

Métodos de la mediación de cultura en el entrenamiento práctico de futuros/as profesores/as de alemán como Lengua Extranjera

Methods of cultural mediation in the practical training of future teachers of German as a Foreign Language

Alexandra Treder ^a

Abstract:

This study investigates the teaching methods that future teachers of German as a foreign language use in cultural mediation. Utilizing a qualitative and hermeneutic approach, it analyzes data from a teacher-training module of the International Master's in German as a Foreign/Second Language that Friedrich Schiller University in Germany offers. Participants taught an online course to students from a Japanese university, which focused on cultural learning. Within the teacher training module, the participants discussed their lesson plans, conducted classes, and subsequently reflected on their teaching practices by exploring and critiquing the practical application of their teaching skills. The analysis, which was conducted using qualitative evaluative content analysis following Kuckartz's (2018) approach, revealed a preference for distributive/instructive methods, with some recognition of interactive and collaborative methods. A tendency towards both repetitive and reflective practices was evident, with a predominant focus on content that was specific to a supposed target culture rather than intercultural or transcultural content. The study highlights the need to balance knowledge transmission with the development of critical and reflective skills in cultural mediation. It emphasizes the importance of incorporating collaborative and interactive methods, which promote a critical attitude that is necessary in language teachers and learners. In conclusion, this study advocates adaptive and reflective teaching as an essential component in the training of future language teachers in globalized contexts.

Keywords:

Cultural mediation, teacher training, foreign language teaching, teaching methods, teaching practice

Resumen:

En este estudio se investigan los métodos de enseñanza propuestos para la mediación de cultura y utilizados por futuros/as docentes de alemán como Lengua Extranjera, utilizando un enfoque cualitativo y hermenéutico. Se analizan datos de un módulo de formación docente de la maestría internacional en alemán como Lengua Extranjera/Segunda Lengua ofrecida por la Friedrich-Schiller-Universität Jena de Alemania, donde los/las participantes impartieron un curso en línea a estudiantes de una universidad japonesa, enfocándose en el aprendizaje cultural. Dentro del módulo, discutieron sus planes de lección, los/las participantes llevaron a cabo las clases y posteriormente reflexionaron sobre sus prácticas de enseñanza, explorando y criticando la aplicación práctica de sus habilidades docentes. El análisis, realizado utilizando el análisis de contenido evaluativo cualitativo siguiendo el enfoque de Kuckartz (2018), revela una preferencia por métodos distributivos/instructivos, con cierto reconocimiento de enfoques interactivos y colaborativos. Se evidencia una tendencia tanto hacia prácticas repetitivas como hacia prácticas reflexivas, con un enfoque predominante en contenido específico de una supuesta cultura objetivo más que intercultural o transcultural. El estudio destaca la necesidad de equilibrar la transmisión de conocimientos con el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en la mediación de cultura. Subraya la importancia de incorporar métodos colaborativos e interactivos, promoviendo una actitud crítica necesaria en profesores/as y aprendices de idiomas. En conclusión, aboga por una enseñanza adaptativa y reflexiva como elemento esencial en la formación de futuros/as profesores/as de idiomas en contextos globalizados.

Palabras Clave:

Mediación de cultura, formación de profesores/as, enseñanza de lenguas extranjeras, métodos de enseñanza, práctica docente

Introducción

La enseñanza de un idioma implica también la mediación entre diversos aspectos y perspectivas culturales. Por esta razón, es crucial que los/las futuros/as profesores/as

^a Alexandra Treder, Friedrich-Schiller-Universität Jena | Alemania, <https://orcid.org/0009-0003-9045-5964>, Email: alexandra.treder@uni-paderborn.de

Fecha de recepción: 07/02/2024, Fecha de aceptación: 10/04/2024, Fecha de publicación: 05/05/2024

DOI: <https://doi.org/10.29057/lc.v5i10.12379>



de Alemán como Lengua Extranjera (DaF por sus siglas en alemán) no solo enseñen contenidos lingüísticos, sino que también integren y transmitan aspectos relacionados con la cultura. Dado que el tema del aprendizaje cultural dentro de la enseñanza de idiomas extranjeros ha experimentado numerosos cambios a lo largo de su historia, este artículo busca trazar este desarrollo y determinar qué métodos de mediación de cultura son actualmente propuestos por los/las estudiantes de máster en DaF para su aplicación en clases enfocadas en el aprendizaje cultural y cómo encajan los resultados con las recomendaciones teóricas. El artículo está dirigido a profesionales involucrados/as en la formación de docentes de lenguas extranjeras, especialmente en el contexto del aprendizaje cultural, así como a aquellos que participan en el diseño de currículos para programas de educación docente. Específicamente, el artículo busca responder a dos preguntas de investigación fundamentales: ¿qué métodos asociados a formas sociales, técnicas de mediación y contenidos (clasificados por su vínculo cultural) consideran adecuados los/las futuros/as docentes de DaF para su entrenamiento práctico? y ¿cuáles de estos elementos aplican efectivamente en sus propuestas de enseñanza y en los materiales que desarrollan durante su formación práctica? Al explorar estas cuestiones, el estudio proporciona una visión integral sobre las estrategias pedagógicas que se priorizan en la formación de docentes del DaF y cómo estas se traducen en prácticas educativas concretas. Esto permite inferir sobre los contenidos y las necesidades en relación con la formación docente.

Al principio del artículo se explora la mediación de cultura relacionada al aprendizaje de idiomas extranjeros, con un enfoque particular en el alemán como lengua extranjera. Abordando los diversos enfoques y concepciones que han surgido históricamente en relación con los contenidos y conceptos de la cultura, se busca ofrecer una visión actualizada del concepto de aprendizaje cultural. Posteriormente, se analizan distintos métodos y procedimientos que pueden emplearse para facilitar y mediar en la transmisión de contenidos culturales, examinando cómo diversos factores influyen en la elección de estos métodos, contenidos y procedimientos en contextos específicos. En la sección empírica del artículo, se detallan primero las circunstancias y los/las participantes involucrados/as en la recolección de datos. Luego, se describe el instrumento utilizado para la recopilación de datos y el método de análisis empleado. A continuación, se presentan los resultados obtenidos, los cuales son objeto de una discusión detallada. El artículo concluye con un resumen y una mirada a futuras perspectivas en este campo de estudio.

La mediación de cultura y el aprendizaje cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras

Usuarios/as o aprendices de un idioma pueden poseer diversas perspectivas individuales, sociolingüísticas, socioculturales o intelectuales. La enseñanza de lenguas extranjeras debería facilitar el entendimiento y fomentar una comunicación efectiva entre ellos/as (Consejo de Europa [CdE], 2020, p. 105).

