuvo como precedente la acción pedagógica primaria (la casa y la escuela básica), ya que a través de él se apropiaron de hábitos de estudio, afinidades y creencias. En muchos casos, la convivencia temprana con gente adulta o de diferente origen étnico, enriqueció su capital cultural (Bourdieu, 2008; Bourdieu & Passeron, 2009), sobre todo en conocimientos relativos a los usos y costumbres de otras comunidades, relativo a la historia, las lenguas, la filosofía o geografía.

Con respecto a esta investigación, las razones de elección profesional resultaron notables y comunes en todos los profesores. En los testimonios mencionaron que tenían planeado iniciar una licenciatura distinta a la enseñanza del idioma alemán. Algunos de ellos empezaron su formación inicial en el área de las ingenierías, la química, la historia,

la geografía. No obstante, alguna causa familiar o el desánimo en la elección de la licenciatura hicieron que los docentes buscarán otra alternativa de profesión.

La razón de algunos de ellos fue porque la enseñanza del idioma les permitiría cierta flexibilidad con el trabajo, la familia y los estudios superiores. Otros fueron porque la primera licenciatura no cubrió sus expectativas a nivel espiritual, por lo que iniciaron una búsqueda en las humanidades, ya que recordaban una buena experiencia o incluso nostalgia de los conocimientos literarios o filosóficos que tuvieron en la adolescencia, así podemos corroborar la influencia que tiene el *habitus* primario del docente en la elección causal de la profesión (Bourdieu & Passeron, 2009).

Realmente no sabía que estudiar, y realicé el servicio social (Zivildienst)⁵ esperando que me llegara una idea de que hacer, pero no sucedió. Sabía que ir a Japón era un objetivo, porque era fan de Kurosawa. Mis papás tenían amigos árabes, y quería aprender un idioma que no supiera, pues el inglés me parecía aburrido. Sólo porque no hubo un curso disponible fue como decidí aprender japonés. Después me fui a Japón y escuché que era relativamente fácil dar clases de alemán. Hubo un período de incertidumbre y probé hacerlo. No es que siempre hubiera soñado con ser profesor de alemán, pero eso pasó [T10-ALE-30.10.2019].

Al respecto, cuando se realizó la pregunta ¿cómo llegó a ser profesor(a) de alemán?, todos los entrevistados coincidieron en que la profesión fue una casualidad de las circunstancias, pero que hubo aspectos internos, gustos y afinidades que lo permitieron. Mientras que, en México, un primer acercamiento con el idioma alemán durante la adolescencia influyó en el cambio de la profesión; en Alemania los profesores

⁵ El *Zivildienst* fue una de las formas para realizar el servicio militar en Alemania, pero cuya alternativa se enfocaba en la procuración de la comunidad a través de la asistencia social en hospitales, asilos, la educación o el cuidado del medio ambiente con actividades de preservación de la naturaleza, lugar de alistarse a las fuerzas armadas. En 2011 fue suspendida la obligatoriedad de servicio militar, y de facto la existencia del servicio social comunitario.

mencionaron un interés por la lingüística del idioma o por el aprendizaje en la diversidad cultural.

Me volví maestra de alemán, como se dice, por pura coincidencia. Antes daba clases de ruso en una universidad, pero por ciertos cambios, entre ellos políticos, ya no se daba ruso. Yo tuve la oportunidad de aprender una segunda lengua en la escuela, y elegí francés porque el sonido del alemán me parecía horrible. Pero no me entendí con la profesora de francés y aprendí alemán con mis demás compañeros. Tuve la oportunidad de participar en un curso de intercambio. Y naturalmente la práctica tuvo un cambio en mis conocimientos. Después cursé DaF. Buscaban un suplente aquí para los cursos de alemán, pensé que era una oportunidad, me postulé y así es como llegué aquí [T13-ALE-13.11. 2019].

Siguiendo a Aristóteles, la reorientación profesional está íntimamente relacionada con el concepto de accidente, puesto que este es indeterminado, ya que no se puede predecir, pero que sucede para algo, es decir, tienen una finalidad porque es “un producto del pensamiento” (Aristóteles, 2008: 152) de cada profesor.

Yo quería estudiar Historia, de hecho, siempre fue mi sueño; aún me gusta. Pensaba que había Historia sólo en la ENAH, y creí que era muy complicado entrar. En ese momento no sabía que había en la UNAM, entonces cuando ya tuve que elegir carrera, pues dije “ay, pues estudio Letras Alemanas porque ya sé alemán”, pero nunca fue porque me gustara la literatura; nada de eso, sólo fue porque me gustaba el alemán, y así fue como llegué a ser profesora de alemán [T3-MEX-26.06.2018].

De acuerdo con los datos obtenidos en el trabajo de campo, se lograron sistematizar algunos rasgos del profesor de: atención a la plenitud espiritual, afinidad por el estudio lingüístico de la lengua alemana, gusto por el contacto con otras personas y el aprendizaje del Otro, creatividad e interés por la cultura del Otro.

En la preparatoria yo había estado en Estados Unidos, porque quería estudiar Letras Inglesas y mi hermano me inscribió en el sexto año de preparatoria y escogió como materia optativa alemán. Cuando yo llegué le dije “pero para qué me inscribiste en esa materia, es muy difícil el alemán”. Y ya no hubo manera de cambiarme, y entonces tuve que llevar alemán, y me fue gustando el idioma, y entonces en el último momento de inscripción para la carrera dije, me voy a Letras Alemanas [T6-MEX-07.06.2018].

Entonces, si hablamos de reorientación profesional como característica constitutiva de los profesores de alemán, ¿qué debe entenderse por profesión? En torno a este concepto, existe una gran diversificación del significado de lo que debería entenderse; en muchos de los intentos se ofrece una serie de rasgos y procesos que hacen que una actividad común se le considere en una profesión.

Yo había estudiado ingeniería, y trabajé en una empresa, pero, no me gustó el ambiente de trabajo y decidí cambiar. Trabajé como tutora de alemán en una escuela estadounidense, y me divertía ayudando a los estudiantes. Recibí apoyo de mis colegas y comencé a estudiar filología románica. Siempre he sido hispanofílica. Tuve la oportunidad de hacer prácticas en España, Portugal y me gustó dar clases de alemán [T16-ALE-05-11-2019].

Max Weber hizo un recorrido sobre la historia de la división del trabajo y su impacto económico en las sociedades. Los más letrados, tales como sacerdotes, maestros, médicos, gozaron de una posición de respeto por parte de los ciudadanos, por lo que cuando se necesitaba su ayuda, se les llamaba (*berufen*) porque se les consideraba que habían sido mandados por Dios para el cuidado de los demás. Entonces, el llamamiento (*Berufung*) marcaba una posición especial de poder y privilegios.

Durante el Imperio Alemán - *Großes Reich* (1871-1918) se llamaba a las personas más competentes para mantener la soberanía y poderío y se les agrupaba por asociaciones específicas de acuerdo con sus actividades (*Beruf*). Por tanto, para Max Weber, la profesión es el desempeño destacado de una persona como consecuencia de su

especialización en dicha actividad y la base de un continuo suministro y oportunidad de aprendizaje (Dostal, et al., 1998: 441ss). En la actualidad este concepto tiene diferentes connotaciones según la lengua. Por ejemplo, se entiende como profesión (*Beruf* en alemán, *profession* en inglés) a las habilidades sociales, comunicativas, conocimiento sobre el comportamiento humano, razonamiento complejo que responde a las exigencias que se establece en la intersubjetividad, mientras que trabajo (*Arbeit* en alemán, *job* en inglés) es la realización de una actividad para ganar dinero bajo el conocimiento de la secuencia de operaciones o tareas que se deben realizar para alcanzar dicha meta.

Entonces, la reorientación de la profesión en el docente de alemán tiene su razón porque busca un reconocimiento social por la particularidad del idioma y porque es el acceso a un nuevo mundo para los estudiantes, lo que le ofrece una satisfacción a nivel personal por la particularidad y dificultad de la lengua; son ellos quienes tienen el conocimiento para hacer más fácil el aprendizaje. El poder que gana es más simbólico (Freidson, 2006: 35) que económico y eso se constata en los testimonios.

Nosotros somos las primeras personas con quien tienen contacto los estudiantes. Porque aquí no tienen a nadie y llegan y platican con nosotros, y nos preguntan cómo pueden hacer su registro en el ayuntamiento. Y te das cuenta de que es muy importante hacerlos sentir cómodos, porque es eso lo que recordarán siempre de aquí. El contacto con los demás es lo que le da sentido al trabajo [T16-ALE-05-11-2019].

De manera que la profesión se construye por las experiencias personales, el valor lingüístico del idioma se transfiere al reconocimiento docente. El profesor se conduce con las experiencias de los estudiantes para ofrecerles una enseñanza adecuada a sus intereses. Pero esta enseñanza está mediada por los hábitos de estudio durante la formación inicial, las dificultades a lo largo de la misma o por la aceptación o rechazo de las estrategias y técnicas que utilizaron sus profesores con ellos.

Los profesores de Alemania reconocen que gran parte de las ideas que tienen en el salón de clase provienen del aprendizaje mediante las *Hospitation*, es decir, el período de

prácticas profesionales durante un año, en donde son supervisados por profesores en activo, mismo quienes realizan la realimentación sobre cuestiones procedimentales o didácticas, con la intención de que se apropien de ese conocimiento. Los profesores de México mencionaron que debido a la escasa oportunidad para formarse antes de insertarse al campo laboral tienen que recurrir al método de prueba-error.

No obstante, ambos escenarios compartieron un punto en común: los problemas derivados del comportamiento de los estudiantes. En Alemania, el desafío que afirma el profesorado es el trabajo con la heterogeneidad cultural y reconocer que algunos equipos de trabajo en los estudiantes podrían generar atmósferas hostiles para el desarrollo de las clases. En México, si bien no se percibe una profunda diferencia (*sic*) entre culturas, el problema surge en el intento de introducir la innovación en la enseñanza y los hábitos tradicionales de estudio de los adolescentes.

Yo creo que la formación docente es importante porque te ofrece una estructura de trabajo, de métodos. Claro que puedes hacer unas instrucciones de trabajo; pero hay cosas que tienes que descubrirlas por ti mismo, desarrollar tu propio método porque es una profesión social que se aprende haciendo [T10-ALE-30.10.2019].

Por tanto, la formación docente debe evaluar cuáles son los efectos que tienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La discordancia estriba en que la formación continua de los profesores no conoce los resultados que ésta tiene sobre los estudiantes, es decir, no se reconoce el cambio cognitivo, de conocimiento específico ni didáctico en los profesores (Lipowsky, 2010). Es un barco que llega a un destino, pero que no sabe si ese era el punto final. Entonces, la formación docente tiene que procurar las estrategias y recursos necesarios que permitan alcanzar el punto final del profesor, en cuanto al desarrollo de sus capacidades individuales profesionales y no alcanzar los objetivos finales del programa de formación.

la actualización yo creo que debe ser constante, pero de repente te llenas de cursos en la cabeza, pero ¿dónde está la

trascendencia en el alumno? los cursos de DGAPA creo que no te enseñan a ser humano. Creo que siempre es la recetita, la parte cognitiva y su aplicación, como si fuera una receta y el grupo fuera homogéneo y se consideran a todos por iguales [T8-MEX-24.04.2019].

5.2 Cultura como cuestión epistémica

La historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras nos ha mostrado cómo ha tomado un lugar especial la cultura, ya que sirve como eje en el que se mueve la enseñanza del idioma. Se pasó del método de gramática-traducción, al método audio-lingual en donde el profesor mostraba la frase modelo y los estudiantes la repetían incesantemente hasta que la memorizaban. Con la formación de la Unión Europea urgía el entendimiento comunicativo entre los ciudadanos de dicha zona económica. Se integró la comprensión cultural como una urgencia necesaria para la comprensión entre dos sujetos con diferentes cosmovisiones de la vida. Así, ganó más terreno la cultura en los programas de actualización docente y en los libros para la enseñanza. La cultura se redujo al *Landeskunde* y se puso el énfasis en el poderío económico y cultural que significaba el país de la lengua meta.

Theodor Adorno y Max Horkheimer en *Dialektik der Aufklärung: philosophische Fragmente*, mencionan que el poder político y económico son los elementos que en la modernidad dictan el tipo de cultura que se debe enseñar porque muestra el tipo de ideología que hace posible la preservación del sistema, es decir, se explota la industria cultural (*Kulturindustrie*) mediante la creación de contenidos culturales en serie para el consumo de las masas (Horkheimer & Adorno, 2006: 133). Entonces, la diversidad de oferta asegura el interés de los consumidores.

En las entrevistas se les preguntó ¿qué era lo que enseñaba el profesor de alemán? Los profesores mexicanos enfatizaron en la enseñanza de la cultura alemana. Cuando se ahondó en este tema, mencionaron que era necesario tratar las diferencias culturales significativas que pudieran conducir a malentendidos y a resolver eventuales prejuicios.

No obstante, se enfatizó que la intención no es concebir un curso de cultura, sino que ella se adhieren los contenidos conceptuales (gramaticales).

Esto responde a la imposición de la oferta de las industrias culturales descrita por Adorno y Horkheimer, en donde un conjunto de sectores del Estado se dedica a la elaboración, producción y distribución de los bienes culturales con fines comerciales. De tal manera que se concentran en los libros de textos los esfuerzos por presentar una perspectiva totalizadora de la cultura y se elimina la particularidad de los sujetos. Por estas razones es como aparecen los aspectos benéficos que contribuyen a convencer a los estudiantes para aprender la lengua extranjera.

El término *Landeskunde* tiene su resonancia en el utilitarismo de las industrias culturales (Rodríguez, 2013: 179), porque busca que tanto el docente como los estudiantes reflexionen sobre una cultura “preestablecida” y general, dejando de lado las particularidades de los comportamientos, sistema de valores y creencias con las que reacciona cada persona: se suprime la diversidad.

No obstante, este fracaso utilitario de la cultura en la enseñanza del idioma alemán se constata en dos hechos: 1) la cifra de deserción de los estudiantes extranjeros es superior al 41%, según datos oficiales del DAAD (Reucher, 2019b, 2019a), debido a que no se sienten integrados en la nueva cultura que los acoge, tanto en el ámbito comunal, académico como laboral, y 2) los profesores no ven la cultura como un contenido transferible, en el que se puede trazar una secuencia didáctica, sino que esta surge en la conversación e interacción con los estudiantes; en la empatía se origina la cuestión epistémica.

Respecto al primer punto, se ha hecho gran hincapié que la educación cultural puede ayudar a aumentar la motivación de los estudiantes y evitar la deserción. No obstante, la realidad educativa es más compleja y no sólo depende de la intervención docente, sino que existe una serie de agentes externos que inciden en el desempeño estudiantil.

Todos están motivados. El problema es qué, con el tiempo, algunas personas renuncian. Porque siempre sucede que estamos en un grupo y no todos pueden seguir el ritmo de los

demás, algunos simplemente se quedan atrás. Quizá piensen: "Alemania no es el país de mis sueños, tenía grandes expectativas y ahora estoy decepcionado". Quizás ya no quieran integrarse [T12-ALE-14.11.2019].

Por un lado, los profesores de México mencionaron que el aspecto cultural es un gran aliciente de estudio, porque permite construir aspiraciones personales, académicas o laborales en Alemania. Al mismo tiempo, consideraron que la ejecución de la actualización de los nuevos Programas de estudio de las asignaturas Alemán I y II, dejó entrever cierta inoperatividad de los objetivos, ya que en algunos casos las actividades no pudieron llevarse a cabo porque no fue posible realizar la transposición didáctica o la falta de tiempo para la enseñanza de dichos temas culturales.

Estaba el tema de ecología, muy sonado y bonito, pero no funcionó porque te lleva más de 3 horas y realmente necesitas de otras estructuras para la comunicación y no se alcanzan en ese nivel, entonces lo que hice fue meterlas con la lección de "Guten Appetit", entonces esas dos las fusioné. "Ok, ya cociné, ya pedí en el restaurante, ¿y a dónde van esos residuos?", entonces como que les di pincelazos [T5-MEX-04.04.2019].

En el testimonio anterior, se puede ver cómo la formación docente se ha comprometido con la enseñanza de la cultura como un producto de la industria cultural, y a lo sumo, con una intención de reflexividad en torno del capital cultural que detenta Alemania bajo un valor simbólico político y económico (Throsby, 2003). Pero ha dejado de lado el problema de la singularidad y complejidad de la cultura, porque se pierde la conciencia de los seres humanos en determinadas situaciones históricas, se omite el componente afectivo y emocional y el proceso de autoconocimiento que eso desencadena. Se educa la reflexión conducida, pero se establece una incapacidad de unión entre las emociones y las reacciones humanas.

Jürgen Meier en su libro *Wider die Kulturzerstörer* ("Contra los destructores de la cultura") menciona que la cultura se trata también de reaccionar a los impulsos

exteriores y a responder con base a nuestros sentimientos para reaccionar, tanto moral como éticamente.

Todas las emociones están siempre determinadas socialmente y, por lo tanto, pueden empobrecerse o convertirse en pasión. Es diferente con los afectos o la "sensación de impulso". (La sensación de impulso indica: "Busque la solución"). Están vinculados a la naturaleza humana, por lo que no están esencialmente determinados por la sociedad. (Meier, 1997: 57).

Este abandono del tratamiento de los sentimientos como parte de la enseñanza-aprendizaje de la cultura, deshabilita la oportunidad de trabajar con las preconcepciones o prejuicios, tarea que tanto enfatiza de alcanzar la perspectiva intercultural en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Las causas se derivan de la incapacidad de representar la realidad social en el salón de clases y que la reacción a las emociones y sentimientos son percibidas en determinadas situaciones cuando el sujeto está implicado o tiene empatía con el evento.

Al respecto, tanto los profesores de Alemania como de México enfatizaron que la enseñanza del idioma está íntimamente ligada con la relación que se establece entre el sujeto y la cultura. Esto implica que se reconozcan diferencias y similitudes, lo que desencadena un reconocimiento personal.

Esto es así, porque el ser humano no puede reaccionar permanentemente a todos los impulsos del exterior pues estaría sobrecargado de la cotidianidad, “en lugar de eso, reaccionamos de esa manera atendiendo a los estímulos relevantes de nuestro entorno” (Schmetkamp, 2019: 34). En nuestra actitud natural (Husserl, 2009, 2013) actuamos de acuerdo con una estructura de significatividades de lo que consideramos relevante, de lo que nos preocupa e importa,

al hacerlo, indagamos conscientemente en nuestro sistema de significatividades, que consideramos elementos dados, subjetivos y obvios. De este modo, las estructuras de significatividades, que determinan la adquisición del

conocimiento y, con ello, la estructura del acervo de conocimiento, son también a su vez un componente de este último [...] Todas las experiencias y todos los actos se fundan en las estructuras de las significatividades (Schutz & Luckmann, 2009: 182s).

Mientras los docentes de México expresaron que es necesario hablar de los prejuicios o “falsas ideas” que se tienen de la cultura alemana (seriedad, puntualidad, la historia del nazismo) y expresiones artísticas cúspide, su selección más bien se enfoca en la prevención del error en la interacción social. Tales temáticas se imponen por una “significatividad impuesta socialmente” (Schutz & Luckmann, 2009: 189), porque se espera que los individuos aborden dichos temas para el buen entendimiento en la realidad social.

Sobre ese mismo rubro, los profesores de Alemania caracterizaron la cultura como el conjunto de conocimientos sociales y normativos, usos y costumbres, que el estudiante tiene que atender para conseguir una interacción adecuada. Así, mediante la comparación entre el país de origen y el país anfitrión, se logra que los profesores enseñen el componente cultural. El testimonio 14 de Alemania da cuenta de ello:

La cultura siempre juega un papel importante, que obviamente a veces se traduce en problemas. Por ejemplo, en Alemania siempre deseamos que los estudiantes sean muy activos en clase, esperamos que sean responsables de su aprendizaje, que sean proactivos y que digan que quieren aprender algo, leer algo o hablar. Significa tener que explicarles que en Alemania se tiene una expectativa diferente del estudio [T14-ALE-07-11-2019].

Algunos de los entrevistados ofrecieron la oportunidad de realizar observación participante (Ferrándiz, 2011). Dado que los cursos están diseñados bajo la estructura modular y los profesores deciden el contenido de estos (conocimientos gramaticales, cultura, comunicación académica). Se decidió participar en algunas sesiones en torno a las dos últimas. La observación se concentró en el papel de la enseñanza de la cultura y la forma de abordar la situación por parte del profesor.

Se observó que los profesores iniciaban las conversaciones con los estudiantes en torno a su experiencia con las personas y si esta ha sido negativa o positiva y a partir de ello comenzaban la discusión de sobre temas culturales, aún cuando el curso estuviera enfocado en la enseñanza gramatical. De este modo, se discutió sobre aspectos de la cotidianidad (puntualidad, burocracia, lo permitido y no recomendable en citas familiares). En el caso de México, tomó un interés especial el énfasis que se hace en el salón de clases sobre los prejuicios del pueblo alemán, por lo que se consideró importante realizar la misma pregunta en Hamburgo. En este caso, los profesores consideraron que los estudiantes no llegan con esos prejuicios al curso de alemán, y arguyeron que la causa podría ser que existe un ocultamiento de dicho tema en el aula.

Muchos estudiantes saben que yo no soy hablante nativo del alemán [...] nosotros (lituanos), también tenemos prejuicios de los alemanes, sobretodo por los tiempos de la guerra, pero Alemania ya no es Prusia. Alemania es diferente, quizá está mejor estructurada, de algún otro modo, pero eso es ser alemán, yo también soy alemana porque tengo pasaporte alemán, pero eso tiene que ver con lo que significa ser alemán, no es solo la nacionalidad. Esa es siempre la pregunta, qué lo constituye, ¿todas las personas que vienen aquí y cambian algo? ¿En Japón son los trenes más puntuales que en Alemania! [T13-ALE-13.11-2019].

En el testimonio podemos ver los siguientes prejuicios: la vinculación de los alemanes con el conflicto bélico del siglo XX y la puntualidad. Sin embargo, le da un giro a este último, porque si bien los estudiantes tienen la impresión de que la puntualidad es una virtud imprescindible del pueblo alemán, la profesora da cuenta que es necesario dimensionar los prejuicios por el contexto en que se inserta, y que, en este caso, los japoneses cubren uno de los prejuicios que se liga más con los alemanes.

Si bien los prejuicios son necesarios en un primer momento para establecer contacto con el Otro, porque nos orientan (Degner, et al., 2009; Ganter, 1997; Jonas & Schmid Mast, 2007; Thomas, 2006) en el mundo de la vida, porque a partir de ellos nuestras percepciones del mundo exterior son confirmadas o refutadas y es así como conocemos

y reaccionamos ante ello (Schutz & Luckmann, 2009). La posición que toma la profesora ante dichos prejuicios es lo que permite que se pueda problematizar la cultura en el salón de clases.

El 2 de marzo de 2020, la canciller alemana Angela Merkel enfatizó en la décimo primera “Cumbre de Integración” que la sociedad y el gobierno deben hacer esfuerzos por lograr integrar a las personas que tienen un aspecto diferente “al estereotipo alemán”, porque eso ha provocado que las personas negras, turcas o de otra nacionalidad que nacieron en Alemania y han crecido y contribuido al crecimiento de la nación, se sientan discriminados.

¿Cuánto tiempo tiene que preguntarse a alguien si está "integrado"? Mi bisabuelo era polaco, soy la cuarta generación y nadie me pregunta si me he integrado. Sería diferente para los negros. Incluso en la cuarta generación, tendrían que justificarse [...] Criaron a sus hijos aquí, hablan alemán, han contribuido, han hecho carreras, los hijos estudian, son exitosos. La primera pregunta es siempre: “¿De dónde vienes exactamente?” Luego se dice: "Vengo de Alemania" (Zwerenz, 2020)

De las consideraciones anteriores, la cultura se enseña en el curso de lengua a través de la problematización de los prejuicios de los estudiantes y de los profesores, porque es la información con que cuentan para adentrarse en un terreno que aún no es del todo conocido. En tanto la formación docente garantiza las estrategias y el conocimiento cultural adecuado para tratar estos temas en la praxis, se puede garantizar que el aspecto cultural no será reducido a un producto de consumo. La cultura se transmite sólo por la conversación, por la comparación de experiencias.

El testimonio 13 mencionó que no todos los cursos de alemán son adecuados para hablar sobre cuestiones culturales, por ejemplo, sobre la historia de Alemania o sobre datos culturales, pues el interés es que los estudiantes mejoren su capacidad de escritura en torno al lenguaje académico. No obstante, se puede ver que implícitamente se enseña la cultura, aún cuando el docente no lo expresó de esa manera:

En mis cursos de gramática no hablo de cultura, no se presta. Sin embargo, si alguien llega tarde, entonces les digo que este es un curso de alemán y por eso deben ser puntuales para no interrumpir a los demás [T13-ALE-13.11. 2019].

Con dicha aclaración, transmite a los estudiantes las reglas, las normas sociales que se espera que ellos sigan para tener una integración adecuada. Esta situación, si bien aparece como uno de los clichés de los alemanes, se necesita del diálogo para poder llegar a un acuerdo.

El profesor de alemán también enseña cultura, autoironía, porque tiene que ver con los clichés, estereotipos y prejuicios de los alemanes. Pero me río de ello y aprendo. Pero no hay una verdad, una verdad intercultural [T16-ALE-05-11-2019].

De tal manera que enseñar el idioma alemán implica no sólo ceñirse a las cuestiones semánticas, ni a la presentación de datos culturales desde la perspectiva del *Landeskunde*, pues, la acumulación de información no significa que se entienda mejor el problema, ya que el fenómeno cultural tiene otra lógica: el proceso reflexivo de la comprensión tiene una dirección opuesta al proceso productivo: no pueden desarrollarse ambos conjuntamente y ni al mismo tiempo (Cassirer, 1965: 131).

Esto significa que el estudiante tiene que crecer espiritualmente con la cultura porque provoca una perturbación en él, en su ser; y esto no se demuestra con la asunción de la existencia de diferencias de pensamiento y la recepción pasiva de la información que le llega del exterior, sino que debe haber un cambio en la percepción de las cosas, de los eventos, de los comportamientos.

A razón de ello, el testimonio 16 de Alemania confirmó que los estudiantes llegan con una pre-idea de lo que son los alemanes, pues llegan de su país de origen con una serie de prejuicios, lo que es un proceso orientativo en la socialización (Ganter, 1997; Jonas & Schmid Mast, 2007; Thomas, 2006):

Lo que más oigo de los estudiantes principiantes es que nos asocian con ser poco amables y fríos, pero siempre dicen “oh, tú eres amigable, pero eres alemana”, otros nos asocian con que somos inflexibles y puntuales. Bueno, yo sí soy súper puntual y se los pido que ellos sean también porque soy súper alemana y nos reímos [T16-ALE-05-11-2019].

Lo anterior nos conduce a la discusión en torno a los estereotipos y prejuicios como parte de la formación docente a la que tiene que estar preparado el profesor de alemán para abordarlos en los cursos⁶. El idioma es el medio para expresar nuestras ideas, sentimientos u opiniones, así como también para negociar y cambiar las situaciones que nos afectan en determinado momento. Por un lado, el aprendizaje es entendido por los estudiantes como la oportunidad de establecer conversaciones con nativos de la lengua, mientras que la enseñanza tiene encomienda de tratar los estereotipos o prejuicios que existen en torno a dicha sociedad, ya que los libros de enseñanza exponen la cultura como algo asequible.

6 ¿Qué tipos de contenidos son los necesarios para que el profesor de alemán pueda resolver o contextualizar los prejuicios que se tienen de la cultura extranjera? Consideremos lo siguiente: en 1851 aparece el *Romanzero* del poeta revolucionario alemán Heinrich Heine. En tal obra, escribió un poema titulado “Vitzliputzli”, que tomó como pretexto la Conquista de México e ilustró la afrenta entre los españoles y los mexicas, así, retrató la victoria colérica y pagana de estos últimos y describe las ofrendas sangrientas de los cuerpos de los caídos a Huitzilopotchlli, dios del Sol y la Guerra, aunque Heine menciona de él lo siguiente: "Sin embargo, él es un monstruo malvado que, sin embargo, presenta un rostro infantil y limpio que provoca risa - *Doch sein Äußeres ist so putzig, so verschnörkelt und so kindisch, daß er trotz des innern Grausens, dennoch unsre Lachlust kitzelt* " (Heine, 1851).

Vitzliputzli, el nombre que toma el dios azteca en la versión alemana representa lo diabólico, lo exótico, pero también la derrota del paganismo ante el cristianismo. Evidentemente, Heine hace una reducción narrativa de dicho suceso histórico y se guía a partir de sus intenciones para hacer una crítica a la Revolución fallida en Alemania de 1848 y la necesidad por luchar por la libertad al derecho de prensa, y con ello, criticar y liberarse del reino prusiano.

Esa decisión, proviene de una serie de ideas que el leyó de otros autores de la época sobre México (Álvarez García, 1997), es decir, sus pre-ideas culturales correspondieron a un tiempo y espacio determinado que sólo tienen sentido en ese contexto. En contraste, para el siglo XX, el fenómeno del narcotráfico ha desplazado esa historia poetizada y el nombre del "Chapo Guzmán" se ha vuelto en el referente inmediato para un sector específico de la comunidad alemana. Paralelamente, en México, la complejidad de la historia de posguerra de Alemania se vuelve a veces en una razón superflua para el estudio del idioma, como ya lo mencionamos en varios puntos de este trabajo.

Por lo tanto, ¿cómo se puede acercar esta información, tanto histórica como las implicaciones que tienen los prejuicios y estereotipos en la formación del docente para la enseñanza del idioma alemán?

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, y en concreto del alemán, se habla continuamente sobre el enfoque intercultural, multicultural y *Landeskunde* como el elemento imprescindible para aminorar los malentendidos entre culturas (Goethe Institut, 2014). No obstante, ¿su enseñanza en el salón de clase garantiza el cambio de mentalidad en los estudiantes?, si es así, ¿cómo es enseñada y con qué herramientas cuentan los docentes para su tratamiento?

Por ejemplo, en el grupo focal realizado en México, se preguntó sobre las motivaciones que impulsaban a los estudiantes a aprender el idioma y si esto influía en la forma de enseñar la lengua, en lo general, todos los testimonios de dicha sesión mencionaron que los estudiantes ya traen un interés derivado por las expresiones culturales de Alemania, Austria y Suiza y que intentan retomar sus gustos en la programación del curso, aún cuando ellos no estén familiarizados con el tema, porque esos contenidos son muy importantes porque de esa manera pueden enseñar la cultura de una manera lúdica.

Cuando llegan los alumnos con nosotros es porque ellos ya investigaron qué canciones y grupos alemanes hay. Por ejemplo, mencionan a Rammstein, que muchas veces uno como maestro no entiende, pero ellos ya lo tienen. Y bueno, yo les digo, estos grupos de rock no hablan el mejor alemán, se puede decir, pero bueno, vamos a intentar cantarla. Entonces, lo van involucrando a uno en sus gustos [Gf-T6-MEX8.06.2018].

Por un lado, las afinidades artísticas e intelectuales de los estudiantes influyen en las preconcepciones que tienen de esa cultura, por ejemplo, la rudeza del idioma a través de las canciones de rock del grupo “Rammstein”. Pero, por otra parte, el profesor enseña la cultura a través de sus valoraciones que hace de lo que es bueno o malo de la cultura. En el siguiente testimonio se retoma este tema sobre **el cuidado de la autoimagen del docente** como proceso formativo.

Es necesario mencionar que tanto el estereotipo como el prejuicio son un conjunto de ideas que se tiene sobre una persona o un grupo determinado y que este a su vez representa una serie de actitudes, rasgos físicos o lingüísticos. Mientras que el estereotipo pertenece al ámbito cognitivo y se considera como positivo, el prejuicio está enmarcado en el lado afectivo y tiene una connotación negativa del grupo social a que hace referencia (Jonas & Schmid Mast, 2007).

Quizá nosotros mismos producimos esos estereotipos. Por ejemplo, la imagen que hay de los pantalones de cuero (Bier-Lederhose), y he visto en la calle que va con ellos al trabajo. La primera vez que los vi me quedé en shock, porque no estamos todo el año en el Oktoberfest, pero es la realidad [T16-ALE-05-11-2019].

Esto nos permite entender que los estereotipos tienen la función de economía cognitiva porque su activación automática permite que se reduzca la compleja diversidad del mundo real, es decir, no podríamos ofrecer como profesores todas las características de los alemanes, sino que las reducimos a algunas y en muchos casos, son exageradas para recordarlas de mejor manera. Esto lo hacemos para mejorar nuestro desempeño en la sociedad, y, por ende, define el modo de interacción que tenemos con los compatriotas y con los extranjeros (Tajfel, 1969).

En el testimonio anterior pueden ser consideradas algunas interpretaciones: la primera, es que desde la posición académica se decide cuáles son los rasgos distintivos que conforman al ciudadano alemán, ese mismo que será confirmado o rechazado por los prejuicios de los estudiantes, ya que ellos considerarán al profesor como el representante de toda la nación. La segunda, es la identidad social que evoca, puesto que la aceptación o rechazo de los estereotipos permiten analizar qué tipo de grupo social aspiran pertenecer o ya pertenecen.

Retomando las palabras anteriores del entrevistado, una parte del imaginario de lo alemán lo alimentan las imágenes sociales de los *Lederhose* y de la festividad del *Oktoberfest*, lo que permite a los extranjeros reconocer inmediatamente las costumbres

de Alemania. A su vez, esto conduce a que el profesor tome una postura ante ello, pues implícitamente se enseñan los comportamientos y las actitudes, las reglas y las normas sociales que se esperan del estudiante en el país anfitrión.