Para alcanzar este objetivo, tanto los/las educadores/as de idiomas extranjeros como los/las aprendices deben emprender un proceso orientado a crear condiciones propicias para la comunicación y la cooperación. Este enfoque implica abordar e, idealmente, superar situaciones desafiantes y tensiones (p. 104). De esta manera, se facilita que la comunicación se desarrolle en un entorno positivo, caracterizado no por conflictos, sino por oportunidades para construir diálogos colaborativos. Las Tesis ABCD sobre el papel de los estudios regionales en la enseñanza del alemán (1990) ya destacaban que un fin primordial en la enseñanza de lenguas extranjeras es fomentar la sensibilización y el desarrollo de habilidades, estrategias y competencias en el manejo de culturas foráneas (p. 60). Altmayer (2021) amplía esta visión argumentando que la instrucción en idiomas extranjeros debe incorporar competencias que trascienden la mera dimensión cognitiva del conocimiento acerca de particularidades culturales (p. 384). Este enfoque se dirige hacia una comprensión más profunda del otro, más allá de los aspectos puramente informativos o factuales. La competencia lingüística es crucial, según Bolten (2016, p. 81), para lograr una comunicación exitosa que se caracteriza por la capacidad de expresar y gestionar diversas posiciones y cambios de perspectiva. Esto evidencia la profunda interconexión entre las competencias lingüísticas e interculturales. En consecuencia, el aprendizaje cultural está intrínsecamente vinculado al aprendizaje de idiomas y es un componente indivisible de la enseñanza de lenguas extranjeras. Este enlace plantea cuestiones sobre hasta qué punto el aprendizaje cultural debería imponer objetivos de aprendizaje que sean pedagógicos, humanistas y socioafectivos dentro de la enseñanza de idiomas extranjeros, como señala Altmayer (2021, p. 383).

Desde finales del siglo XIX, el aprendizaje cultural ha sido una parte integral de la enseñanza de idiomas extranjeros, inicialmente enfocado en la adquisición de conocimientos sobre supuestas realidades objetivas. Este enfoque se caracterizaba por el aprendizaje de hechos considerados objetivos, obtenidos mediante el estudio de artefactos representativos de la cultura meta (Eberhardt, 2013, p. 12). No obstante, en la década de 1920, se observó un cambio significativo en este paradigma educativo. La

orientación en el aprendizaje cultural, en el contexto de la enseñanza de idiomas extranjeros, pasó a enfocarse en lograr una comprensión más profunda y matizada de la cultura meta. Este objetivo se buscaba alcanzar a través de una inmersión en el espíritu de la cultura extranjera, el cual se consideraba accesible mediante el estudio y análisis de obras destacadas de arte y literatura pertenecientes a dicha cultura (p. 13). Desde la década de 1970, en el contexto de la *kommunikative Wende* (revolución comunicativa), el enfoque en la enseñanza de idiomas extranjeros ha experimentado un cambio significativo hacia el desarrollo de competencias lingüísticas centradas en la acción, incluyendo una adecuación cultural (Schweiger, 2021, p. 361). En los años ochenta, esta tendencia evolucionó aún más, alejándose del aprendizaje centrado en datos culturales y orientándose hacia la competencia intercultural. Este nuevo enfoque apuntaba a fomentar el descubrimiento y la concienciación de los patrones culturales adquiridos de uno/a mismo/a, así como de las diferencias y similitudes de lo propio y de lo ajeno (p. 362).

En enfoques contemporáneos, se reconoce una tridimensionalidad del aprendizaje intercultural (Eberhardt, 2013, p. 22), la cual abarca y promueve aspectos afectivos, cognitivos/declarativos y procedimentales/pragmáticos de aprendizaje, subrayando su naturaleza interdependiente (p. 102). Estas dimensiones reflejan una comprensión integral del aprendizaje intercultural, integrando emociones y motivación (nivel afectivo), conocimientos (nivel cognitivo/declarativo) y habilidades prácticas (nivel procedimental/pragmático) en la enseñanza de idiomas extranjeros.

En la actualidad, se reconoce que las discusiones sobre este tema se encuentran siempre en un espacio de discurso altamente político y culturalmente cargado, a menudo dividido y siempre controvertido (Hallet, 2022, p. 43), que requiere reflexión y negociación por parte de la mediación de cultura, destacando la complejidad y la dinámica de estos debates. Además, Hallet (2022) introduce el concepto de *transculturalidad*, no como un postulado político-programático e idealizador, sino como una característica descriptiva de sociedades abiertas y globalizadas.

Por otro lado, argumenta que la diferencia cultural no es una característica de la relación entre culturas cerradas, como se critica a menudo en el paradigma intercultural, sino que es un rasgo de todo intercambio cultural, incluso dentro de sociedades, comunidades, grupos e individuos. La abundante variedad de influencias culturales convierte las experiencias de diferencia, la necesidad de reorientación y reposicionamiento constantes, así como el intercambio y la negociación en la norma para toda

comunicación (pp. 46-47). En cada contacto comunicativo, las circunstancias culturales específicas deben ser exploradas y comprendidas de nuevo (p. 46). Esto implica una ampliación del término *intercultural*, como se usa en este artículo, considerando la transculturalidad como un elemento fundamental en la interacción humana que también concuerda con la definición de interculturalidad de Bolten (2016, p. 76), que es fundamental para el estudio presentado.

En el volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), publicado en 2020, se observa un incremento en la importancia otorgada al aprendizaje cultural en comparación con la versión original de 2001. Se destaca la necesidad de fomentar la cooperación y la resolución de problemas en contextos que involucran "algún elemento intercultural" (CdE, 2020, p. 127). El MCER también subraya la promoción del entendimiento pluricultural como un objetivo clave en la enseñanza de idiomas extranjeros, definiéndolo como un "concepto de creación de un espacio compartido entre interlocutores lingüística y culturalmente distintos" (CdE, 2020, p. 127). La promoción de este espacio se centra en la comunicación y la colaboración, adoptando un enfoque de aprendizaje cultural basado en principios didácticos que abogan por el uso de fenómenos de una o más áreas culturales. Estas áreas se conciben como híbridas, abiertas y dinámicas, y sirven como base para comunicarse exitosamente con personas de experiencias culturales diferentes.

El enfoque presentado enfatiza el carácter de negociación y se centra en los procesos entre personas con distintas experiencias, valores, tradiciones, construcciones de normalidad e ideas sobre el mundo. Por lo tanto, se opta por el uso de la expresión *mediación de cultura*, ya que los/las docentes actúan como mediadores/as entre varios conceptos y perspectivas.

Métodos de la mediación de cultura para el aprendizaje (inter-/trans-) cultural

Para alcanzar los objetivos del aprendizaje cultural, mencionado en la sección anterior, se requiere un entorno de aprendizaje en el que los/las estudiantes puedan encontrar y explorar diferentes idiomas y aspectos culturales, así como las interconexiones existentes entre ellos (Candelier et al., 2012, p. 8-9). Este enfoque integral permite a los/las estudiantes no solo adquirir conocimientos teóricos, sino también desarrollar habilidades prácticas y sensibilidad emocional hacia diversos aspectos culturales y lenguajes, elementos cruciales en un mundo cada vez más interconectado.