Entonces, los estereotipos ofrecen al mismo tiempo una orientación y posición en el mundo porque tienen una función de identidad social, así como también promueven y fortalecen el cuidado de la autoimagen. Por ejemplo, cuando en México se realizó la pregunta ¿qué situaciones han influido en su forma de ser como profesor de alemán? El testimonio 6 afirmó lo siguiente:

El confrontarme con otra cultura, la alemana o la austríaca, y se quiera o no, pero el aprendizaje del idioma influye en tu personalidad, ya planeas, ya vas planeando, la disciplina, un poco en la forma de ser de los profesores de allá: exigentes (T6-MEX-08.04.2019).

Si bien, en los libros de texto se da espacio a la discusión cultural y a los rasgos que caracterizan dicha sociedad, tales como: la puntualidad, el trabajo en equipo, la inversión en investigación, en este caso, el entrevistado se apropia de los estereotipos (positivos) de la otra cultura, pues esto permite el cuidado de la autoimagen, ya que esto tiene un efecto positivo en la aceptación de los estudiantes (Thomas, 2006: 5). En contraste, es de esperarse que ninguno de los entrevistados mexicanos se apropie de aquellos rasgos que los mismos alemanes considerarían negativos de su propia sociedad.

Otra observación, creo que la cultura alemana, el aprendizaje del idioma, ha influido en nuestra personalidad, porque somos un colegio disciplinado, trabajador, y eso se es una característica de la cultura alemana [Gf-T6-MEX8.06.2018].

Dicho lo anterior, sería beneficioso que los enfoques interculturales consideren tanto a los estereotipos como los prejuicios como un proceso normal (*normaler Vorgang*) inherente a la socialización de los seres humanos (Jonas & Schmid Mast, 2007), pero que se fortalezca el conocimiento pedagógico y didáctico necesario para que los docentes

puedan tratarlos en el salón de clase de manera adecuada y responsable para la educación de los estudiantes. A través de la comprensión del otro a partir de la incorporación de la diversidad y complejidad de la sociedad, se puede reconducir el aspecto negativo de los prejuicios.

He aprendido a quitarme prejuicios, no sólo culturales, sino individuales, de que, si eres bueno o no en el idioma, eso me da sorpresa que resulten de verdad ser buenos los estudiantes que creí que no lo eran. Es normal que cuando vienes de otro país tienes una idea de las personas, porque lo escuchas de los demás [T15-ALE-12-11-2019]

En el testimonio anterior se puede ver que los prejuicios no sólo son de orden cultural, en el sentido de rasgos visibles o comportamientos, sino que estos también pueden referirse a las creencias respecto a los hábitos de estudio, según el contexto social del aprendiente. Para hacer frente a ellos, es necesario que suceda la experiencia intersubjetiva, tal como lo afirmó el docente de Alemania: „los estereotipos permanecen mientras no se puedan comparar con la realidad [T16-ALE-05-11-2019]“.

Así, de esta manera el profesor se forma por la confrontación de lo que cada estudiante es; ve en el Otro lo que es él y lo que no, ya que el sujeto se hace consciente sobre las cualidades y dificultades que tiene al interactuar. La formación implica el sacrificio de la particularidad en favor de la generalidad (Gadamer apud Aguilar, 2003: 16). De esta manera, queda demostrado que la comprensión de la experiencia docente debe lograr recuperar el significado del Mismo, es decir, de cómo el profesor se representa hacia el exterior, cómo el mismo “se pone entre paréntesis” y cómo logran extraer la esencia de su Yo en ese momento. De tal manera, que es así como se logra disminuir los efectos de la conceptualización y su eliminación de la complejidad del sujeto.

Como profesor de lengua, siempre serás cuestionado por los estudiantes, porque te preguntarán por qué esto es así y no de otra manera. Debes reflexionar sobre tu cultura, sobre ti

mismo. A veces me preguntan el por qué de algo y realmente no se por qué es así [T10-ALE-30.10.2019].

Se puede observar entonces que mediante la conversación el profesor y estudiante se forman. Por tanto, ¿qué tipo de herramientas proporciona la formación docente para conducir la conversación cultural? En ambos escenarios se reconoció una tendencia por tratar la cultura como un elemento transferible a través de material didáctico, sin embargo, se consideró que la enseñanza del idioma no se reduce a un curso de cultura, sino más bien que conduce a la discusión sobre diferencias culturales. De esta manera se comparten diferentes puntos de vista, se reflexiona sobre la realidad y se crea una propia visión del mundo. Entonces, tener en consideración lo que puede ser sensible para el estudiante, se convierte en un elemento formativo del profesor de alemán. Respecto con lo anterior, el testimonio 9 de Hamburgo, mencionó que el profesor de alemán necesita estar abierto al mundo, conocer lo que sucede en otros países, porque se debe evitar hablar de temas que son delicados por las diferencias culturales, sobretodo „discutir sobre religión o política puede tener efectos negativos a la participación de los estudiantes y generar un ambiente hostil dentro del curso de alemán“ [T9-ALE-14.11.2019].

5.3 Empatía

Cuando se preguntó ¿qué características necesita tener el profesor de alemán para enseñar el idioma? En todos los casos respondieron tener empatía hacia el estudiante. Se profundizó sobre ese concepto y cómo se adquiere tal habilidad, con el objetivo de reconocer en qué momento pasó a ser un elemento esencial de la formación del profesor.

Los profesores de México entienden la empatía desde una perspectiva cognitiva (Schmetkamp, 2019), ya que se entiende como la comprensión que se debe tener en torno a los problemas de aprendizaje del idioma alemán. La complejidad lingüística que

confirman los profesores puede ser una de las razones por las que se genera este tipo de empatía. Mencionaron que el éxito del estudiante es una responsabilidad compartida.

Lógico, tienes que saber el idioma, pero estar muy consciente de que estás tratando con jóvenes, y bueno, lo típico, tolerancia, resiliencia, paciencia, ser muy paciente, tolerante y empático, creo que eso es lo más importante; porque estamos tratando con un idioma que es muy difícil [T3-MEX-26.06.2018].

En el caso de los profesores de Alemania, el concepto de empatía tiene una connotación afectiva y cognitiva (Schmetkamp, 2019). Entonces, la empatía es la capacidad que tiene el profesor para entender las diferencias de pensamiento debido al contexto de inmigración de los estudiantes.

Por ejemplo, hay una tendencia, no es que todos sean así, pero, por ejemplo, los estudiantes asiáticos, a veces son muy retraídos oralmente, pero muy buenos en la escritura, pero eso yo lo entiendo porque tiene que ver con su cultura, con la forma en que han sido educados y que no deben discutir con el profesor. Debemos tener sensibilidad de ello, ser empático [T10-AL-30.10.2019].

Aludieron que la formación inicial les permite desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo a través de la discusión de temas sensibles que puedan causar malentendidos culturales. No obstante, para el desarrollo de dicha capacidad implica la habilidad de observación, de síntesis y de comunicación, lo cuál nos lleva a plantear hasta qué punto la formación docente procura esas metas, cuáles son las estrategias y los recursos de los que se apoya para conseguirlo.

Ser empático significa ser sensibles a la forma de estudiar de los demás, a entender cómo me sentiría en el lugar del estudiante [T14-ALE-07-11-2019].

Como profesor de alemán se necesita empatía, porque se necesita sentir cómo son los estudiantes y responder a lo que ellos te dicen, a sus deseos en el aprendizaje o a lo que les sucede [T12-ALE-14.11.2019].

Dicho lo anterior, la controversia es ¿qué debemos entender por empatía? y ¿si puede ser enseñada? En la actualidad existen diversas teorías que analizan los elementos que la constituyen, el rol que toma el sujeto y el tipo de conocimiento que se adquiere a partir de tal proceso. Para entenderla, es necesario entender dos conceptos que están involucrados en dicho proceso empático.

En primer lugar, la sensación es la impresión que recibe el cuerpo a través de los cinco sentidos. Este estímulo es la forma más rudimentaria con la que el humano interactúa con lo que hay a su alrededor. En segundo término, los sentimientos son entendidos como sensaciones conceptualizadas, es decir, existe un proceso cognitivo que le da sentido a la sensación. Los sentimientos pueden ser mentales, y, por ende, más complejos, porque aluden a algo que se ancla a experiencias; de este tipo podemos mencionar, el enojo, la ira y el miedo. Otro tipo de sentimientos están íntimamente relacionados con la corporeidad, por ejemplo, el dolor de muelas o el placer. Entonces, definimos que la empatía es la capacidad afectiva y cognitiva que tiene un sujeto empático (*der empathisierende Subjekt*) para comprender el estado emocional de un sujeto comprendido (*der einfühlte Subjekt*), aún cuando el primero no haya experimentado las mismas sensaciones o sentimientos, ya que la empatía es una proyección.

La empatía no significa entonces “ponerse en los zapatos del otro” e intentar sentir exactamente lo que el Otro experimenta, sino más bien se trata de comprender qué sucesos los han orillado a experimentar determinados sentimientos.

Quando empatizamos con los demás, queremos entender cómo ven el mundo; y, por supuesto, no solo entendemos que queremos mirar el mundo a través de sus lentes reales, sino también queremos entender cómo se les ve el mundo desde su perspectiva ideológica subjetiva, saturada de experiencia,

cómo clasifican, evalúan, experimentan (Schmetkamp, 2019: 37)

Por lo tanto, la empatía significa ser capaz de comprender los sentimientos del otro. A partir de ese proceso, el observador crea conocimiento, es decir, ser empático se convierte en una cuestión epistémica: se aprende del Otro y se conoce sobre sí mismo en la intersubjetividad. Al respecto, todos los profesores mencionaron que siempre existe aprendizaje por la interacción que tienen con los estudiantes. En el caso de México, éste se origina en las discusiones sobre los usos y costumbres mexicanas que entran en tensión con los de países de habla germana, o con las preocupaciones que tienen al sentirse estancados en el aprendizaje por la complejidad lingüística. La interacción es lo que hace que se genere el aprendizaje en ambas partes.

En el caso de Alemania, los profesores aprenden del Otro de las experiencias diversificadas que tienen cada uno a partir de su origen multicultural. Ese trasfondo conduce a la autorreflexión sobre su ser, sus creencias, lo que deriva en la sensibilización a las formas de interacción o de expresión de los estudiantes.

Mi familia es turca, pero yo me críe aquí. En cierta manera eso les da seguridad a los estudiantes de equivocarse o de hablar de cosas que no podrían hablarlo con otros alemanes. En parte eso me ayuda porque entiendo las dificultades que tienen a veces los estudiantes [T9-ALE-14.11.2019].

5.4 Creatividad

En los últimos años se ha introducido el “ser creativo” como una cualidad inherente del profesor de idiomas. Muchas veces se le confunde con otros sinónimos tales como “innovador” o “divertido”, indicadores que aparecen en los cuestionarios de evaluación de fin de curso de los centros de idiomas, pero ¿qué significa realmente esto?

La creatividad hace referencia a la creación de algo nuevo en una nueva expresión bajo una dinámica de indeterminismo. Crear es la disyunción entre lo conocido y lo

desconocido, entre la tradición y la vanguardia (Elberfeld, 2006; Mahrenholz, 2012). Entonces, lo creativo se distancia de lo novedoso, de lo lúdico, ya que se puede ser creativo en las ideas más ortodoxas, dado que nos conduce a un pensamiento que siempre establece un nuevo punto de partida y que se manifiesta en tres tipos: 1) del ámbito de las acciones o procesos, ya que se ejecutan nuevas operaciones o indicaciones que transmite el profesor para llevar a cabo diferentes organizaciones de trabajo (p.ej. dentro o fuera del aula, trabajo intergrupar, coevaluación), 2) de los productos u objetos, porque el docente propone diferentes expresiones para que los estudiantes puedan plasmar sus avances y estos puedan ser evaluados (proyectos, obras teatrales, *slam poetry*, conducción, *streaming*) y 3) epistemológicas, porque a partir de los diferentes enfoques de enseñanza aprende a construir los propios modelos, ya que son concordantes con la experiencia docente y personalidad (Mahrenholz, 2012: 22).

Entonces, la creatividad representa la tensión entre la tradición y la innovación, entre la permanencia de los hábitos de enseñanza y el alejamiento de ellos, ya que obliga a hacer las cosas como no se habían hecho antes. La creatividad no exige vanguardia, sino que el profesor simplemente tome un camino diferente en la enseñanza, fuera de las reglas, de las costumbres, de lo verificado (Mahrenholz, 2012: 20).

Respecto a lo anterior, los profesores de ambos países mencionaron que los temas culturales son útiles para las discusiones en clase y porque permite escapar de lo previsible del estudio de la sintaxis y vocabulario:

Me parece que una buena gramática es la base para acceder a otras ofertas de aprendizaje. Pero siempre imagino cómo puedo hacer para que las actividades les parezcan más interesantes a los estudiantes. Por ejemplo, a veces cuento algo sobre Alemania porque tiene un impacto en la comunicación y entonces propongo una lección en donde ellos tengan la oportunidad de quejarse o reclamar algo [T14-ALE-07-11-2019].

Entonces, ontológicamente, la creatividad puede ser considerada como el producto de conocimientos, experiencias o creencias, es decir, necesita de un elemento para

poder originarse (ex nihilo nihil fit); pero también puede ser entendida como un proceso de generación espontánea, o sea, que surge de lo inexistente (creatio ex nihilo), por casualidad, sin elementos precedentes (Elberfeld, 2006: 522).

Por lo anterior, los profesores que tuvieron la oportunidad de llevar a cabo la *Hospitation*, informaron que las prácticas profesionales fueron una oportunidad para aprender sobre la profesión a partir de la experiencia de sus colegas y de las alternativas que ellos observaron que existían para enseñar el idioma, para resolver los problemas operativos o de interacción que suceden en el aula. Esto está íntimamente relacionado con la capacidad empática del profesor para reconocer el estado de ánimo o el desempeño en el aprendizaje de los estudiantes durante su ejecución para decidir tomar un nuevo rumbo en la manera en que imparten los contenidos.

Siempre tienes que adaptarte a nuevas situaciones, debes hacerlo. Tienes que ser espontáneo, para ello es necesario tener una idea de cómo va la clase, si la clase está lista para hacer algo nuevo [T12-ALE-14.11.2019].

El testimonio anterior nos deja en claro que la formación docente tiene que contemplar el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, de la observación para entender las dificultades correspondientes al grupo etario, a los intereses, a las interferencias negativas y positivas entre la lengua materna y la extranjera, es decir, a factores que corresponden al ámbito pedagógico y didáctico (Alcalde Mato, 2011; Davini, 2015; Guyot, 201; Tardif, 2009).

Sin embargo, se debe mantener con reservas la adjudicación de la creatividad como característica necesaria e inherente del docente, pues esta muchas veces es incompatible con los hábitos de estudio del público al que se dirige, sea por cuestiones culturales como institucionales.

Es un poco difícil decirlo ahora porque los muchachos están muy cambiados. Por ejemplo, les he llevado cosas de cultura en video, que pienso que les puede gustar mucho, que les puede interesar, pero no fue así. Entonces pienso ¿cómo es

posible que no les guste nada de cultura alemana, de algo que no conocen?, entonces, no los entiendo. Y un día que fue el tema gramatical, pues mostraron más interés [T2-MEX-03.04.2019]

Aquí vemos cómo el docente se ha empeñado ser creativo y ha considerado que llevar otro tipo de materiales de los habituales, supondría despertar el interés en los estudiantes, lo cual no es así porque se ve obstaculizado por los hábitos y actitudes en el estudio, por lo tanto, el proceso creativo sólo ocurriría si los estudiantes estuvieran en la disposición de olvidar viejos esquemas cognitivos.

Es claro entonces que no se puede predecir ni evocar la creatividad. Lo que sí se puede hacer es enseñarle al docente que puede aprender del error, que la frustración puede ayudarlo a encontrar un nuevo camino siempre y cuando esté dispuesto a renunciar a las actividades comprobadas y exitosas.

La creatividad es un fenómeno práctico que afecta tanto al pensamiento como a la actuación; es la calidad de un proceso y no de un estado, por lo tanto, todos los procesos tienen que ser creativos (Elberfeld, 2006: 523). Evidentemente existen umbrales de la creatividad, desde el desarrollo de nuevas habilidades hasta nuevas formas de pensamiento. La formación inicial la estimula y la formación docente corre el riesgo de perpetuarla.

5.5 La formación en las prácticas docentes

Los entrevistados de Alemania afirmaron que el período de prácticas en la licenciatura (*Hospitation*) les permitió desarrollar las estrategias y habilidades docentes para la enseñanza del idioma. Los conocimientos teórico-pedagógicos y didácticos funcionaron como un medio para sistematizar las experiencias en el trabajo de campo. Lo mismo confirmaron algunos profesores de México que tuvieron la oportunidad de realizar clases muestra y que recibieron realimentación del profesor observador. Bajo las consideraciones anteriores resulta oportuno cuestionar si esta formación en las prácticas se ha dedicado a reproducir los modelos de enseñanza que se han llevado a

cabo de manera histórica o si promueven la creatividad en los estilos de enseñanza, sin malinterpretar que esto significa la apropiación de „modas pedagógicas“ (Davini, 2015: 14).