Como se ha destacado anteriormente, el concepto del aprendizaje cultural ha evolucionado a lo largo del tiempo, enfocándose actualmente más en la concienciación y el

manejo de situaciones dinámicas, considerando la múltiple afiliación de los individuos en diversos colectivos. A pesar de esto, muchos ejercicios para el entrenamiento intercultural¹ aún se basan en paradigmas anteriores al cambio en la concepción de interculturalidad (Bolten, 2016, p. 81), por lo que frecuentemente emplean un concepto estático de cultura y trabajan con dicotomías (p. 82). Sin embargo, destaca que el uso exclusivo de estas dicotomías ya no es viable en la actualidad, ya que la noción de culturas homogéneas y cerradas se contraponen a las crecientes tendencias transculturales y a los requisitos cambiantes del aprendizaje (inter-/trans-) cultural.

El objetivo del aprendizaje cultural, tal como lo demuestra Hiller (2010), no es simplemente adquirir conocimiento factual sobre una supuesta cultura extranjera cerrada, sino desarrollar una sensibilidad hacia las similitudes y diferencias en pensamiento, acción, sentimientos y sistemas de valores, permitiendo actuar adecuadamente en diversas situaciones y recurriendo a un conocimiento variado (p. 45). Para lograr esto, los/las estudiantes deben adquirir competencias transferibles a distintas situaciones, considerando que es probable que interactúen con personas influenciadas por contextos variados. Así, el conocimiento específico por sí solo puede reforzar prejuicios en lugar de facilitar una acción adecuada. En el contexto de la enseñanza de idiomas extranjeros, sin embargo, es importante considerar que el conocimiento declarativo específico de la comunidad lingüística también es parte de la competencia intercultural, según se destaca en el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (Candelier et al., 2013).

Para que la enseñanza sea efectiva, resulta crucial que el/la docente disponga de un extenso conocimiento tanto en el ámbito temático como en el didáctico, además de poseer diversas competencias relacionadas con la enseñanza. Como enfatiza Kamhuber (2010), los/las profesores/as deben ser capaces de justificar en todo momento el porqué de la utilización de determinados métodos de aprendizaje y enseñanza interculturales en situaciones específicas, con grupos metas concretos, y qué resultados esperan de dicha intervención (p. 57). Además, argumenta que los/las docentes solo pueden cumplir con esta exigencia si están familiarizados/as con las teorías del aprendizaje cultural y pueden evaluar las posibilidades y limitaciones de los distintos enfoques.

Por lo tanto, para los/las profesores/as de DaF, es esencial no solo mediar contenidos relacionados con contenidos culturales, sino también adquirir conocimientos teóricos sobre la enseñanza y el entrenamiento de competencias (inter-/trans-) culturales durante su formación académica. Este conocimiento profundo y multifacético es fundamental para planificar la enseñanza

de manera que se fomente no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también la integración de componentes culturales.

Además de poseer el conocimiento de fondo necesario, los/las profesores/as deben esforzarse por alcanzar el mejor efecto de aprendizaje posible, así como motivar e incentivar el interés en los aspectos interculturales de la comunicación e interacción entre los/las participantes (Vogler-Lipp, 2010, p. 175) en el contexto de la enseñanza que imparten. Para lograr esto, es imperativo considerar varios aspectos en la planificación de la enseñanza. Bolten (2016) destaca ciertos aspectos como esenciales para la concepción de entrenamientos interculturales: los objetivos de aprendizaje, los contenidos, el grupo meta, el escenario del entrenamiento, la personalidad del/de la entrenador/a (que están representados en el nivel básico de la pirámide en la figura 1) y los métodos empleados (nivel intermedio de la figura 1).

Figura 1. Pirámide de planificación de ejercicios para entrenamientos interculturales (basado en Bolten, 2016)



Respecto a los objetivos de aprendizaje, estos pueden clasificarse en categorías como declarativos/cognitivos, afectivos o procedimentales/pragmáticos, como mencionado anteriormente. Es crucial que estos objetivos se definan claramente antes de la planificación detallada de las clases, como señala Vogler-Lipp (2010, p. 175). Esta definición previa facilita una selección de métodos de entrenamiento alineados y orientados específicamente hacia el logro de dichos objetivos.

En lo que respecta al contenido, es crucial que los/las profesores/as consideren durante la planificación de sus clases, si desean integrar en su enseñanza y en los materiales del entrenamiento o enseñanza temas genéricos que son expandibles sobre varios campos culturales, temas específicos de un campo cultural concreto o temas inter-/transculturales (Bolten, 2016, p. 83). Esta elección varía en función del contexto de enseñanza y del currículo establecido, tanto en términos de contenido como de flexibilidad temática.

Es fundamental que la selección de temas se realice de tal manera que la mediación de cultura, por un lado, incluya la realidad de la construcción o la experiencia subjetiva de la diferencia cultural y, por otro lado, evite

reproducir contenidos que perpetúen visiones esencialistas de la cultura (Hiller, 2010, p. 42). Al elegir los temas, también es importante considerar que actúen como impulsos externos y fomenten una motivación interna en los/las estudiantes (Vogler-Lipp, 2010, p. 175). El grado en que los contenidos resultan motivadores varía según el grupo de aprendices.

El grupo meta o de aprendices constituye un factor central en la concepción de la enseñanza, ya que son ellos/as quienes deben alcanzar los objetivos de aprendizaje y adquirir nuevas competencias. Al incluir a los/las aprendices en la planificación de la clase, es fundamental evitar reducirlos/las a características comunes, como la nacionalidad o la edad (Bolten, 2016, p. 83). Se debe considerar a los/las aprendices como individuos y proceder de manera tan diferenciada como sea posible. Siguiendo esta línea, el/la docente puede empezar desde los puntos de pensamiento en que se encuentran los/las participantes, hacerles/las entender mediante estímulos adecuados por qué deberían adquirir competencias interculturales y seleccionar con cuidado los insumos y ejercicios tanto en contenido como en método (Vogler-Lipp, 2010, p. 175). Además, para asegurar que los/las aprendices no solo adquieran conocimientos, sino que también desarrollen nuevas competencias a nivel afectivo, los contenidos y ejercicios deben estar alineados con los sistemas de creencias de los/las participantes, lo cual implica una evaluación detallada de estos sistemas.

Los siguientes aspectos relevantes que Bolten (2016) aborda son el escenario del entrenamiento y la personalidad de los/las entrenadores/as (p. 83). El escenario engloba especificaciones espaciales, temporales, curriculares y técnicas, todas las cuales deben considerarse en la planificación de clases (Vogler-Lipp, 2010, pp. 177-178). Además, Hiller (2010) destaca que en el ámbito académico, se requiere que los/las profesores mantengan una perspectiva crítica sobre los modelos y conceptos comunes (pp. 42-43). También indica que esto se puede lograr eficazmente con entrenadores/as estudiantiles bien formados/as, es decir, aquellos/as que han conocido diversos conceptos y modelos culturales durante su formación y pueden evaluarlos en términos de utilidad, limitaciones y crítica, así como contrastarlos entre ellos y adaptar los entrenamientos según las necesidades de los conceptos culturales contemporáneos.