Retomamos el concepto de prácticas docentes como la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales complejos. Estas prácticas inducen a la reflexión sobre las técnicas instrumentales, la planificación de objetivos o la evaluación de los aprendizajes para tomar decisiones y contextualizar los desafíos o dilemas en la profesión (Davini, 2015: 16, 29). La epistemología de y en las prácticas permite revalorar el aprendizaje que se da en comunidad (Wenger, 2002) porque se apropian los docentes de conocimientos a partir de la observación e imitación de los métodos o estrategias que utilizan los colegas, lo que los hace entender qué tipo de enseñanza se requiere para determinados contextos, es decir, hablamos de un aprendizaje situado.

Por lo tanto, la socialización entre docentes forma un rol importante en su formación, aspecto que tiene que ser procurado por los cursos de formación docente. A veces esta se malinterpreta en fortalecer únicamente la didáctica específica del alemán, es decir, de ofrecer propuestas para mejorar la enseñanza de ciertos temas que se consideran complejos desde una perspectiva lingüística. No obstante, se desatiende la formación en la didáctica general y el manejo de los grupos, las diferentes formas de evaluación y de planeación y búsqueda de nuevos materiales como lo expresa el testimonio 6:

Nos meten muchas actividades que nos distraen de la enseñanza, por ejemplo, los SADE porque hay que cumplir con lecturas, entonces como que pierdo mi concentración en la enseñanza, tengo que dedicarle, tiempo a eso, y entonces hace que ya no le dedique tanto tiempo a mi enseñanza: investigar videos, ejercicios; y eso me molesta, tantos cursos y durante el año escolar hay que estar trabajando en las dichas lecturas, que luego no les veo mucho sentido (T6-MEX-07.06.2018).

En el Plan de Desarrollo de la Universidad 2011-2015 de la UNAM se estableció una serie de medidas para promover la formación continua, con el objetivo de dotar de

conocimientos pedagógicos y didácticos, al desarrollo de habilidades docentes y las estrategias de enseñanza. A través de las reuniones interanuales denominadas *Seminarios de Análisis y Desarrollo de la Enseñanza (SADE)*, los profesores intercambian experiencias y reflexionan sobre temas que están relacionados a las estrategias y técnicas de enseñanza, uso de las TIC, modelos de unidades de aprendizaje (Secretaría de Planeación, 2013, 2016), así como favorecer el diálogo y el intercambio de experiencias docentes que ayuden a renovar la enseñanza. A pesar de esos esfuerzos, las temáticas son propuestas por la institución y no hay oportunidad para que surjan propuestas originadas de las necesidades docentes. Por ejemplo, el testimonio 2 asegura que estos cursos de formación están desarticulados y no contribuyen realmente a su formación:

Que yo me ponga a estudiar sola Didáctica, no, pero sí quizá estudiando los libros de alemán, los mal llamados métodos, leo eso y pienso en la manera en que podría enseñar, pero siempre lo hago a prueba y error. A ver si de esa manera sale mejor o si mejor ya no lo hago (T2-MEX-03.04.2019).

Se puede observar que la experiencia docente se antepone a los conocimientos teóricos, y que es a partir de la estrategia prueba-error que se determina el estilo de enseñanza. Entonces, las prácticas docentes se construyen en el trinomio docente-estudiante-conocimiento (Guyot, 2011: 30), y su contribución es que pone a prueba la teoría y al mismo tiempo otorga un valor a la subjetividad del docente. Sobre esto, el testimonio 14 menciona las dificultades que tuvo en los primeros años de docencia al organizar grupos de trabajo, pues si bien en la formación inicial se le enseñó a tener en consideración la diversidad cultural, comenzó a darse cuenta de que lejos de enriquecer el aprendizaje intersubjetivo, lo dificultaba:

Cada grupo es diferente, pero por ejemplo al inicio ponía a trabajar en el mismo equipo a un asiático, un europeo y un sudamericano porque creía que eso enriquecía el aprendizaje, pero me di cuenta de que esa era la razón por la que los demás empezaban a abandonar el curso, por la forma en como estudian los asiáticos, que son callados y no cuestionan nada.

Para el profesor es un desafío esa mezcla de cultura. Entonces decidí agruparlos por sus propias culturas y se trabaja mejor porque comparten eso (T14-ALE-07-11-2019).

De lo anterior, podemos ver cómo las prácticas renuevan los conocimientos del docente, ya que estas promueven la reflexión de la realidad áulica y gestionan los recursos para que se aprovechen de la mejor manera considerando las dificultades o fortalezas de los estudiantes. En muchos casos las prácticas no ocurren solamente en un contexto institucional, sino que puede ser mediado desde afuera y los conocimientos son adquiridos por la socialización entre pares, mediante discusiones familiares sobre el trabajo o la confrontación de las convicciones de la profesión frente a la vida cotidiana.

En los últimos años de la formación académica de la licenciatura en *Germanistik* o *DaF-Fremdsprache* en Alemania, se instauran las pasantías u *Hospitation*, con la finalidad de que los futuros profesores de lengua se habitúen con los desafíos del trabajo en el aula, de tal manera que se comienza con la observación de clases de un profesor tutor, la planeación de las secuencias didácticas, de los materiales didácticos, la infraestructura y los agentes externos que intervienen en el procesos de enseñanza-aprendizaje, para después estar a cargo de algunas clases. Los futuros profesores reciben la realimentación de los tutores y se discuten las fortalezas y debilidades que el estudiante podría mejorar. Al final, se realiza un informe sobre la experiencia de dicho proceso (Bausch, et al., 2003; Casper-Hehne, et al., 2006; Goethe Institut - Mexiko, 2016).

La formación práctica, a través de la Hospitation, sí tiene un sentido para ti como profesor porque te sirve como inspiración o darte cuenta de lo que tú haces bien o mal a través de lo que hacen tus colegas, porque conoces ideas que nunca se te hubiera ocurrido o eres consciente de lo que tú haces porque te comparas (T15-ALE-12-11-2019).

Las prácticas profesionales permiten la “reproducción de maneras concretas de participar en el mundo” (Wenger, 2002: 31), lo que permite el autoanálisis de las capacidades naturales y por ende, la elección de estrategias y técnicas que vayan acorde

con la personalidad. Se aprende de los obstáculos de la praxis: los estudiantes forman al maestro, cuando cuestionan y desafían las habilidades docentes; el profesor busca la estabilidad a través de la experiencia, es una formación a lo largo de la vida, permanente, que nunca termina.

No se puede trabajar sólo con gramática, es aburrido. Requiere más tiempo para trabajar en casa y preparar algo interesante para los estudiantes. Se tiene que saber lo que sucede en el mundo para no hacer preguntas que pueden ser sensibles a los estudiantes (T9-ALE-14.11.2019).

El testimonio anterior mencionó que uno de los mayores retos es evitar hablar de temas que son conflictivos por la historia cultural que tiene cada estudiante. Esto deja en evidencia que el docente se mantiene reflexivo y crítico de la enseñanza que lo ha acompañado a lo largo de su vida profesional. También nos habla del uso de su capacidad empática y habilidades sociales para hacer frente a los problemas del aula.

En el contexto de Alemania, la formación docente se consolidó en el 2005 como parte del Proceso de Boloña, para homogeneizar los estudios profesionales dentro de la Unión Europea, a través del enfoque por competencias, de acuerdo con los estándares de la Conferencia de Ministros de Educación (Lemaire, 2010; Tilgner, 2020). La intención fue la adquisición de conocimientos pedagógicos orientados al entendimiento de las condiciones cognitivas, de infraestructura o didácticas que facilitan o dificultan el aprendizaje en determinados grupos de trabajo. En el caso alemán, el Centro para la Formación Docente Hamburgo (*Zentrum für Lehrerbildung Hamburg - ZHL*) es el organizador interfacultativo para el diseño de cursos que fortalezcan el desempeño docente bajo la perspectiva de las competencias (Universität Hamburg & Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH), 2020).

Mientras que en el caso mexicano, la ENP a través de la Secretaría Académica de la Dirección General diseña, implementa y evalúa los “proyectos, programas, métodos, estrategias y acciones necesarias” para la formación de recursos humanos, así como ofrecer cursos que permitan la superación académica de la planta docente desde el

punto de vista “psicopedagógico”, la capacitación para la aplicación de exámenes y la medición de las competencias adquiridas de la asignatura, el uso de nuevas tecnologías en el salón de clase, el diseño de secuencias didácticas que contribuyan a la promoción de aprendizajes significativos (Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico & Secretaría Académica, 2019). A pesar de estos esfuerzos, se observa que el uso de las TIC no ha desplazado los métodos comprobados por los profesores en el aula, ya que confían más en su experiencia personal:

Todo esto de las tablets, los videos; con los nuevos programas nos metemos a ver los videos, y aparentemente sí lo captan, pero cuando ya hay que escribir oraciones, tengo que volver al método anterior, conjugación de verbos, una y otra vez, porque si bien las plataformas contemplan la gramática, pero cuando que hay que estructurar una oración, todo se quedó en la computadora y nada se quedó en la cabeza, pues yo pienso que el escribirlo, el reflexionarlo de manera escrita es la manera en como se queda el conocimiento (T6-MEX-08.04.2019).

De manera que se observa que el fenómeno “enseño como yo aprendí” (Schmenk, 2015) prevalece porque el profesor recurre a su experiencia personal y porque han existido pocas oportunidades de explorar otras técnicas, ya que ha sido carente la socialización con los colegas, es decir, se reproduce y perpetúa porque no existe otra alternativa de enseñanza para ser sustituida, aún cuando se tenga la disposición de hacerlo. Pero no sólo el aprendizaje en comunidad es necesario, sino también una reflexión y observación permanente del impacto que se tiene sobre los estudiantes. Sobre esto afirma el testimonio 8:

Antes sí me enfocaba mucho en el aspecto gramatical, yo creo que fue nuestra formación, todo era gramática y sólo gramática. Ahora me enfoco más en la parte comunicativa en que ellos puedan expresar quiénes son, cómo se llaman, de dónde vienen, qué hacen (T8-MEX-24.04.2019).

Una vez que afirmó lo anterior, se le pidió que justificara su respuesta de la decisión del cambio de enfoque y respondió lo siguiente:

Me daba cuenta en los exámenes, ¿de qué servía que me contestaran todo bien en la conjugación de varios verbos o la preposición si cuando les preguntabas por sus intereses, no te podían decir qué edad tenían, que confundieran los números; mucho esfuerzo para que no pudieran decir o armar una sola oración en alemán. Por eso me cuestioné: ¿para qué les sirve?, ¿cuál es el impacto, tanto tiempo invertido en la gramática, en el vocabulario para que al final no sirviera de nada? (T8-MEX-24.04.2019).

De tal manera que las creencias epistemológicas en torno a la enseñanza de la lengua alemana se convierten en verdad y forman parte de su identidad personal y profesional, de manera, que la formación continua puede conducir a cambios en los esquemas cognitivos sí y solo sí el sujeto está dispuesto a ceder en esa condición de poder (Foucault, 1995). Por ello, urge hacer una crítica si estos espacios de autorreflexión contribuyen a la transformación de la práctica docente o sólo habilitan la adquisición de destrezas tecnológicas y la didáctica específica de la asignatura (Carlsburg & Möller, s. f.).

Esto genera un currículo personal, que frecuentemente “entra en contradicción con el que viene expresado en los libros de texto” (Bolívar, 1993: 117). De este modo, se hace a un lado el currículo institucional y se tiende a crear un propio plan de trabajo de acuerdo con el orden necesario y natural de aprendizaje descrito en el dispositivo de adquisición del lenguaje de Noam Chomsky (2003, 2004).

Cuando se les realizó la pregunta: ¿qué es lo que enseña el profesor de alemán? todos los entrevistados concuerdan que evidentemente las estructuras sintácticas y vocabulario del idioma son la actividad primaria. En el caso de México fue mas evidente que lo es la gramática porque los profesores recurren a su experiencia personal que tuvieron en el aprendizaje del alemán y buscan evidentemente fortalecer dicho aspecto. Esto podemos contrastarlo con los siguientes testimonios de ambos países:

El profesor de alemán enseña el nivel básico: temas de la vida cotidiana, que van ligados obviamente a la gramática; no es lo primero que muestro, pero si tengo que meterme ahí porque el alemán no es tan flexible como otras lenguas, en las que sí se puede decirles simplemente "apréndete esta frase, apréndete esta otra", el alemán no te lo permite. Pues llega un momento en que yo siento que el tema es el pretexto para la gramática, si bien, trato de enseñar lo auditivo, enseño a leer, enseño primero a reconocer la lengua y hasta el último la gramática (T5-MEX-04.04.2019).

De lo anterior, cabe destacar que, si bien el testimonio asegura que la prioridad no es acercar a los estudiantes a la gramática, sino que sea más por inducción, resalta que la complejidad lingüística hace que en los primeros niveles no sea posible ofrecerles a los estudiantes frases hechas (*Redemittel*), que tienen la finalidad de afianzar la sintaxis. El siguiente testimonio también concuerda con la necesidad de llevar al aula la explicación tácita de la gramática, no obstante, enfatiza en fortalecer la confianza de los estudiantes al momento de hablar:

Yo trabajo con mini-conversaciones desde las primeras sesiones para que los estudiantes ya puedan hablar algo sencillo y no sientan que el idioma es difícil, sino que sepan que pueden hablar de inmediato. Evidentemente la gramática es importante pero también enseñarles a que confíen en ellos mismos y se animen a hablar desde el inicio (T16-ALE-05-11-2019).

Por lo tanto, el docente necesita tener bases teóricas-pedagógicas que le ayuden a entender los procesos cognitivos, la frustración o la motivación que surgen cuando se introduce un nuevo tema o se profundiza en él. Además, se necesita conocer las diferencias del alemán con el español y buscar una manera de hacer entendible el contenido, a esto se le conoce como transposición didáctica (Bolívar, 2011; Davini, Alliaud, & Universidad de Buenos Aires, 2009).

Para lograrlo se necesita recurrir a los conocimientos que ofrece la Didáctica, es decir, a los métodos y estrategias adecuadas para hacer más fácil el aprendizaje, a través del conocimiento de cómo se da el proceso de adquisición de una lengua extranjera y los elementos que intervienen, los recursos didácticos, la pertinencia del uso de materiales o fuentes auténticas como input lingüístico.

CONCLUSIONES

En el Anexo I se incluye un esquema para facilitar la visualización de los elementos esenciales en la formación docente del profesor de alemán como lengua extranjera. En los siguientes párrafos se explican a detalle las conclusiones, con la intención de que los profesionales de la educación retomen las ideas aquí versadas para que puedan implementar las modificaciones adecuadas en su enseñanza, y que, en consecuencia, pueda tener un efecto positivo en el aprendizaje de los estudiantes.

Recuperación de experiencias desde la reorientación profesional

Es importante que la formación docente recupere las experiencias de los docentes que indujeron a reorientar su profesión, ya que a partir de esos eventos se pueden diseñar actividades o secuencias didácticas con un enfoque cultural porque permiten la discusión sobre las subjetividades que tienen los estudiantes sobre la cultura extranjera alemana.

Por ejemplo, recordemos que algunos testimonios mencionaron que el contacto constante en la infancia o adolescencia con el cine o la literatura en alguna lengua extranjera despertó su interés para conocer otros países y personas. Al mismo tiempo, esto desarrolló la capacidad de la empatía a través de las narrativas allí presentes, ya que, los profesores se esforzaban por comprender e imaginar cómo sería la vida de las personas en otras latitudes.

Si esto se retoma en los cursos de formación, se puede sistematizar y teorizar sobre los componentes esenciales que estimulan la dialéctica cultural en el salón de clases. Dado que los motivos y las condiciones que provocaron la reorientación profesional marcaron la vida laboral y personal, estas razones tienen el potencial de convertirse en alicientes para la creatividad, es decir, para el cambio.

Por ejemplo, la creación de nuevos recursos didácticos para facilitar el aprendizaje de contenidos gramaticales complejos, la búsqueda de nuevas técnicas para presentar la

información o la apropiación de nuevas técnicas de enseñanza, sean lúdicas o cognitivas, son expresiones de la creatividad que se cristalizan en acciones, productos o conocimientos.

Aquí, es necesario insistir en las diferencias entre el *ser creativo* y el *ser lúdico*, ya que la cercanía conceptual de estas cualidades puede confundir a los profesores y concentrar sus esfuerzos en el diseño de actividades visualmente atractivas, pero con poco sustento pedagógico y didáctico, lo que tendría un bajo efecto en el aprendizaje de la lengua extranjera. Un ejemplo que representa claramente esta problemática es el testimonio de docente que mencionó que los hábitos de estudio y el rol pasivo que toman los estudiantes en el salón de clases, entra en conflicto a la hora de ejecutar clases “innovadoras”.

Necesidades de la formación docente del profesor de alemán.

Ya mencionamos que los motivos de la reorientación profesional funcionan como material creativo *a posteriori*. Otro elemento esencial que constituye la formación docente es el establecimiento de espacios de discusión para comprender el contexto sociohistórico-cultural del sistema escolar en ocurre la praxis, así como el análisis de las funciones y los roles que el profesor puede o se le exige asumir en el proceso de enseñanza.