Es importante que los/las docentes no se basen predominantemente en conceptos de contraste cultural que aluden a una visión de la cultura cerrada (p. 43). Idealmente, el/la docente debe ser un/a excelente aprendiz que posee estrategias y herramientas para abrirse de forma autónoma a nuevos entornos culturales, siempre consciente de la provisionalidad y la incompletitud

de su conocimiento (Kammhuber, 2010, p. 68). Por lo tanto, el/la profesor/a debe actuar como un modelo a seguir, demostrando la naturaleza procesal de los encuentros interculturales y la competencia de acción adecuada, en lugar de transmitir un conocimiento preconcebido y cerrado.

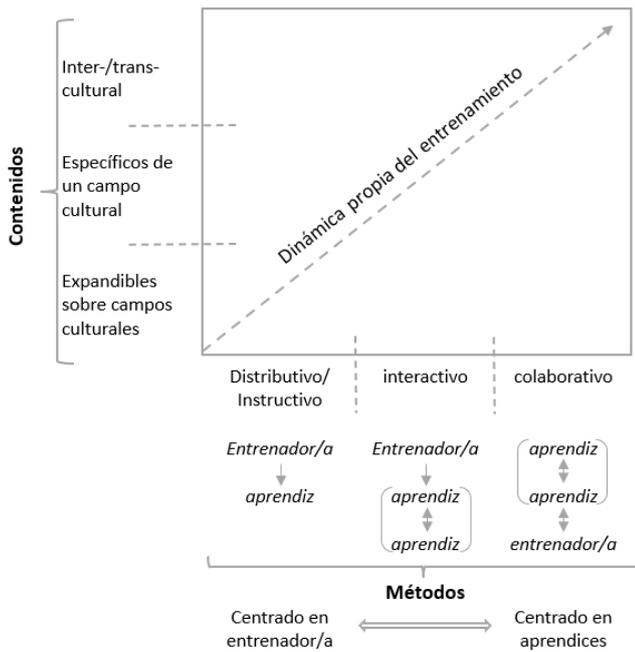
El último aspecto destacado por Bolten (2016) se refiere a la consideración de métodos o principios teóricos de aprendizaje (pp. 83-84). Basándose en diversas diferenciaciones teóricas del aprendizaje, distingue entre métodos instructivos/distributivos, interactivos y colaborativos, que en la práctica se pueden presentar en formas mixtas. Para proporcionar a los/las aprendices una enseñanza que se ajuste adecuadamente a sus conocimientos, competencias e intereses, los/las profesores/as necesitan contar con una amplia variedad de materiales de entrenamiento y flexibilidad (p. 84). Además, es importante que, durante la planificación de las clases, los/las profesores/as fomenten un enfoque hacia el trabajo independiente y colaborativo-intercultural a largo plazo. Esto es crucial para que los/las aprendices estén en condiciones de continuar expandiendo y adaptando sus competencias en el futuro (p. 85).

Métodos, contenidos y ejercicios de la mediación de cultura

Dado que diferentes factores interactúan en la concepción de la enseñanza, el mapa de métodos de Bolten (2016) para entrenamientos interculturales se basa en diversos niveles de planificación (figura 1). El autor subraya que, al utilizar su mapa, se debe considerar que no constituye una tipología rígida, sino un marco de orientación más abstracto que permite diseñar entrenamientos de manera consciente, específica para el grupo meta, metodológicamente variada y diversa en contenido.

El mapa se estructura en forma de matriz (figura 2). En el eje horizontal, se representan los métodos que varían desde un enfoque centrado en el docente hasta uno centrado en el aprendiz. En la columna de la izquierda, se encuentran los métodos distributivos/instructivos; en la columna central, los métodos interactivos; y, en la derecha, los métodos colaborativos. Por su parte, el eje vertical clasifica los contenidos. En la fila inferior, se presentan contenidos expandibles que abarcan varios campos culturales, es decir, contenidos teóricos de la cultura que pueden conectarse con diversos contextos culturales. En la fila central, se ubican los contenidos específicos de un campo cultural concreto y, en la fila superior, los contenidos inter-/transculturales.²

Figura 2. Visión conjunta de métodos y contenidos de entrenamientos interculturales (basada en el mapa de métodos para entrenamientos interculturales según Bolten, 2016, p. 85)



La matriz del mapa de métodos se puede vincular tanto con los objetivos de aprendizaje como con tipos de ejercicios y ejercicios concretos (p. 85). En el proceso de planificación de clases, este mapa de métodos puede utilizarse para estructurar la sesión de manera sistemática o para comprender cómo se interrelacionan los objetivos de aprendizaje, los tipos de ejercicios y los ejercicios específicos.

En relación con los objetivos de aprendizaje, Bolten (2016) establece en la columna de métodos distributivos/instructivos objetivos como ‘comprender los desafíos generales del actuar intercultural’ en el nivel expandible sobre varios campos culturales, ‘adquirir conocimientos sobre las especificidades culturales de un campo de actores’ en el nivel específico de un campo cultural y ‘entender la génesis de conflictos interculturales concretos e identificar potenciales de sinergia’ en el nivel inter-/transcultural (p. 86). Es importante destacar que estos objetivos de aprendizaje son todos de naturaleza declarativa.

En la columna de métodos interactivos, se presentan ejemplos como ‘manejar situaciones de incertidumbre en contextos interculturales’ en la fila de contenido inter-/transcultural, ‘describir con aprecio y desde una perspectiva reflexionada las especificidades de un campo cultural’ en la fila de contenido específico de un campo cultural y ‘manejar la incertidumbre/implausibilidad’ en la fila de contenidos expandibles (p. 86). Estos se asemejan a los del aprendizaje afectivo.

La última columna, correspondiente a métodos colaborativos/conectivos, incluye en la fila de contenido inter-/transcultural el objetivo de ‘iniciar una colaboración intercultural sostenible’; en la fila de contenido específico de un campo cultural ‘llevar a cabo proyectos colaborativos con temáticas específicas de un campo de actuación’, y en la fila de contenidos expandibles sobre varios campos culturales ‘iniciar/realizar proyectos sobre temas no específicos de campos culturales concretos’ (p. 86). Estos objetivos apuntan a una acción y, por tanto, se pueden clasificar en el nivel procedimental/pragmático. Sin embargo, los objetivos de aprendizaje mencionados son inespecíficos y necesitarían ser desglosados en partes más pequeñas y concretas para su realización efectiva.

También los tipos de ejercicios varían según el método mencionado en el mapa de Bolten (2016). En la columna distributiva/instructiva, se incluyen, por ejemplo, análisis de casos y de discursos interculturales tanto como la discusión de modelos teóricos de cultura. La columna interactiva propone juegos de roles y ejercicios de negociaciones multilingües. En la columna colaborativa/conectiva, se sugieren proyectos interculturales y colaborativos, como coworking, la creación de wikis colaborativos y teatro de improvisación (p. 86).