Por lo tanto, es imprescindible que la formación docente se despliegue sincrónicamente con las estrategias disponibles e intereses de los estudiantes, ya que el desacoplamiento de ambas partes provocará fallas en su implementación, lo que puede generar en el profesor un sentimiento del sinsentido de la formación docente o un exceso de cursos que no se pueden aplicar en la realidad áulica.

De tal modo, que la formación docente tiene que considerar los conocimientos pedagógicos y didácticos generales para la enseñanza del idioma extranjero, con la intención de que el profesor sea capaz de analizar los elementos que influyen en las situaciones de aprendizaje. Aunado a esto, se tiene que contemplar el desarrollo de

habilidades docentes que permitan el manejo de la heterogeneidad de los cursos derivados del trasfondo cultural, hábitos de estudio, grupo etario, intereses, entre otros, y que evidentemente caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con esto, se evita la simplificación de la formación en la didáctica específica de la lengua, cuyo fin es la enseñanza progresiva de los conocimientos técnicos del alemán.

En torno a esta cuestión, se encontró en ambos países que la formación continua (*Weiterbildung*) se ofrece de forma desarticulada porque no existen las condiciones de estabilidad laboral que permitan una oferta más robusta sobre cursos o talleres que potencialicen las habilidades docentes. En su defecto, las editoriales ofrecen cursos de capacitación de manera extracurricular, pero que evidentemente se ajustan a la promoción de las publicaciones de estas, y con ello, se focaliza únicamente en las técnicas o recursos mnemotécnicos.

Por lo tanto, se necesita fortalecer la capacidad de autogestión en los docentes, de manera que les permita reconocer las deficiencias pedagógicas y la forma en que podrían resolverlas de mejor manera, de acuerdo con sus posibilidades de tiempo. Evidentemente, la capacidad autogestiva conducirá a un proceso de reconocimiento de los alcances y límites que tiene el docente para hacer frente a los problemas que surgen en la profesión.

Componente cultural

Una de las preocupaciones del MCERL ha sido promover la comprensión entre culturas originada por la movilidad de los ciudadanos en el mundo global, de manera, que esta tarea ha sido trasladada a las actividades del profesor de lengua, pues el idioma y la cultura son dos elementos indisolubles.

Bajo las consideraciones anteriores, la formación docente tiene que reconocer cómo han sido abordadas las problemáticas de índole cultural y convertirlas en propuestas pedagógicas que permitan el desarrollo de capacidades de observación, análisis,

resolución, así como de habilidades sociales y comunicativas para interactuar con las inquietudes de los estudiantes.

Tal propuesta estaría compuesta por un rasgo de 1) educabilidad de la cultura y otro de 2) formabilidad mediante la cultura. El primero está constituido por una serie de actividades que le permitan al docente enseñar los aspectos esenciales de la cultura alemana (*Landeskunde*) y que pueden dar paso a actividades de socialización del grupo o que sirvan de introducción de temas gramaticales.

El segundo atributo es más complejo porque se desenvuelve en el plano intersubjetivo de la cultura, y este se da través de los comportamientos que tienen el docente con el estudiante. De esta manera, el profesor enseña las normas y reglas que tienen que atender de la cultura alemana, necesarias para su fácil inmersión en la sociedad. A su vez, se involucran procesos cognitivos (estereotipos) y afectivos (prejuicios) que juegan un papel primordial en la enseñanza intercultural, porque sirven como orientación tanto para el docente como para el estudiante en la asimilación de los rasgos culturales.

Por lo tanto, se necesita articular una propuesta de formación que permita al docente analizar cuáles son sus creencias y valoraciones que tiene de la cultura meta y cómo a partir de esta diseña y estructura sus clases. Paralelamente, esto conlleva una concientización de que la enseñanza cultural sucede aún en espacios no explícitos en el curso de lengua, como dio fe el testimonio del docente de Hamburgo, quién mencionó que su clase de gramática no ofrecía la oportunidad para hablar sobre la cultura alemana, pero que sí les hacía hincapié a los estudiantes de ser puntuales porque es algo que se espera de ellos en el país, pues es una forma de demostrar el respeto a los demás.

A partir de esos dos rasgos, lo educable y lo formable, el profesor puede diseñar actividades en torno a una expresión cultural, por ejemplo, el metro en Alemania. De aquí se pueden derivar 1) cuestiones sociopragmáticas (¿se puede hablar fuerte en el metro?), 2) conocimientos cognitivos y afectivos (¿por qué no hay torniquetes y por qué se le dice *schwarzfahren* al viajar en el metro sin haber pagado, cuando *schwarz* significa negro y *fahren* viajar? y 3) desarrollo de habilidades sociales para la cultura extranjera (¿puedo

observar con sorpresa a una mujer con burka, que usa celular durante el viaje del metro?, ¿cómo debería reaccionar al hecho de que los alemanes se limpien la nariz y dejen el papel en la mesa mientras cenamos, cuando yo soy el invitado a su casa?).

Otro aspecto que tener en consideración es que se le permita al docente explorar situaciones similares que comparten ambas culturas (*método ana-dialéctico*), pues esto ayudará a tratar la complejidad de las expresiones humanas, y en algunos casos, habilitará para el buen manejo de los prejuicios en clase.

Si hemos insistido en la necesidad de compartir las experiencias docentes en el tema de la interculturalidad, es urgente entonces, que existan las redes de apoyo entre colegas de ambos países, en donde los profesores mexicanos (o latinoamericanos) puedan discutir sus inquietudes con los profesores alemanes (o germanoparlantes) sobre aspectos culturales y analizar cuáles son las temáticas más importantes de atender.

Por un lado, desde México se puede contribuir a preparar a los estudiantes a hacerse conscientes de las reglas y normas o expectativas sociales que tienen que atender al llegar al país extranjero (recuérdese el caso de ser proactivos en clase), mientras que desde Alemania se puede trabajar en comprender cuáles son los procesos educativos que han definido las preconcepciones o hábitos de estudio de los estudiantes y que tendrán que enfrentar en la práctica (recuérdese el caso de trabajar con estudiantes asiáticos).

Valor de las prácticas docentes

Si bien el conocimiento del idioma es *conditio sine qua non* para ejercer dicha profesión, esta requiere que el profesor adquiriera los conocimientos anteriormente mencionados, pero también que desarrolle habilidades específicas tales como la empatía y la creatividad. Como se mencionó en este trabajo, la empatía es una capacidad que tiene que ser entrenada en dos ámbitos: 1) el cognitivo, porque hace alusión a la capacidad de comprensión del estudiante ante las dificultades del aprendizaje del

idioma. Por ejemplo, el intercambio de experiencias entre colegas sobre los temas gramaticales/fonéticos más difíciles de entender por los estudiantes, puede arrojar propuestas didácticas que faciliten su aprendizaje.

La empatía a nivel cognitivo conduciría a que el profesor planté una enseñanza progresiva de las declinaciones mediante juegos de mesa, actividades en parejas, no porque sea una convención en la enseñanza de las lenguas extranjeras, sino porque comprende los esquemas de acción que están involucrados o porque reconoce que la socialización entre los compañeros puede conducir a generar un ambiente adecuado para el aprendizaje, y con ello reducir el filtro afectivo, que en muchos casos, es uno de los obstáculos para hablar en la lengua extranjera.

Y, 2) el nivel afectivo, porque el profesor comprende el valor de la diferencia individual de los estudiantes, sus creencias, sus preocupaciones y cómo éstas facilitan o dificultan el cambio de ideas sobre la cultura.

Se hace énfasis entonces en que la empatía no es la capacidad de sentir la vida del otro tal y como él la vive, sino que es la capacidad de imaginación o proyección de los posibles escenarios en que se podría intervenir el profesor en el aprendizaje. Tal proceso requiere de la introspección del docente, para distinguir sus cualidades y limitantes.

Ese autoanálisis permite al mismo tiempo que sea capaz de reconocer cuál es el valor que aporta a sus estudiantes y de qué manera podría ayudarlos, como en el caso del profesor de Hamburgo que gracias a su ascendencia turca los estudiantes tenían mayor confianza “de equivocarse” (*sic*) al hablar sobre temas que no podrían hacerlos con alemanes, de esta manera, se consolida la importancia que tiene la empatía en la profesión a través de la experiencia docente.

Para lograr el desarrollo de esta capacidad no sólo depende de crear contextos de aprendizaje idóneos, sino que requiere de la convivencia, la conversación, la observación y la comprensión de las diferentes expresiones humana. Se necesita de la exploración de las artes y de los acontecimientos del mundo actual, es decir, esta formación es un compromiso moral del docente.

Otro elemento que evoluciona a lo largo de la vida profesional es la creatividad, ya permite que se establezca un nuevo punto de partida para orientar la enseñanza, tal como lo expresaron los testimonios de ambos países, ya que permite que las inquietudes o intereses de los estudiantes se materialicen en nuevos contenidos para aprender la lengua, por ejemplo, cómo pedir un reembolso en una tienda departamental, cómo reclamar una garantía o qué hacer en caso de extravío del equipaje en el aeropuerto. No sólo incidiría en el uso pragmático del idioma, sino que también se podría explorar las expresiones artísticas, la discusión entre las similitudes entre México y Alemania.

Recordemos que la creatividad es el resultado entre la reflexión y la acción y que se manifiesta en acciones, productos o conocimientos que escapan de lo habitual, de lo ya comprobado. Entonces, concluimos que es necesario fomentar las prácticas profesionales (*Hospitation*), ya que estimulan en gran medida este proceso creativo, porque el futuro docente cuestiona sus métodos personales a partir de lo que observa e intenta imitar algunas técnicas que son afines a su personalidad o creencias.

De esta manera, se expande la variedad y se aparta de los hábitos para iniciar un proceso creativo. Evidentemente se reconoce el riesgo del error en la ejecución de tareas no piloteadas, sin embargo, **lo impredecible** es un rasgo que acompaña a la creatividad. Por lo tanto, la formación tiene que fortalecer el manejo de circunstancias imprevisibles. Esta situación nos la confirmó la pandemia del Coronavirus y la necesidad de pasar de una enseñanza tradicional -en donde el profesor detentaba la habilidad de experto (*Expertise*)-, a modelos pedagógicos no probados por él, como la enseñanza virtual sincrónica o el aula invertida (*flipped classroom*).

Si la formación inicial del docente consolidó en gran medida su estilo e intención de la enseñanza, concluimos que esta puede ser modificada si existe la socialización de las experiencias docentes entre colegas, ya que se entra en un proceso de confrontación y reflexión de lo que se puede hacer a partir de las cualidades de cada persona. La oferta es el primer paso hacia el cambio de hábitos docentes.

El profesor se forma en la práctica, es decir, mediante el aprendizaje del error y el ajuste de estrategias, y, en consecuencia, esto exige la activación de mecanismos de autorregulación y afianzamiento de saberes.

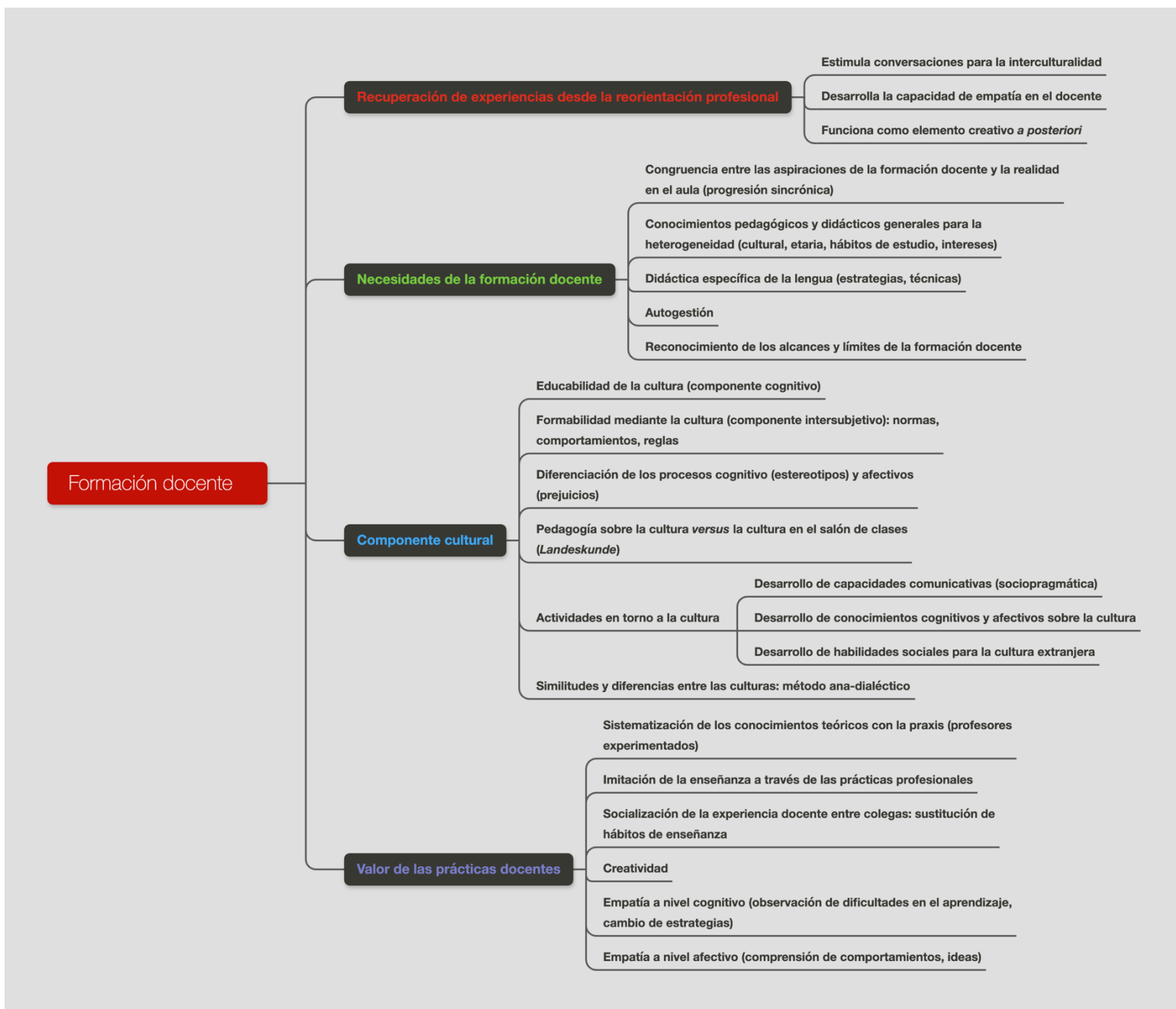
Por lo tanto, urge crear los espacios que promuevan la realimentación entre pares y la investigación-acción, ya que esto permite que el docente sistematice sus conocimientos teóricos con la realidad, porque estimula la búsqueda de soluciones alternativas. Así, los profesores noveles pueden apoyarse en la experiencia de los profesores expertos, y viceversa, pues la observación y evaluación estimula el cambio de estrategias, de comportamientos y de hábitos en la enseñanza.

Se sugiere que la formación de ambos países para los futuros profesores de alemán considere la adquisición de sólido conocimiento del idioma, el desarrollo de capacidades específicas como la creatividad (diferenciada de la innovación), la empatía, la tolerancia a la diversidad de pensamiento y de formas de estudio y la autogestión.

También es necesario el cuidado de sí del profesor en su formación, ya que logrará apropiarse de una actitud de autoanálisis, de comprender cómo el exterior afecta el sentido de su quehacer docente. De no atender a este llamado, entonces el profesor entrará en un proceso de autoinmunización a los agentes externos, y, por ende, se perderá la oportunidad para mejorar la práctica educativa, ya que dejará de atender las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, la formación es una cuestión ética y moral que tiene su soporte en el apoyo y los medios que se le ofrecen al profesor para llegar a un mejor lugar de la enseñanza, pero que al mismo tiempo depende de una decisión personal, pues sin esta, el espíritu no puede ser transformado.

Anexo I. Esquema propuesta para la formación docente del profesor de alemán



Anexo II. Entrevista semiestructurada. Fase 1 – México

Nombre:	Edad:
Plantel de adscripción:	Año de ingreso a la ENP:
Categoría actual:	Fecha
Lugar	Hora:

Rubro	Preguntas
Trayectoria personal y profesional	¿Cuáles fueron las razones por las que llegó a ser profesor(a) de alemán?
Configuración del profesor de alemán	¿Cuáles son las características que usted considera idóneas del profesor de alemán?
	¿Cuál cree que es su contribución como profesor de alemán en los alumnos/ENP?
Retos de la práctica docente	¿Podría mencionarme 3 logros y dificultades que ha vivido como profesor de alemán? ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta con sus alumnos adolescentes? ¿Cuál es la relación entre usted y sus alumnos?
Expectativa del aprendizaje de los alumnos	¿Qué cosas espera que sus alumnos aprendan de la asignatura?
Tensiones institucionales	¿De qué manera las exigencias de los directivos/de la ENP han influido en su práctica docente?
Relación con los colegas	¿Podría contarme un poco cómo es la relación con sus colegas?
Ámbito afectivo de la profesión	¿Cuáles son sus motivaciones como profesor de alemán?, ¿Cuáles sus preocupaciones?

	<p>¿Cuáles eran sus motivaciones al entrar a la ENP?</p> <p>¿Han cambiado?</p> <p>¿Cómo se motiva para seguir dando clases de alemán?</p> <p>¿Qué cosas lo desmotivan?</p>
Reconocimiento personal	¿Se siente usted reconocido como profesor?

ANEXO III. Entrevista grupo focal. Fase 1 – México

Guión entrevista grupo focal 8 de junio de 2018 ENP 6

1. ¿Qué características distinguen a los profesores de alemán, del resto de los colegios de lenguas?
2. En general, el idioma alemán se considera difícil de aprender, mencione tres actividades que podrían ayudar a disminuir esta percepción del aprendizaje de la lengua.
3. ¿Qué estrategias utilizan para involucrar a los estudiantes que muestran desinterés o poca motivación hacia el curso?
4. ¿Cuál dirían ustedes que es el perfil del alumno de alemán, a diferencia de quien elige otro idioma?
5. En su experiencia: ¿qué ventajas tiene haber estudiado alemán para quienes continuaron una carrera universitaria?
6. En su preparatoria, ¿qué diferencias perciben entre el colegio de alemán y los otros colegios de lenguas? Por ejemplo, asignación de laboratorios, salones, asignación de horarios.
7. ¿Qué significado tiene el IASA para ustedes?
8. ¿Qué experiencia les dejó haber participado en la actualización de los programas de Alemán I y II?, ¿qué les gustó y qué no les gustó?

9. ¿Cuál consideran que es la importancia de la enseñanza del idioma alemán en la ENP?
--

ANEXO IV. Entrevista semiestructurada. Fase 2 – México

1. ¿Qué es lo que enseña una profesora de alemán de la ENP?
2. ¿La formación que recibió en la licenciatura le sirvió para enfrentar esa situación de dar clases?
3. ¿Cuáles fueron las dificultades al inicio de su vida profesional?, ¿han sido resueltas?, ¿cómo?
4. ¿qué situaciones han influido en su forma de ser como profesora de alemán?
5. ¿Cómo decide qué vale la pena ser enseñado en el curso de alemán?
6. ¿Qué lugar guarda la cultura en la enseñanza del idioma?
7. ¿Cuáles serían sus recomendaciones o advertencias sobre la profesión para los futuros docentes?
8. ¿Para que ha servido ser profesor(a) de alemán?

ANEXO V. Entrevista semiestructurada. Fase 2 – Alemania

1. Können Sie mir erzählen, warum haben Sie beschlossen, Deutschlehrer zu werden? Was hat Sie dazu bewegt?
2. Was bringen Sie als Deutschlehrerin bei? [Sprache/Kultur]
a. Wie entscheiden Sie, was es sich lohnt, zum Unterrichten wegen der Sprache? und wegen der Kultur?
3. Welche Eigenschaften gehören zu der Deutschen Sprache?
a. Strategien?
b. Diese Strategien gehören zu dem Deutschlehrer?
4. Erinnern Sie sich an die ständigen Probleme bei Ihrem letzten Gruppen?
a. Wie haben Sie sie gelöst?
5. Erinnern Sie sich an die einfachsten Dinge beim Unterrichten? Und an die, die Spaß in der Arbeit machen? [aprender del Otro]
a. Von anderen Kulturen lernen. Ich vermute, sie handeln von Sitten und Gebräuchen des Herkunftslandes der Lernenden?
b. Wie würden Sie dieses Lernen für Sie beschreiben und wie wirkt es sich auf Sie aus?
6. Wie wichtig ist die Lehrerausbildung für die Lehre der Sprache? oder ist die Praxis wichtiger?
7. Welchen Platz nimmt die Kultur in Ihrem Unterricht ein?
8. Zum Beispiel, wir, in Mexiko, als Deutschlehrer, konfrontieren wir uns immer mit den Vorgefunden der Lernenden über die Sprache. Der Top 4 ist: Rammstein, die Pünktlichkeit, das Bier und der Krieg. Deshalb müssen wir natürlich davon im Unterricht reden. Passiert es Ihnen was Ähnliches? Welche Vorurteile erscheinen im Unterricht? welche müssen im Lauf des Kurses erklärt werden?
9. Was sind die idealen Eigenschaften des Deutschlehrers?
a. Muttersprachler?
10. Warum haben Sie beschlossen, an diesem Interview teilzunehmen?

REFERENCIAS

Aguilar, L. A. (2003). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, 23, 11–18. Redalyc.

Aguilar Villanueva, L. F. (1993). Estudio introductorio. En La Implementación de las políticas. Miguel Ángel Porrúa.

Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. Revista de lingüística y lenguas aplicadas, 6, 9–24. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2011.878>

Alheit, P. (2012). Zwischen den Kulturen: Allgemeine und speziellere Anmerkungen zu einer qualitativen Komparatistik. Zeitschrift für Qualitative Forschung, 13(1/2), 77–92.

Altet, M. (2005). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En La formación profesional del maestro estrategias y competencias. Fondo de Cultura Económica.

Altmayer, C. (2002). Kulturelle Deutungsmuster in Texten. Prinzipien und Verfahren einer kulturwissenschaftlichen Textanalyse im Fach Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 6(3).

Altmayer, C. (2005). Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung. Deutsch als Fremdsprache, 42(3), 154–159.

Altmayer, C. (2010). Konzepte von Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2, 1402–1412.

Altomare, Marcelo. (2010). Las dimensiones del sentido en la teoría social de Max Weber: Acción social, relación social y orden legítimo. Perspectivas en psicología: Revista de Psicología y ciencias afines (Buenos Aires), 07, 40–44. /z-wcorg/.

Alumniportal. (2013). Ein Germanistik-Studium bietet viele Berufschancen. www.alumniportal-deutschland.org. <https://www.alumniportal-deutschland.org/studium-weiterbildung/studium-ausbildung/germanistik-germanistik-studium/>

Álvarez García, G. H. (1997). *Vitzliputzli, romance de Heinrich Heine: Una lectura crítica*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Alvear Acevedo, C. (2004). *Historia de México*. Editorial Limusa.

Angrosino, M. V., Blanco Castellano, M. del C., & Amo Martín, T. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. <http://www.digitaliapublishing.com/a/24043/>

Antiguo Colegio de San Ildefonso. (2017). *Orígenes, a 150 años de la fundación de la Escuela Nacional Preparatoria: Antiguo Colegio de San Ildefonso*. <http://www.sanildefonso.org.mx/expos/preparatoria/>

Arango Rodríguez, S. C. (2009). *La novela de formación y sus relaciones con la pedagogía y los estudios literarios*.

Aristóteles. (2008). *Física* (G. R. D. Echandía, Trad.). Editorial Gredos.

Astudillo Besnier, P., & Blondel Buijuy, C. (2013). *El cobre, el grafeno y los peligros que corren los países que no investigan*. CIPER Chile. <https://ciperchile.cl/2013/07/30/el-cobre-el-grafeno-y-los-peligros-que-corren-los-paises-que-no-investigam/>

Baillauquès, M. (2010). *El trabajo de las representaciones en la formación de los maestros*. En L. Paguay & M. Altet (Eds.), *La formación profesional del maestro estrategias y competencias* (pp. 55–87). Fondo de Cultura Económica.

Bain, K. (2005). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universitat de València.

Barbour, R. S. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Morata. http://sfx.urv.cat/urv?url_ver=Z39.88-2004&url_ctx_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:ctx&ctx_enc=info:ofi/enc:UTF-8&ctx_ver=Z39.88-

[2004&rft_id=info:sid/sfxit.com:azbook&sfx.ignore_date_threshold=1&rft.object_id=371000000095722&rft.object_portfolio_id=&svc.fulltext=yes](http://hdl.handle.net/10553/4198)

Barreto González, D. (1994). Hacia una traducción analáctica (Para una ética del discurso intercultural). *Philologica Canariensia*, 8. <http://hdl.handle.net/10553/4198>

Bausch, K.-R., Königs, F. G., & Krumm, H.-Jürgen. (Eds.). (2003). *Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven: Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr; /z-wcorg/.

Beillerot, Jacky. (1998). *La formación de formadores: Entre la teoría y la práctica*. Novedades Educativas Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras; /z-wcorg/.

Bélair, L. (2010). Enseñar la complejidad del oficio de maestro. En *La formación profesional del maestro estrategias y competencias* (pp. 55–87). Fondo de Cultura Económica.

Bertaux, Daniel. (2005). *Los Relatos de vida: Perspectiva etnosociológica*. Bellaterra; /z-wcorg/.

Bieber, L. E. (2001). *Las relaciones germano-mexicanas: Desde el aporte de los hermanos Humboldt hasta el presente*. Unam.

BioExpedition. (2014). *Comunicación y Estructura Social de las Jirafas—Jirafa, Información y Características*. <https://www.giraffeworlds.com/es/comunicacion-y-estructura-social-de-las-jirafas/>

Bocanegra Valle, A. (1997). El profesor de lenguas extranjeras como facilitador de aprendizaje. *Epos*, 13, 249–273.

Bolívar, A. (2011). *Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas*. Pedagogical content knowledge and subject matter didactics. <http://hdl.handle.net/10481/15256>

Bolívar, A. B. (1993). *Conocimiento didáctico del contenido" y formación del profesorado: El programa de L. Shulman*. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 16(Enero/abril), 113–124.

Bolívar, A. B., Domingo Segovia, J., & Fernández Cruz, M. (2001). *La Investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Muralla.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (2012). *Ökonomisches kapital, kulturelles kapital, soziales kapital*. En *Handbuch Bildungs-und Erziehungssoziologie* (pp. 229–242). Springer.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.

Bruner, J. S. (2013). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica; /z-wcorg/.

Bruner, S. (2012). *La educación puerta de la cultura*. Antonio Machado Libros; /z-wcorg/.

Brunner, B. (2014). *Der Klang der deutschen Sprache—"Wie eine Schreibmaschine, die Alufolie frisst"*. Deutschlandfunk. https://www.deutschlandfunk.de/der-klang-der-deutschen-sprache-wie-eine-schreibmaschine.1184.de.html?dram:article_id=307163

Butler, J. (2012). *Dar cuenta de sí mismo: Violencia ética y responsabilidad*. Amorrortu Editores; /z-wcorg/.

Caballero, A., Manso, J., & Valle, J. M. (s/f). *Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles*. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39–56.

Cappai, G. (2013). *Eine operative Basis für qualitative Forschung*. En M. Hummrich & S. Rademacher (Eds.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (pp. 78–105). Springer VS.

Carbonneau, M., & Héту, J.-C. (2010). *La formación práctica de los maestros y el nacimiento de una inteligencia profesional*. En *La formación profesional del maestro estrategias y competencias* (pp. 55–87). Fondo de Cultura Económica.

Carlsburg, G.-B. von, & Möller, M. (s/f). *Lehrerbildung statt Lehrerausbildung Zur Bedeutsamkeit der reflexiven Kompetenz und der biografischen Arbeit im Professionalisierungsprozess von angehenden Lehrkräften*. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact>

[=8&ved=2ahUKEwiljYv5q7riAhVNXXwKHRY1BvIQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwee.net%2Fde%2Fdownload%2Fbvc-sdl-lehrerbildung.pdf&usg=AOvVawoSMBMBYZzD7WD9Rip6HJk3](http://ef-wee.net%2Fde%2Fdownload%2Fbvc-sdl-lehrerbildung.pdf&usg=AOvVawoSMBMBYZzD7WD9Rip6HJk3)

Casero-Martínez, A., Antonio. (2016). Deconstrucción del buen profesor. Análisis de las características formales y no formales de la docencia universitaria. RELIEVE RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22(2). /z-wcorg/.

Caspari, D. (2014). „Was in den Köpfen von Fremdsprachenlehrer (inne) n vorgeht, und wie wir versuchen, es herauszufinden. Eine Übersicht über Forschungsarbeiten zu subjektiven Sichtweisen von Fremdsprachenlehrkräften (2000–2013).“ FLuL–Fremdsprachen Lehren und Lernen, 43(1), 20–35.

Casper-Hehne, H., Koreik, U., Middeke, A., & Tagung Bachelor und Master in Deutsch als Fremdsprache: Probleme und Perspektiven (Eds.). (2006). Die Neustrukturierung von Studiengängen “Deutsch als Fremdsprache”: Probleme und Perspektiven: Fachtagung 17.-19. November an der Universität Hannover. Universitätsverlag Göttingen.

Cassirer, E. (1965). Las ciencias de la cultura. Fondo De Cultura Económica; /z-wcorg/.

Charle, C. (2006a). Redes intelectuales de dos destacadas universidades: París y Berlín, 1890-1930. En C. Charle, J. Schriewer, & P. Wagner (Eds.), Redes intelectuales transnacionales: Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales (pp. 321–358). Ed. Pomares.

Charle, C. (Ed.). (2006b). Redes intelectuales transnacionales: Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales. En Redes intelectuales transnacionales: Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales. Ed. Pomares.

Chávez, H. D., & Aguilar, R. A. C. (2007). Una aproximación a los paradigmas educativos en las reformas de los planes de estudio de los bachilleratos de la Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Revista Iberoamericana de Educación, 43(4), 1–12.

Chomsky, N. (2003). Sobre la naturaleza y el lenguaje. Ediciones AKAL.

Chomsky, N. (2004). Estructuras sintácticas. Siglo xxi.

Chomsky, N. (2014). *Aspects of the Theory of Syntax* (Vol. 11). MIT press.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación*.
<http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=355191>

Cole, Michael. (2003). *Psicología cultural: Una disciplina del pasado y del futuro*. Morata; /z-wcorg/.

Colegio de Alemán, & Escuela Nacional Preparatoria. (2017a). Plan de estudios 1996. Programa actualizado 2017. Lengua Extranjera Alemán I.
http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017/1509_aleman_1.pdf

Colegio de Alemán, & Escuela Nacional Preparatoria. (2017b). Plan de estudios 1996. Programa actualizado 2017. Lengua Extranjera Alemán II.
http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/actualizados/sexta-2018/1605_aleman_2.pdf

Colegio de Letras Modernas, & Facultad de Filosofía y Letras. (1975). PLAN DE ESTUDIOS (1975) LICENCIATURA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS.
<http://modernas.filos.unam.mx/plan-de-estudios/pe-1975/>

Consejo Universitario - Claustro Académico (EPA). (2018). CLAUSTRO ACADÉMICO PARA LA REFORMA DEL EPA. FUNCIONES, FIGURAS Y CARRERA ACADÉMICAS.
https://consejo.unam.mx/static/CAEPA/funciones_figuras_CA.pdf

Coordinación General de Estudios Técnicos Especializados. (2019). Estudios Técnicos Especializados en la ENP. <http://dgenp.unam.mx/servgrales/servestec.html>

Culler, J. D. (1986). *Ferdinand de Saussure*. Cornell University Press.

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.

Davini, M. C., Alliaud, A., & Universidad de Buenos Aires (Eds.). (2009). *De aprendices a maestros: Enseñar y aprender a enseñar* (2. ed). Papers Ed.

De Lella, C. (1999a). *Modelos y tendencias de la formación docente*. I Seminario Taller sobre perfil del docente y estrategias de formación., Lima, Perú.
<http://www.oei.es/cayetano.htm>

De Lella, C. (1999b). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Consultado el, 25.

De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*.

Degner, J., Meiser, T., & Rothermund, K. (2009). Kognitive und sozial-kognitive Determinanten: Stereotype und Vorurteile. En *Diskriminierung und Toleranz* (pp. 75–93). Springer.

Delors, Jaques., & Unesco. (2008). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco Siglo XXI; /z-wcorg/.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., & Pavón, C. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.

Deutsche Welle, D. (2019). *Lehrerporträts*. DW.COM. <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/lehrerportr%C3%A4ts/s-13110>

Devereux, G. (1985). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. Siglo Veintiuno; /z-wcorg/.

Díaz Quero, V. (2006). *Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico*. Laurus, 12(Ext).

Dicheva, D., Dichev, C., Agre, G., & Angelova, G. (2015). Gamification in education: A systematic mapping study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3).

Dirección General Asuntos del Personal Académico. (2018). *Programa de Actualización y Superación Docente (PASD)*. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://dgapa.unam.mx/index.php/fortalecimiento-a-la-docencia/pasd>

Dirección General de Administración Escolar. (2015). *Reglamento General para la Presentación, Aprobación, Evaluación y Modificación de Planes de Estudio (RGPAEMPE)*. Aprobadas por el Consejo Universitario en su Sesión Ordinaria del 18 de septiembre de 2015. <https://consejo.unam.mx/static/documents/RGPAEMPE.pdf>

Dirección General de Asuntos del Personal Académico. (2019). *Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Asignatura (PEPASIG)*. <http://dgapa.unam.mx/index.php/estimulos/pepasig>

Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional. (2017). *Agenda estadística 2017*. Dirección General de Estadística y Desarrollo Institucional. http://www.estadistica.unam.mx/series_inst/xls/c06%20pobesc%20bach.xls

Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria. (2014). Escuela Nacional Preparatoria. Plan de desarrollo institucional 2014-2018. Dir. Mtra. Silvia E. Jurado Cuéllar. /z-wcorg/.

http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/plan_desarrollo_ENP_2014_2018.pdf

Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria - Secretaría de Planeación. (2017). Informe de actividades. 2016-2017.

http://dgenp.unam.mx/direccgral/directora/informes/Informe_Actividades_ENP_2016-2017.pdf

Dostal, W., Stooß, F., & Troll, L. (1998). Beruf–Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung, 31(3), 438–460.