Dado que la mención de los tipos de ejercicios en el mapa de métodos se presenta de manera general, se ha decidido complementar esta información con la clasificación de ejercicios de Vogler-Lipp (2010). A diferencia del mapa de métodos, la clasificación de ejercicios no establece una relación directa entre los distintos procedimientos y los objetivos de aprendizaje (pp. 180-182). Sin embargo, ofrece la ventaja de que cada tipo de ejercicio se acompaña de una breve descripción (p. 179), facilitando así la asignación de los tipos de ejercicios utilizados en el entrenamiento práctico, que se analiza en el estudio empírico presentado en este artículo, y su posterior integración en el mapa de métodos de Bolten (2016). Vogler-Lipp (2010) identifica distintos procedimientos como interactivos³, autorreflexivos, orientados hacia la producción, analíticos, meditativos y de simulación (pp. 180-182). Para una mayor claridad y comprensión, los procedimientos y tipos de ejercicios se resumen y presentan en forma de tabla (tabla 1).

Tabla 1. Tipos de procedimientos y ejercicios para la mediación de cultura (según Vogler-Lipp, 2010, pp. 180-182)

Procedimientos	Formas de ejercicios
Interactivos	Ejercicios de presentación
	Ejercicios de cooperación
	Ejercicios de comunicación
	Ejercicios de dinamización del idioma
	El uso de imágenes
	Juegos de movimiento
	Juegos de mesa/de compañía
	Ejercicios de debate
De simulación	Juegos de roles
	Asimilador de culturas
	Análisis de incidentes críticos
	Juegos de simulación
Orientados hacia la producción	Teatro/pantomima
	Pintar/dibujar
Analíticos	Incidentes críticos videográficos
	Análisis de películas/videos
	Análisis de conversación
	Ejercicios de historias
Autorreflexivos	Ejercicios de percepción
	Ejercicios de reflexión
Meditativos	Imaginería visual
	El uso de música

Metodología

Este artículo presenta los resultados obtenidos y analizados como parte de un estudio más extenso, cuyo propósito era examinar la competencia intercultural y su integración en la enseñanza del aprendizaje cultural diseñada por futuros/as docentes de DaF durante su formación práctica. El enfoque en los métodos de enseñanza dirige el análisis hacia los datos relacionados con los niveles declarativo (conocimientos, es decir, lo que los/las estudiantes declaran acerca de la mediación de cultura) y procedimental (capacidad para aplicar la teoría en la práctica, evidenciada en los planes de clases y materiales didácticos creados por los/las estudiantes) en el contexto de la mediación de cultura. Este estudio cualitativo, asentado en la perspectiva teórica del constructivismo, emplea una metodología hermenéutica para el análisis de los datos. Tanto la base, la recopilación y el análisis de datos como el instrumento de análisis se

explican más detalladamente en las próximas dos secciones.

Base y recopilación de datos

El análisis se basa en información recabada de un módulo de entrenamiento de práctica docente (*unterrichtspraktische Übungen*, UPÜ) dentro de la maestría internacional de *Auslandsgermanistik - Deutsch als Fremdsprache - Deutsch als Zweitsprache* en la Friedrich-Schiller-Universität (FSU) Jena, Alemania. Este módulo se realizó de manera virtual durante un semestre de la pandemia del COVID y el UPÜ está diseñado para estudiantes con habilidades docentes previas que buscan aplicarlas en un entorno real relacionado con la enseñanza del idioma o la mediación de cultura vinculada con el espacio germanoparlante. La intención del UPÜ es que los/las estudiantes puedan aplicar lo aprendido en los seminarios teóricos en otros módulos de la carrera. El UPÜ no incluye una fase teórica de instrucción por parte de la docente; más bien, su papel es el de moderadora.⁴ Las sesiones del UPÜ se dividieron en etapas de planificación, ejecución y reflexión semanal (figura 3). El grupo estudiado en este informe consistía en seis participantes de diversas nacionalidades que impartieron el curso en línea 'Introducción a la cultura europea' a alumnos/as de una universidad japonesa a través de la herramienta de videoconferencias Zoom. Los/las estudiantes japoneses/as estudiaron carreras relacionadas con el alemán y tenían un nivel aproximado de A2/B1 en el idioma al inicio del curso. Durante las fases de planificación del UPÜ, se presentaban y discutían los esquemas de las próximas clases para el curso japonés y los materiales creados por los/las estudiantes de la FSU Jena. Luego, en la semana siguiente, se implementaba el plan de clases discutido y ajustado por los/las participantes del UPÜ en las clases de 'Introducción a la cultura europea' con los/las estudiantes japoneses/as. Los/las demás participantes del UPÜ observaban las sesiones de implementación y tomaban notas sobre aspectos relevantes. En la etapa de reflexión, el/la participante a cargo de la sesión evaluaba el esquema de la clase en función de la experiencia vivida, con aportaciones adicionales de sus compañeros/as y de la docente del UPÜ.

Figura 3. Proceso y participación de los/las participantes del UPÜ y estudiantes de la universidad japonesa en las etapas del UPÜ



Para este estudio, se grabaron y transcribieron las fases de planificación y reflexión, así como las distintas versiones de los esquemas de clases y materiales creados por los/las participantes del UPÜ. Se analizaron datos de tres participantes en profundidad, que estaban entre el primer y segundo semestre del máster y tenían experiencia previa en docencia de idiomas. A estos/as participantes se les asignaron nombres ficticios y códigos (Artan = S1, Stefanie = S2, Shenmi = S3). Se analizaron las grabaciones de las reuniones de planificación y reflexión, los esquemas de las clases, los recursos didácticos, las reflexiones escritas posclase y un cuestionario que recogía datos biométricos y experiencias previas, empleando técnicas de transcripción según Kuckartz (2018).

Instrumento de análisis y análisis de los datos

Para el análisis de datos, se adoptó el método de análisis cualitativo evaluativo de contenido (*evaluative qualitative Inhaltsanalyse*) siguiendo las directrices establecidas por Kuckartz (2018), utilizando para ello el programa MAXQDA Analytics Pro 2020. Este método se eligió por su capacidad de extender el análisis más allá de episodios puntuales del UPÜ, abarcando un espectro más amplio de información. Esta aproximación buscaba prevenir conclusiones precipitadas que pudieran surgir de la interpretación casual de ciertos patrones.

La formación de categorías en este estudio se realizó principalmente de manera deductiva, complementándose con categorías inductivas cuando fue necesario. Inicialmente, se establecieron categorías declarativas y procedimentales. Para codificar la dimensión declarativa, se recurrió a las transcripciones de las fases de preparación y reflexión y a las reflexiones escritas de los estudiantes. La dimensión procedimental se analizó a través de los planes de enseñanza y los materiales utilizados. Ambas dimensiones abarcan categorías de métodos, contenidos y procedimientos, basándose en los fundamentos teóricos de Bolten (2016) y Vogler-Lipp (2010). En la categoría de métodos, se identificaron las subcategorías *distributivo/instructivo*, *interactivo* y

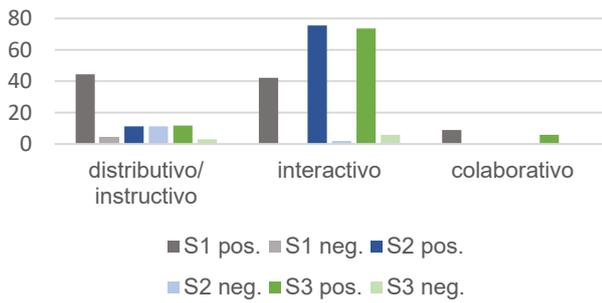
colaborativo; en cuanto a contenidos, se clasificaron en *expandibles sobre campos culturales*, *específicos de un campo cultural* e *inter-/transculturales*. Los métodos de enseñanza incluyen las subcategorías *interactivas*, *de simulación*, *orientadas hacia la producción*, *analíticas*, *autorreflexivas* y *meditativas*, complementadas con ejercicios *repetitivos*, en los que se reproduce conocimiento previamente adquirido, debido a su frecuente aparición en los datos analizados. Además, en el nivel declarativo a las subcategorías de métodos y procedimientos, se les asignó un valor (*positivo*, *neutral* o *negativo*). Se codificó como positivo cuando un método, un tipo de contenido o un procedimiento concreto se valoraba de manera positiva, es decir, como útil y beneficioso, o se sugería para su uso. Se consideró neutral cuando solo se realizaba una descripción sin valoración (aunque esto rara vez ocurrió, por lo cual no se menciona en los resultados subsiguientes). Finalmente, se codificó como negativo cuando se expresaba una objeción o crítica hacia un método, un tipo específico de contenido o un procedimiento de enseñanza.

Resultados

A continuación, se exponen los resultados del estudio. Inicialmente, se analiza el nivel declarativo, seguido de la presentación de los hallazgos del nivel procedimental, categoría por categoría. Debido a las restricciones de extensión del artículo, únicamente se presentan los resultados cuantitativos, los cuales permiten identificar qué métodos, contenidos y procedimientos de mediación cultural predominan, así como la relación entre el conocimiento adquirido y la capacidad de transferirlo a un contexto práctico. Los resultados se presentan de manera relativa, en contraste con cifras absolutas, dado que la cantidad de documentos analizados varía entre los/las participantes; se expresan en términos porcentuales para posibilitar comparaciones equitativas.

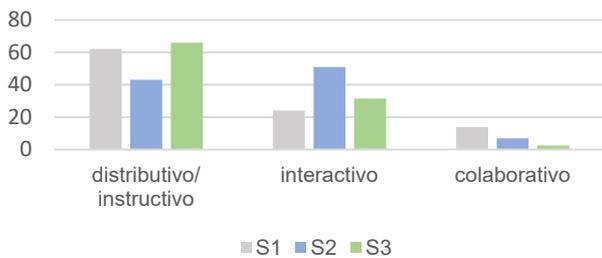
En la categoría de métodos, a nivel declarativo (gráfica 1), se observa que tanto Stefanie (S2) como Shenmi (S3) mencionan predominantemente los métodos interactivos de forma positiva, mientras que Artan (S1) habla favorablemente tanto de los métodos interactivos como de los distributivos/instructivos. Los métodos colaborativos son mencionados positivamente en menor medida por Artan (S1) y Shenmi (S3), y no reciben críticas. Aunque los métodos distributivos/instructivos también son comentados positivamente en menor medida por Stefanie (S2) y Shenmi (S3), es notable que este tipo de métodos recibe la mayor cantidad de críticas. Sin embargo, es destacable la gran diferencia entre la cantidad de menciones positivas y las críticas, que son casi inexistentes.

Gráfica 1. Mención de métodos de instrucción por estudiante en % (nivel declarativo)



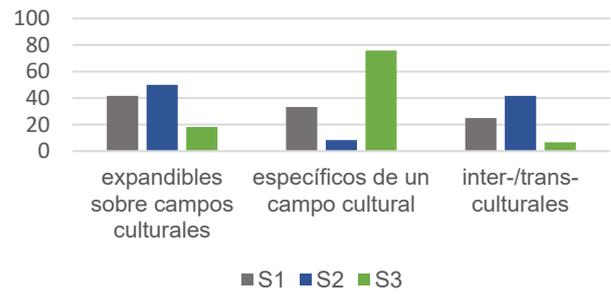
Al analizar los datos correspondientes a la dimensión procedimental, se observa un patrón diferente (gráfica 2): a pesar de que Stefanie (S2) y Shenmi (S3) muestran una preferencia por los métodos interactivos en la dimensión declarativa, en la dimensión procedimental se inclinan mayormente hacia los métodos distributivos/instructivos. Este patrón es particularmente evidente en el caso de Shenmi (S3), quien utiliza los métodos distributivos/instructivos el doble de veces que los interactivos y apenas recurre a los métodos colaborativos. En cuanto a Stefanie (S2), sus métodos se distribuyen principalmente entre los distributivos/instructivos e interactivos, con una utilización menor de los colaborativos. En general, los métodos distributivos/instructivos son los más empleados también por Artan (S1), seguidos por los interactivos y, en menor medida, los colaborativos.

Gráfica 2. Uso de métodos de instrucción por estudiante en % (nivel procedimental)



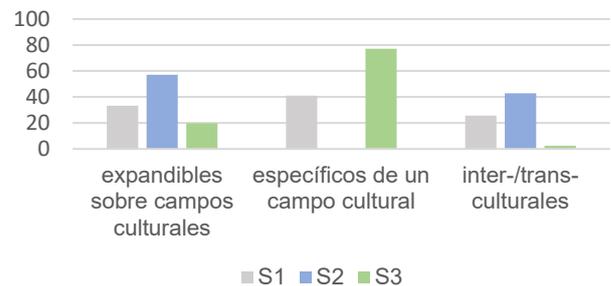
Respecto a los contenidos, las propuestas varían considerablemente entre los/las estudiantes (gráfica 3). Mientras que Artan (S1) sugiere el uso de todos los tipos de contenidos, predominando los contenidos expandibles sobre varios campos culturales, seguidos por contenidos específicos de un campo cultural y, por último, contenidos inter-/transculturales, Stefanie (S2) se inclina casi exclusivamente hacia el uso de contenidos inter-/transculturales. Por otro lado, Shenmi (S3) emplea contenidos específicos de un campo cultural en un 75,8 % de las ocasiones, contenidos expandibles en un 18,2 % y contenidos inter-/transculturales en un 6,1 %.

Gráfica 3. Mención de tipos de contenido por estudiante en % (nivel declarativo)



Al comparar las dimensiones declarativa y procedimental, se observa que, en relación con el uso de contenidos en los esquemas de clase y materiales (gráfica 4), todos/as los/las estudiantes actúan parecido a sus declaraciones durante las fases de planificación. Varía que Stefanie (S2) prescinde de contenidos específicos de un campo cultural, Shenmi (S3) apenas aborda contenidos inter-/transculturales y Artan (S1) usa menos contenidos expandibles sobre campos culturales y más específicos de un campo cultural concreto.