Duarte, F. P. (2013). Conceptions of Good Teaching by Good Teachers: Case Studies from an Australian University. 10(1).

<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1276&context=jutlp>

Duden-Online-Wörterbuch. (2019a). Ausbildung. En Duden-Online-Wörterbuch. <https://www.duden.de/>

Duden-Online-Wörterbuch. (2019b). Bildung. En Duden-Online-Wörterbuch. <https://www.duden.de/>

Durkheim, É. (1989). Educación y sociología. Península.

Dussel, E. (1974). Método para una filosofía de la liberación: Superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Sígueme.

EFE. (2017, junio 9). ¿Qué tan importante es la relación comercial México – Alemania? | Excélsior. <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/06/09/1168830>

Ehlers, H., Jude, N., Klieme, E., Helmke, A., Eichler, W., & Willenberg, H. (2008). Soziodemografische und fachdidaktisch relevante Merkmale von Deutsch-Lehrpersonen.

Elberfeld, R. (2006). Kreativität und das Phänomen des »Nichts«. En G. Abel (Ed.), *Kreativität: XX. Deutscher Kongreß für Philosophie*, 26. - 30. September 2005 an der Technischen Universität Berlin ; Kolloquienbeiträge. Meiner.

English Proficiency Index. (2019). EF English Proficiency Index (EPI) 2019 – México—Alemania. epi/regions/latin-america/mexico/

Enríquez Clavero, J. O., González Hernández, G., & Cobas Vilches, M. E. (2018). ¿Qué didáctica desarrollar, la general y/o las particulares? Reflexiones desde su epistemología. *EDUMECENTRO*, 10, 140–157.

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción. (2018). Convocatoria para el curso de Formación de Profesores de Lenguas-Culturas 2019. <http://enallt.unam.mx/actividades.php?evento=1355>

Escuela Nacional Preparatoria. (2018). ¿Qué onda con el Pase Reglamentado? https://escolar1.unam.mx/pdfs/Pase2018_ENP.pdf

Escuela Nacional Preparatoria. (2019). Instrumento de Apoyo a la Superación Académica (IASA). <http://enp.unam.mx/docencia/iasa.html>

Espinoza, A. (2004, junio 14). Fuerte presencia económica de la UE Alemania, a la cabeza en inversión extranjera en México. *UniVerso: El Periódico de los Universitarios - Universidad Veracruzana*. <https://www.uv.mx/universo/144/infgral/infgral03.htm>

Europarat (Ed.). (2003). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2. ed). Anaya.

Expansiónmx. (2018, octubre 30). México cayó al puesto 57 en dominio de inglés a nivel mundial. *Expansión*. <https://expansion.mx/carrera/2018/10/30/mexico-cayo-al-puesto-57-en-dominio-de-ingles-a-nivel-mundial>

Fabre, M., & Valencia, A. R. (2011). Experiencia y formación: La " Bildung". *Revista educación y pedagogía*, 23(59), 215–225.

Fabre, Michel. (2011). Experiencia y formación: La Bildung. (Alejandro. Rendon Valencia, Trad.). *Revista Educación y Pedagogía* (Medellín), 23(59), 215–225. /z-wcorg/.

Facultad de Estudios Superiores Acatlán. (2018). FES Acatlán: Enseñanza de (Alemán) (Español) (Francés) (Inglés) (Italiano) como Lengua Extranjera (LICEL). <http://quazar.acatlan.unam.mx/licenciaturas/1239/>

Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 3. /z-wcorg/. <http://redie.ens.uabc.mx/vol3no2/contenido-fernandez.html>

Fernández Pérez, M. (1999). Introducción a la lingüística. Barcelona: Ariel.

Ferrándiz, F. (2011). Etnografías contemporáneas: Anclajes, métodos y claves para el futuro. Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Iztapalapa. División de Ciencias Sociales y Humanidades; /z-wcorg/.

Ferry, G. (1991). El trayecto de la formación: Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ediciones Paidós; Universidad Autónoma de México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala; /z-wcorg/.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Ediciones Novedades Educativas; /z-wcorg/.

Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. <http://site.ebrary.com/id/10831982>

Flores, E. (s/f). El tije retazo al gasto en ciencia y tecnología en 2019 es el mayor en 7 años y daña a 97 institutos. SinEmbargo MX. Recuperado el 27 de febrero de 2020, de <https://www.sinembargo.mx/10-06-2019/3591411>

Foucault, M. (1995). Tecnologías del yo y otros textos afines (2. ed). Ed. Ibérica.

Foucault, M., & Alvarez Uría, F. (1994). Hermenéutica del sujeto. La Piqueta.

Freidson, Eliot. (2006). La teoría de las profesiones estado del arte. Red Perfiles Educativos; /z-wcorg/. <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3169609>

Gadamer, H.-G. (1993). Hermeneutik: Wahrheit und Methode. Ergänzungen, Register. 2 (Vol. 2). Mohr Siebeck.

Gadamer, H.-G. (1994). Verdad y metodo II. Sigueme.

Gadamer, H.-G. (1998). El giro hermenéutico. Cátedra.

- Gadamer, H.-G. (2000). La educación es educarse. Paidós.
- Gadamer, H.-G. (2003). Verdad y método I. Sígueme; /z-wcorg/.
- Gadamer, H.-G. (2010). Hermeneutik I: Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Mohr Siebeck; /z-wcorg/.
- Ganter, S. (1997). Stereotype und Vorurteile: Konzeptualisierung, Operationalisierung und Messung. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung (MZES).
- García Garrido, J. L., & Marín Ibáñez, I. R. (1996). Fundamentos de educación comparada. Dykinson; /z-wcorg/.
- Geertz, Clifford. (2005). La interpretación de las culturas. Gedisa; /z-wcorg/.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. <http://site.ebrary.com/id/10832307>
- Giménez, Gilberto. (2016). Estudios sobre la cultura y las identidades sociales. <http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4775864>
- Glaboniat, M., & Europarat (Eds.). (2010). Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel; Niveau A1 - A2, B1 - B2, C1 - C2 (Nachdr.). Langenscheidt.
- Goethe Institut. (2014). Deutsch lehren lernen. 3. Deutsch als fremde Sprache. Klett Langenscheidt.
- Goethe Institut - Mexiko. (2016). Hospitationsprogramm. <https://www.goethe.de/ins/mx/de/spr/unt/for/gia/hos.html>
- Goethe Institut, Europarat., & Rat für Kulturelle Zusammenarbeit. (2013). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. /z-wcorg/.
- Goethe Institut, & e.V. Stabsbereich Kommunikation. (2016). Annual Report 2018/2019.
- Gómez Collado, M. E. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. Innovación educativa (México, DF), 17(74), 143–163.

Gómez, I. (2013, agosto 14). Así hablan los peces. De peces. <https://www.depeces.com/como-se-comunican-los-peces.html>

González, H., & Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación Pedagógica y didáctica de los profesores en la Universidad. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 290. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08>

Groll, T. (2018, noviembre 12). Sozialversicherungen: Höhere Beiträge für Kinderlose – gerecht oder diskriminierend? *Die Zeit*. <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2018-11/sozialbeitraege-jens-spahn-eltern-kinderlose-belastung-rechtslage-faq>

Guerrero, J. D. C. (2007). La Escuela Nacional Preparatoria de México y la Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia: Lectura comparada de dos proyectos educativos modernizadores; 1867-1878. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 34, 323–383.

Gueye, O. (2014). Curriculare Perspektiven zur Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Lehrerbildung im westafrikanischen Senegal. :

Guillot, D. E. (2006). Introducción. En *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.

Guyot, V. (2011). *Las prácticas del conocimiento: Un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. Lugar Editorial.

Heine, H. (1851). *Vitzliputzli*. <http://www.motecuhzoma.de/heine.html>

Heinz, C. (2007). *Einführung in die slavische Sprachwissenschaft*. Skriptum zum Grundkurs. Universität Wien.

Herbart, J. F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Humanitas; /z-wcorg/.

Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (2006). *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente (16 Auflage)*. Fischer Taschenbuch Verlag.

Horlacher, R. (2014). ¿Qué es Bildung? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana—What is Bildung? The Everlasting Attractiveness of a Fuzzy Concept in German Educational Theory. *Pensamiento Educativo: Revista de*

Investigación Educativa Latinoamericana, 51(1), 35–45.

<https://doi.org/10.7764/PEL.51.1.2014.4>

Horlacher, Rebekka. (2015). *Bildung, la formación*. Ediciones Octaedro.
<http://public.eblib.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=4183849>

Hummrich, M., & Rademacher, S. (2012). Die Wahlverwandschaft von qualitativer Forschung und Kulturvergleich und ihre Bedeutung für die Erziehungswissenschaft—Strukturtheoretische Überlegungen. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13(1/2), 39–53.

Hummrich, M., & Rademacher, S. (Eds.). (2013). *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Springer VS.

Husserl, E. (2009). *Investigaciones lógicas I* (M. García Morente & J. Gaos, Trads.). Alianza Editorial.

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero. Introducción general a la fenomenología pura* (A. Ziri6n Quijano, Trad.). Fondo De Cultura Econ6mica.

Indexmundi. (2020). *Alemania y M6xico- Tasa de fertilidad—Cuadros de Datos Hist6ricos Anuales*. <https://www.indexmundi.com/g/g.aspx?v=31&c=gm&l=es>

Jonas, K., & Schmid Mast, M. (2007). Stereotyp und Vorurteil. *Handbuch Interkulturelle Kommunikation Und Kompetenz*, 69–76.

Joyanes Aguilar, L. (2003). *Fundamentos de programaci6n: Algoritmos y estructura de datos y objetos*.

Jusdado, A. C. (2009). *El cine y la industria de Hollywood durante la Guerra Fría 1946-1969* [Tesis doctoral, Universidad Aut6noma de Madrid].
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/2672/21927_crespo_jusdado_alejandro.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Karady, V. (2006). Movilidad estudiantil y universidades occidentales: Pautas de intercambio desigual en el mercado europeo, 1880-1939. En C. Charle, J. Schriewer, & P. Wagner (Eds.), *Redes intelectuales transnacionales: Formas de conocimiento acad6mico y b6squeda de identidades culturales* (pp. 285–320). Ed. Pomares.

Klippel, F. (2003). Fremdsprachenlehrerausbildung: Eine Stärken-Schwächen-Analyse. En K.-R. Bausch, F. G. Königs, & H.-Jürgen. Krumm (Eds.), Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven: Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Narr; /z-wcorg/.

Knipp, K. (2019, abril 2). ¿Por qué aprender alemán? | DW | 02.04.2019. DW.COM. <https://www.dw.com/es/por-qu%C3%A9-aprender-alem%C3%A1n/a-48169436>

Konferenz der Kultusminister (Ed.). (2019). Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2016/2017. Eurydice. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf

Koreik, U. (2011). Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. Der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? Informationen Deutsch als Fremdsprache, 38(6), 581–604.

Kvale, S., Blanco, C., Amo, T. del, & Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. <http://www.digitaliapublishing.com/a/24037/>

Lemaire, B. (2010). Implementierung von Supervision in die erste Phase der Lehrerausbildung an der Universität/Hochschule: Empfehlungen. Kassel Univ. Press; /z-wcorg/. http://www.upress.uni-kassel.de/publik/Reihe_5_Heft%201_2010.pdf

Lemoine Villicaña, Ernesto. (1995). La Escuela Nacional Preparatoria en el periodo de Gabino Barreda 1867-1878: Estudio histórico documentos. UNAM, Escuela Nacional Preparatoria, Dirección General de Publicaciones; /z-wcorg/.

Lévinas, E. (2006). Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad. Sígueme.

Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. Qualitative inquiry, 1(3), 275–289.

Lindblom, C. E. (1991). El Proceso de elaboración de políticas públicas. Ministerio para las Administraciones Públicas.

Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der

Schüler. Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern., 51, 47–70.

Lipowsky, F. (2010). Lernen im Beruf—Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. *Lehrerinnen und Lehrer lernen. Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung*, 1, 51–72.

LMU München. (2020a). Berufsfeld—Institut für Deutsch als Fremdsprache—LMU München. <https://www.daf.uni-muenchen.de/studium/studiengaenge1/ba/berufsfeld/index.html>

LMU München. (2020b). Berufsfeld—Institut für Deutsch als Fremdsprache—LMU München. <https://www.daf.uni-muenchen.de/studium/studiengaenge1/ba/berufsfeld/index.html>

Luhmann, N. (1984). *Sociedad y sistema: La ambición de la teoría*. Paidós; /z-wcorg/.

Luhmann, N. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía* (J.-C. Mèlich & C. Fortea, Trads.). Paidós.

Luhmann, N. (1998a). *Complejidad y modernidad: De la unidad de la diferencia* (J. Berian, Trad.; Lizenzausg). Ed. Trotta.

Luhmann, N. (1998b). *Sistemas sociales: Lineamientos para una teoría general* (S. Pappe, J. Torres Nafarrate, & B. Erker, Trads.). CEJA.

Mahrenholz, S. (2012). *Kreativität: Eine philosophische Analyse*. <https://doi.org/10.1524/9783050057316>

Majone, G. (2014). La credibilidad de las políticas: Por qué es importante lograrla y cómo lograrla. En *De la administración públicas a la gobernanza* (pp. 143–178). El Colegio de México.

Majone, G., & Aguilar Villanueva, L. F. (2014). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. *Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública : Fondo de Cultura Económica*.

Maldonado, V., & Torres, A. (2019, mayo 14). *Alternate Histories* (Núm. 17) [Archivo de video]. En *Love, Death + Robots*. Netflix. <https://www.netflix.com/mx/title/80174608>

Martínez Camacho, M. (2015). Los fundamentos pedagógicos que sustenta la práctica docente de los profesores que ingresan y egresan de la maestría en intervención socioeducativa. Esta investigación es el producto de los estudios realizados para obtener el grado de doctora en Educación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(15), 129–144. [https://doi.org/10.1016/S2007-2872\(15\)30007-X](https://doi.org/10.1016/S2007-2872(15)30007-X)

Martínez, N. M. M., Olivencia, J. J. L., & Terrón, A. M. (2016). Mobile learning, Gamificación y Realidad Aumentada para la enseñanza-aprendizaje de idiomas. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 6, 16–34.

Mattig, R., & Mathias, M. (2018). *Bildung in fremden Sprachen? Pädagogische Perspektiven auf globalisierte Mehrsprachigkeit* (K. Zehbe, Ed.). Transcript.

Meier, J. (1997). *Social management im Krankenhaus und Altenheim: Ethisch orientierte Kooperation von Verwaltung, ärztlichem Dienst und Pflege*. expert-Verl.

Meier, J. (2019). *Wider die Kulturzerstörer*. PapyRossa Verlag.

Meirieu, P. (2008). *Frankenstein educador*. Laertes.

Ministerio Federal de Relaciones Exteriores, & Dirección General de Cultura y Comunicación. (2018a, agosto 2). Atractivo mercado laboral. Facts about Germany. <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/categorias/economia-innovacion/attractivo-mercado-laboral>

Ministerio Federal de Relaciones Exteriores, & Dirección General de Cultura y Comunicación. (2018b). La actualidad de Alemania. FAZIT Communication GmbH. <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/categorias/economia-innovacion/una-economia-pujante>

Ministerio Federal de Relaciones Exteriores, & Dirección General de Cultura y Comunicación. (2018c, agosto 2). Una economía pujante. Facts about Germany. <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/categorias/economia-innovacion/una-economia-pujante>

Ministerio Federal de Relaciones Exteriores, & Dirección General de Cultura y Comunicación. (2018d, agosto 8). Investigación de punta. La Actualidad de Alemania.

<https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/es/categorias/educacion-conocimientos/investigacion-de-punta>

Moretti, F. (2000). *The way of the world: The Bildungsroman in European culture*. Verso.

NDR. (2019, mayo 5). Vor 100 Jahren: Hamburg gründet eine Universität. [/geschichte/chronologie/100-Jahre-Universitaet-Hamburg,gruendungunihamburg100.html](https://www.ndr.de/geschichte/chronologie/100-Jahre-Universitaet-Hamburg,gruendungunihamburg100.html)

Nicolaysen, R. (2019a, marzo 27). Zur Geschichte der Hamburger Universität Hamburg. <https://www.uni-hamburg.de/einrichtungen/weitere-einrichtungen/arbeitsstelle-fuer-universitaetsgeschichte/geschichte.html>

Nicolaysen, R. (2019b, marzo 28). Universität Hamburg: Wer braucht schon Bildung. Die Zeit. https://www.zeit.de/2019/14/universitaet-hamburg-eliten-demokratie-buergerschaft?wt_zmc=sm.ext.zonaudev.pocket.ref.zeitde.share.link.x&utm_medium=sm&utm_source=pocket_zonaudev_ext&utm_campaign=ref&utm_content=zeitde_share_link_x

Observatorio Ciudadano de la Educación (Mexico). (2007). La “transformación educativa” según el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. *Este País*; /z-wcorg/.