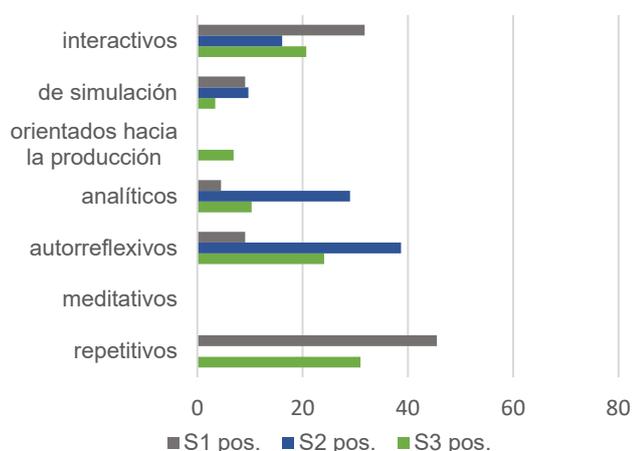
Gráfica 4. Uso de tipos de contenidos por estudiante en % (nivel procedimental)



A pesar de que se codifican distintos valores en relación con las propuestas o comentarios sobre diversos procedimientos de mediación de cultura, en la gráfica 5 solo se representan los valores positivos. Esto se debe a que las únicas críticas registradas corresponden a un 3,4 % por parte de Shenmi (S3) hacia los procedimientos interactivos y un 6,5 % por Stefanie (S2) hacia los repetitivos. En el resto de los comentarios, se observa que la distribución entre los/las estudiantes varía. Es notable que ninguno de los/las estudiantes comenta de manera positiva ni propone procedimientos meditativos, y que los procedimientos orientados hacia la producción de contenido solo son sugeridos por Shenmi (S3) en un 6,9 % de sus propuestas, pero no por los/las otros/as dos. Además, se destaca que los procedimientos repetitivos reciben un notable respaldo de Artan (S1) y Shenmi (S3), mientras que Stefanie (S2) no los propone ni los comenta positivamente. Stefanie (S2) centra sus comentarios en

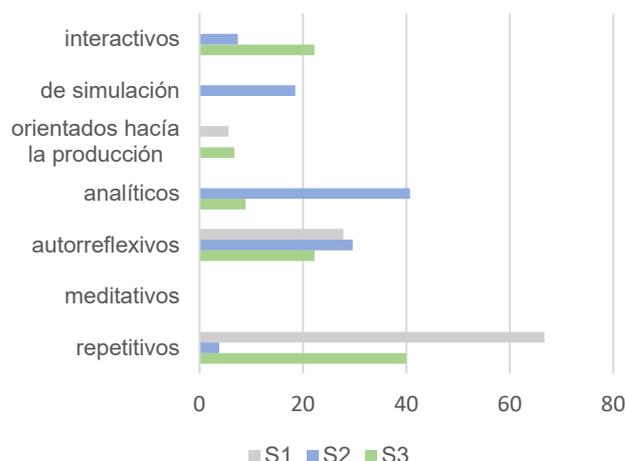
procedimientos autorreflexivos (38,7 %), analíticos (29 %), interactivos (16,1 %) y de simulación (9,7 %). Además de los procedimientos repetitivos, Artan (S1) también menciona positivamente el uso de procedimientos interactivos (31,8 %) y, en menor medida, los de simulación (9,1 %), autorreflexivos (9,1 %) y analíticos (4,5 %). Por su parte, Shenmi (S3) comenta además de los ya mencionados, principalmente sobre procedimientos autorreflexivos (24,1 %) e interactivos (20,7 %) de manera positiva, y en menor medida sobre los analíticos (10,3 %) y los de simulación (3,4 %).

Gráfica 5. Mención de procedimientos por estudiante en % (nivel declarativo)



En contraste con la dimensión declarativa, en la dimensión procedimental (Gráfica 6) se observa que el uso de procedimientos repetitivos representa el 66,7 % de los usos de procedimientos por Artan (S1) y el 40 % de los usos por Shenmi (S3). Aunque en la dimensión declarativa estos procedimientos también presentan la mayor cantidad relativa de codificaciones, su uso se incrementa en los esquemas de clases y los materiales producidos por los/las estudiantes. Además de los procedimientos repetitivos, Artan (S1) elige únicamente procedimientos autorreflexivos (27,8 %) y procedimientos orientados a la producción (5,6 %), aunque no menciona estos últimos en la dimensión declarativa. El uso de procedimientos por Shenmi (S3) es muy similar a sus menciones en la dimensión declarativa, con la excepción del uso de procedimientos de simulación. Del mismo modo, Stefanie se centra casi exclusivamente en los procedimientos mencionados en la dimensión declarativa, aunque la distribución varía. Utiliza principalmente procedimientos analíticos (40,7 %), seguidos por autorreflexivos (29,6 %), de simulación (18,5 %) e interactivos (7,4 %). A pesar de no mencionar de forma positiva los procedimientos repetitivos y de criticarlos, los emplea en menor medida (3,8 %).

Gráfica 6. Uso de procedimientos por estudiante en % (nivel procedimental)



Sobre los métodos de la mediación de cultura de futuros/as profesores/as de alemán como Lengua Extranjera

En el nivel declarativo, Artan (S1) y Shenmi (S3) muestran una preferencia por los procedimientos distributivos o instructivos, mientras que Stephanie (S2) los sugiere en menor medida. A pesar de ser los más criticados por Stefanie (S2), se destacan los comentarios positivos sobre estos métodos por los/las otros/as dos estudiantes. Los/las tres estudiantes valoran positivamente los procedimientos interactivos, destacándose Stefanie (S3) por su frecuente mención de estos. Los métodos colaborativos reciben menos atención, aunque se incluyen en parte en los materiales de los/las estudiantes. En el nivel procedimental, los materiales de Artan (S1) y Shenmi (S3) se centran en procedimientos distributivos, mientras que los de Stefanie (S3) también incluyen una proporción considerable de procedimientos interactivos y colaborativos, aunque no los menciona en la misma cantidad en la planificación ni en la reflexión. Como las codificaciones distinguen entre métodos interactivos y colaborativos dependiendo del producto deseado, y dado que los escenarios colaborativos también implican interactividad, es posible que los/las estudiantes no diferencien de manera explícita entre métodos interactivos y colaborativos en las conversaciones durante las fases de preparación y reflexión del UPÜ. Sin embargo, se invita a los/las estudiantes del curso de la universidad japonesa a participar activamente en la clase y a construir su propio conocimiento. Desde la perspectiva del constructivismo es recomendable utilizar métodos colaborativos, a través de los cuales los/las estudiantes, basándose en sus conocimientos y competencias previas, adquieran o practiquen conjuntamente nuevos contenidos y competencias (Kammhuber, 2010, p. 65).