Ochoa, C. (1976). La reforma educativa en la UNAM (1970-74). *Cuadernos Políticos*, 9.

Olaz, Á. (2012). *La entrevista en profundidad: Justificación metodológica y guía de actuación práctica*. Septem Ediciones.

Oltermann, P. (s/f). Aumenta la tasa de fertilidad en Alemania por primera vez en más de tres décadas. *eldiario.es*. Recuperado el 26 de febrero de 2020, de https://www.eldiario.es/theguardian/Aumenta-fertilidad-Alemania-anos-despues_o_570793337.html

Paguay, L., & Altet, M. (2005). *La formación profesional del maestro estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.

Paricio, M. S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de las lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1–12.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Second edition. Sage Publications Ltd; /z-wcorg/.

Pedraz Marcos, A. (2014). *Investigación cualitativa*. Elsevier. <https://www.sciencedirect.com/science/book/9788490224458>

Pedraz Marcos, A., Zarco Colón, J., Ramasco Gutiérrez, M., & Palmar Santos, A. M. (2014). Capítulo 5—La entrevista en profundidad. En A. Pedraz Marcos, J. Zarco Colón, M. Ramasco Gutiérrez, & A. M. Palmar Santos (Eds.), *Investigación cualitativa* (pp. 59–71). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-84-9022-445-8.00005-6>

Peirce, C. S. (1986). *La ciencia de la semiótica*. Nueva Visión; /z-wcorg/.

Perrenoud, P. (2005). El trabajo sobre el habitus en la formación de los maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. En *La formación profesional del maestro estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, Philippe. (2014). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. /z-wcorg/.

Pfaff, N., Hummrich, M., & Rademacher, S. (2012). Kulturvergleichende Qualitative Forschung: Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 13, 5–12.

Pizzinato, A. (2010). Psicología cultural. Contribuciones teóricas y fundamentos epistemológicos de las aportaciones de Vygotsky hacia la discusión lingüística de Bakhtin. *Universitas Psychologica*, 9(1), 255–261.

PONS GmbH. (2019a). Ausbildung. En PONS GmbH. <https://de.pons.com/>

PONS GmbH. (2019b). Bildung. En PONS GmbH. <https://de.pons.com/>

PULS Reportage. (2018, enero 10). Sprache lernen in 4 Wochen! Wie gut sind Sprach-Apps wirklich? [YouTube]. En PULS Reportage. https://www.youtube.com/watch?v=vqwBEqqPVI8&list=PLefswGmdftybMbPO-dv3tjJ_YWmkariz_&index=17&t=0s

Reucher, G. (2019a, noviembre 12). ¿Por qué necesita Alemania estudiantes internacionales? | DW | 12.11.2019. DW.COM. <https://www.dw.com/es/por-qu%C3%A9-necesita-alemania-estudiantes-internacionales/a-51218095>

Reucher, G. (2019b, noviembre 12). Warum Deutschland internationale Studierende braucht | DW | 13.11.2019. DW.COM. <https://www.dw.com/de/warum-deutschland-internationale-studierende-braucht/a-51214562>

Richards, J. C., & Lockhart, C. (2008a). Cómo explorar las creencias de los profesores. En Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Edinumen; /z-wcorg/.

Richards, J. C., & Lockhart, C. (2008b). Enfoques sobre la investigación en clase. En Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas. Edinumen; /z-wcorg/.

Riemenschneider, R. (1980). Vorurteile, Stereotypen und Klischees in Fremdsprachenlehrbüchern. Überlegungen zur Methode der Schulbuchanalyse. Internationale Schulbuchforschung, 2(1), 29–40. JSTOR.

Robles, J. N., & Navarro, D. M. (2012). Hacia una reforma del Sistema Educativo Nacional. J. Narro Robles, JM Quintana y E. Bárzana García (coords.), Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 469.

Robles, M. (1977). Educación y sociedad en la historia de México. Siglo xxi.

Rodríguez, M. S. (2013). Relectura de la noción de industria cultural de Theodor Adorno. Anagramas Rumbos y Sentidos de la Comunicación, 12(23).

Roth Deubel, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico?. Estudios Políticos. 33, 67–91.

Rueda Beltrán, M., & García, B. (2011). Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia. En M. Rueda Beltrán & F. Díaz Arceo, La evaluación de la docencia en la universidad: Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional. <http://site.ebrary.com/lib/bibliotecaupsasp/Doc?id=10889766>

Ruiz, G. (2011). El lugar de la comparación en la investigación educativa. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 2(2), 84–93.

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Universidad de Deusto. <http://o-site.ebrary.com.catalog.uoc.edu/lib/bibliouocsp/Doc?id=10732291>

Runge Peña, A. K., & Gárces Gómez, J. F. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. Guillermo de Ockham: Revista Científica (Cali), 09(02). <http://hdl.handle.net/10495/4071>

Runge Peña, A. K., Muñoz Gaviria, D. A., & Ospina Cruz, C. (2015). Relaciones del saber sobre la educación y la formación (pedagogía) y del saber sobre lo humano (antropología) en Comenio, Rousseau y Kant: Aportes de la antropología pedagógica. Pedagogía y Saberes, 43. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys9.28>

Sabido Méndez, A. (1994). REFORMA EDUCATIVA, AUTONOMÍA Y POLÍTICA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA UNAM. EP Estudios Políticos, 3. /z-wcorg/.

Salas Marín, L. D. (2013). Reforma educativa neoliberal del sistema de bachillerato de la UNAM, México. Didácticas Específicas.

Salcedo, M., & Ortiz, A. (2014). Aplicabilidad de la teoría de sistemas autorreferentes de Niklas Luhmann al pensamiento humano. 17(32), 269–282.

Sánchez Ponce, C. (2013). Estructuras de la formación inicial docente: Propuesta de un sistema clasificatorio para su análisis. Perfiles educativos, 35(142), 128–148.

Schmenk, B. (2015). Grammatik. Macht. Sprache. Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 42(1), 25–42.

Schmetkamp, S. (2019). Theorien der Empathie zur Einführung.

Schmiedekampf, K. (2007, mayo 10). Hamburger Maulkorb-Affäre: “Bestrafe einen, erziehe hundert” - DER SPIEGEL - Panorama. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/hamburger-maulkorb-afaere-bestrafe-einen-erziehe-hundert-a-481840.html>

Schriewer, J. (1990). Comparación y explicación en el análisis de los sistemas educativos. Revista de educación, 77–127.

Schriewer, J. (2006). Internacionalidades múltiples: Surgimiento de una ideología a nivel mundial y persistencia de criterios idiosincráticos mundiales. En C. Charle, J. Schriewer, & P. Wagner (Eds.), Redes intelectuales transnacionales: Formas de

conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales (pp. 359–408). Ed. Pomares.

Schriewer, J. (Ed.). (2010). *La comparación en las ciencias sociales e históricas: Un debate interdisciplinar*. Octaedro.

Schriewer, J. (2013). *Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld*. En M. Hummrich & S. Rademacher (Eds.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen*. Springer VS.

Schutz, A., & Luckmann, T. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida* (N. Miguez & A. Bignami, Trans.). Amorrortu.

Schwanitz, D. (2002). *Bildung: Alles, was man wissen muß* (11. Aufl., vollst. Taschenbuchausg). Goldmann.

Schwanitz, D. (2006). *La cultura: Todo lo que hay que saber* (Vicente. Gómez Ibañez, Trad.). Punto de lectura.

Secretaría Académica. (2019a). Secretaría Académica [Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria]. <http://dgenp.unam.mx/direccgral/dg/SA.pdf>

Secretaría Académica. (2019b). Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico [Dirección General de la Escuela Nacional Preparatoria]. <http://dgenp.unam.mx/direccgral/dg/SAUIAP.pdf>

Secretaría de Planeación. (2013). SEMINARIO DE ANÁLISIS DE LA ENSEÑANZA 2013-2014. LINEAMIENTOS. <https://docs.google.com/file/d/0B8WbiG16ShpCSThXOTJRUnZfOHc/edit>

Secretaría de Planeación. (2015a). Actualización de los Programas de Estudio de la ENP 2015 Normas y directrices. [Documento interno no publicado].

Secretaría de Planeación. (2015b). Ejes problemáticos para la innovación educativa en la ENP [Documento interno no publicado].

Secretaría de Planeación. (2015c). Los Ejes Transversales para la actualización de los programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria [Documento interno no publicado].

Secretaría de Planeación. (2016). SEMINARIO DE ANÁLISIS Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA (SADE) 2015-2016. LINEAMIENTOS.

<https://drive.google.com/file/d/0B8WbiG16ShpCY3R4ZGw2ZlBnNUU/view?usp=sharing>

Secretaría de Planeación. (2017). Memoria UNAM. Escuela Nacional Preparatoria. 2017. <http://www.planeacion.unam.mx/Memoria/2017/>

Secretaría de Planeación, & Secretaría Académica. (2018). Encuentro Académico ENP 2018. <https://sites.google.com/a/enp.unam.mx/encuentro-academico-enp-2018/>

Secretaría de Planeación, & Secretaría Académica. (2019). Encuentro Académico ENP 2019. <http://encuentroacademico.enp.unam.mx/>

Secretaría General. (1988). Marco institucional de docencia. /z-wcorg/.

Simplicissimus. (2019, mayo 14). Warum Deutsch so aggressiv klingt [Archivo de video]. https://www.youtube.com/watch?v=l-v_SJzJQNw&list=WL&index=20&t=0s

SPIEGEL, D. (2007). Privatdozenten: Die Billigheimer der Wissenschaft - DER SPIEGEL - Job & Karriere. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/job/privatdozenten-die-billigheimer-der-wissenschaft-a-455540.html>

Sprachenzentrum, & Universität Hamburg. (2020). Sprachenzentrum. <https://www.uni-hamburg.de/sprachenzentrum>

Srubar, I. (2005). Die pragmatische Lebenswelttheorie. En I. Srubar, J. Renn, & U. Wenzel (Eds.), Kulturen vergleichen: Sozial- und kulturwissenschaftliche Grundlagen und Kontroversen (1. Aufl). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Staël-Holstein, A. L. G. de. (2014). Über Deutschland (De l'Allemagne). E-Artnow; /z-wcorg/.

Statista. (2020). Países con el mayor PIB estimado 2019-2024. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/600234/ranking-de-paises-con-el-producto-interior-bruto-pib-mas-alto-en/>

Stichweh, R. (2006). De la peregrinatio academica a los flujos internacionales contemporáneo de estudiantes: Cultura nacional y diferenciación funcional como causas emergentes. En C. Charle, J. Schriewer, & P. Wagner (Eds.), Redes intelectuales

transnacionales: Formas de conocimiento académico y búsqueda de identidades culturales (pp. 269–284). Ed. Pomares.

Strübing, J., Hirschauer, S., Ayaß, R., Krähnke, U., & Scheffer, T. (2018). Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. *Zeitschrift für Soziologie*, 47(2), 83–100. <https://doi.org/10.1515/zfsoz-2018-1006>

Szewczyk, D. (2013, agosto 18). Linguistik: Warum Deutsch hart klingt – und Arabischforsch. *DIE WELT*. <https://www.welt.de/wissenschaft/article119098264/Warum-Deutsch-hart-klingt-und-Arabisch-forsch.html>

Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of biosocial science*, 1(S1), 173–191.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.

Tenti Fanfani, E. (2007). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el Siglo XXI*. Siglo XXI Editores Argentina.

Terhart, E. (2007). Was wissen wir über gute Lehrer? Ergebnisse aus der empirischen Lehrerforschung. En Gerold. Becker (Ed.), *Guter Unterricht: Maßstäbe & Merkmale: Wege & Werkzeuge*. Friedrich; /z-wcorg/.

Thomas, A. (2006). Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. *interculture journal: Online Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 5(2), 3–20.

Throsby, C. D. (2003). *Economics and culture* (Reprint). Cambridge Univ. Press.

Thurau, M. (s/f). Wissenschaft zum Nulltarif. *Süddeutsche.de*. Recuperado el 29 de febrero de 2020, de <https://www.sueddeutsche.de/karriere/arbeiten-an-der-hochschule-wissenschaft-zum-nulltarif-1.550861>

Tilgner, R. (2020). Bachelor und Master in der Lehrerausbildung [Collection]. *Deutscher Bildungsserver*. <https://www.bildungsserver.de/Bachelor-und-Master-in-der-Lehrerausbildung-2514-de.html>

Trujillo Sáez, F. (2005). En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua.

Trujillo Sáez, F.-J. (2005). En torno a la interculturalidad: Reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua. <http://hdl.handle.net/10481/29864>

Tylor, E. B. (1975). La ciencia de la cultura. En *El concepto de cultura: Textos fundamentales*. Anagrama.

Unidad de Investigación y Apoyo Pedagógico, & Secretaría Académica. (2019). PROGRAMA INTERNO DE ACTUALIZACIÓN DOCENTE (PIAD) DE LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA 2018-2022.

http://uiap.dgenp.unam.mx/apoyo_pedagogico/login/Manual%20presencial.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México. (2011). Proyecto de Modificación Curricular de la Escuela Nacional Preparatoria. <http://proyctomc.dgenp.unam.mx/presentacion>

Universidad Nacional Autónoma de México. (2012). Agenda: Suplemento semanal de actividades de la Gaceta de la UNAM. Gaceta ENP. Suplemento de Gaceta UNAM, 273. <http://dgenp.unam.mx/gaceta/gacetaindex.html>

Universität Graz. (2020). Berufsfelder und Karrieremöglichkeiten—Studien. <https://studien.uni-graz.at/de/ordentliche-studien/studium-germanistik/germanistik-bachelor/bachelor-germanistik/berufsfelder-und-karrieremoeglichkeiten/>

Universität Hamburg. (2014). Hamburgisches Hochschulgesetz. <https://www.hamburg.de/contentblob/4351324/edaofobobe2b51834fa7a934f688d84a/data/hmbhg.pdf>

Universität Hamburg. (2016). Erteilung von Lehraufträgen gemäß § 22 HmbHG. <https://www.uni-hamburg.de/uhh/organisation/stabsstellen/recht/gesetz-verordnungen-satzungen/verwaltungsvorschriften/lehrao.html>

Universität Hamburg, & Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH). (2020). Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH). <https://www.zlh-hamburg.de/>

Vasilachis de Gialdino, I. (Ed.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (1. ed). Gedisa Ed.

Velázquez Albo, M. de L. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles educativos*, 26(104), 79–92.

Vereinte Dienstleistungsgewerkschaft. (s/f). Lehrbeauftragte verdienen mehr! Recuperado el 29 de febrero de 2020, de <https://biwifosat.verdi.de/themen/nachrichten/++co++42ca600a-64ca-11e4-9f2a-52540059119e>

Vicente, S. (2012). Sprachpraktische Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrer – Forschungsstand und Perspektiven. En T. Tinnefeld & I.-A. Busch-Lauer (Eds.), *Hochschulischer Fremdsprachenunterricht: Anforderungen—Ausrichtung—Spezifik*.

Vilar Sánchez, K. (2014). ¿Imposible el alemán? Cercanía percibida entre lenguas y disposición para el aprendizaje. <http://hdl.handle.net/10017/21979>

Villa Lever, L. (2007). La educación media superior ¿igualdad de oportunidades? *resu Revista de la educación superior*, 36(141), 93–110. /z-wcorg/.

Villinger, W. (1929). *Die Grenzen der Erziehbarkeit und ihre Erweiterung*. /z-wcorg/.

Vossler, Karl., Lida, R., & Alonso, A. (2008). *Filosofía del lenguaje: Ensayos*. Losada; /z-wcorg/.

Weber, M. (2012a). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu; /z-wcorg/.

Weber, M. (2012b). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Fondo de cultura económica.

Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica*. Paidós Iberica, Ediciones S. A.

Werner, J. (2018, mayo 7). Lehrbeauftragte sollen besser bezahlt werden. DIE WELT. https://www.welt.de/print/die_welt/hamburg/article176126424/Lehrbeauftragte-sollen-besser-bezahlt-werden.html

Witte, A., & Harden, T. (2010). Die Rolle des Lehrers / der Lehrerin im Unterricht des Deutschen als Zweit- und Fremdsprache. En H.-Jürgen. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen, & C. Riemer (Eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch: Vol. 2. Halbband*. De Gruyter Mouton.

Zambrano Leal, A. (2016). PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA: ESBOZO DE LAS DIFERENCIAS, TENSIONES Y RELACIONES DE DOS CAMPOS. *Praxis & Saber*, 7, 45–61.

Zobel, S. (s/f). *Einführung in die Sprachwissenschaft (PS I)*.

Zwerenz, M. (2020, marzo 3). Merkel positioniert sich zum Thema Integration und das Video geht viral. ze.tt. <https://ze.tt/merkel-positioniert-sich-zum-thema-integration-und-das-video-geht-viral/>