En cuanto a los contenidos de la enseñanza, cabe mencionar primero que, al comienzo del semestre, se asignaron los campos temáticos de las clases ya definidos por la docente a los/las estudiantes, lo que limitó la elección de temas. Sin embargo, los estudiantes pudieron determinar los temas específicos por sí mismos. Se demostró que, en el nivel declarativo, los/las tres estudiantes cubrieron las tres áreas de contenido, mientras Artan (S1) lo hizo de manera bastante uniforme, que Stefanie (S2) se centró en contenidos expandibles sobre varios campos culturales e inter-/transculturales, y Shenmi (S3) se concentró principalmente en contenidos específicos de un campo cultural. En general, esto resultó en una distribución uniforme de diferentes contenidos de enseñanza, como recomienda Hiller (2010, p. 42). Sin embargo, es importante no reproducir contenidos esencialistas culturales al tratar contenidos específicos de un campo cultural concreto.

En relación con los métodos de enseñanza, se constata que la clasificación de tipos de ejercicios propuesta por Vogler-Lipp (2010) resulta insuficiente para el análisis del material de datos, predominando la mera reproducción de conocimientos factuales. Por tanto, se ha incorporado la categoría de ejercicios repetitivos, derivada del análisis del material. Artan (S1) y Shenmi (S3) abordan estos métodos de forma positiva o los proponen para la enseñanza, en contraste con Stefanie (S2), quien los critica exclusivamente. Esta tendencia se refleja igualmente en los diseños de clases y materiales: mientras Artan (S1) y Shenmi (S3) recurren principalmente a métodos repetitivos, estos aparecen en los planes de sesiones de Stefanie (S2) de manera minoritaria.

Todos/as los/las participantes comentan positivamente los procedimientos autorreflexivos y resulta lógico que incluyeran tales ejercicios en sus planes de clases, dado que la elaboración de un portafolio reflexivo por los estudiantes de la universidad japonesa era un requisito establecido por la docente del UPÜ. No obstante, se observa una discrepancia entre las declaraciones y la implementación en los materiales de las sesiones de Artan (S1). A pesar de su valoración positiva de los procedimientos interactivos, no los emplea en su enseñanza, prefiriendo un método orientado hacia la producción, el cual no menciona durante las fases de preparación y reflexión.

En términos generales, se nota que Artan (S1) y Shenmi (S3) se concentran principalmente en la transmisión de conocimientos de manera distributiva o instructiva, seguida por la evaluación de estos mediante procedimientos repetitivos. Por su parte, Stefanie (S2) utiliza una variedad de métodos interactivos, además de fases instructivas o distributivas, para el desarrollo de

contenidos, destacando su enfoque en procedimientos analíticos, autorreflexivos y de simulación. Destaca que Shenmi (S3) frecuentemente planifica el uso de procedimientos repetitivos combinados con métodos interactivos. Sin embargo, se detecta que raramente se fomenta el desarrollo de resultados colaborativos en la enseñanza impartida por los/las participantes, contraviniendo así la sugerencia de Bolten (2016) de dirigir la enseñanza hacia un enfoque más colaborativo a lo largo del entrenamiento (p. 85). Considerando que se espera que los/las estudiantes estén capacitados para actuar y no solamente saber, la enseñanza que se basa principalmente en la distribución y repetición de contenidos resulta problemática. El aprendizaje cultural no debe limitarse a la adquisición de conocimientos factuales (Hiller, 2010, p. 45). No obstante, es un aspecto positivo que todos los/las participantes concluyan sus clases con métodos autorreflexivos, valorándolos positivamente durante las etapas de preparación y reflexión.

Una observación relevante es que la mayoría de las categorías analizadas en el nivel declarativo no son criticadas o lo son en menor medida. Stefanie (S2) es la única que ejerce críticas de forma más frecuente, aunque limitadas a unas pocas categorías, en comparación con los/las otros/as dos participantes. Dado que la enseñanza en el ámbito académico exige a los/las docentes una mirada crítica sobre los modelos teóricos y conceptos habituales (Hiller, 2010, pp. 42-43), la falta de crítica por parte de los/las estudiantes es un aspecto reprochable. Esta ausencia es especialmente relevante considerando que las fases de reflexión ofrecían una oportunidad para la evaluación crítica y para la retroalimentación. La falta de crítica por parte de los/las estudiantes emerge como un hallazgo significativo y merece un análisis profundo. Hay varias posibilidades en cuanto a las razones por la ausencia de crítica: Podría atribuirse a un entendimiento incompleto de los conceptos o a una insuficiencia en las habilidades de reflexión crítica. También se podría atribuir a aspectos relacionados con el diseño del curso, características de la docencia o el interés por mantener la lealtad entre estudiantes, que podrían haber desincentivado las críticas a las contribuciones de sus pares. Asimismo, los/las estudiantes podrían haber enfatizado excesivamente sus propias propuestas al encontrarse en una situación evaluativa. Estas hipótesis no se pueden tratar más profundamente en el contexto actual del estudio, pero sugieren líneas de investigación futuras tanto para los contenidos críticos de las carreras de la formación docente como para la exploración de las dinámicas subyacentes en la interacción estudiantil y su impacto en el aprendizaje crítico.

Conclusión y perspectivas

En este estudio se enfatiza la relevancia de un enfoque multidimensional en la enseñanza de idiomas extranjeros, donde las competencias interculturales y transculturales, así como la capacidad para gestionar dinámicas comunicativas complejas, son fundamentales. La adaptación de los métodos y contenidos a las necesidades específicas de los/las aprendices se identifica como crucial, resaltando la importancia de un enfoque pedagógico flexible y consciente de las distintas realidades culturales multifacéticas.

El artículo ofrece un resumen de la evolución y aplicación de métodos de enseñanza en la mediación de cultura en el contexto de la enseñanza del DaF combinándola con métodos didácticos de entrenamientos interculturales. Mediante el análisis de un módulo de formación docente en la FSU Jena, Alemania, se destaca la inclinación teórica de los/las futuros/as educadores hacia métodos distributivos/instructivos e interactivos, aunque en la práctica los métodos distributivos/instructivos son los que predominan, mientras la proposición y el uso de métodos colaborativos ocurre solo en ocasiones singulares y no se menciona de manera explícita en las preparaciones y reflexiones.

La investigación también resalta la necesidad de una reflexión más profunda sobre las prácticas pedagógicas en la mediación de cultura. Es esencial que los/las futuros/as profesores/as posean no solo conocimientos teóricos, sino también la habilidad para aplicar estos conocimientos efectivamente en contextos educativos reales, facilitando un aprendizaje significativo y relevante. El estudio muestra que, a pesar de haber oportunidades para reflexiones orales y escritas, los/las estudiantes raramente critican los conceptos presentados en las reuniones de preparación y usados en las clases ejecutadas. Aunque se observa que los métodos empleados tienden a alinearse con conceptos más tradicionales de los estudios regionales, no se expresan preocupaciones sobre su uso. Esto ofrece un punto de partida interesante para futuras investigaciones, ya que puede haber varias razones para la ausencia de crítica. No obstante, para fomentar una reflexión crítica sobre el aprendizaje cultural entre los/las estudiantes, el Instituto de Alemán como Lengua Extranjera/Segunda Lengua y Estudios Interculturales de la FSU Jena ofreció varias actividades adicionales durante los semestres afectados por la pandemia (por ejemplo, Treder, 2020; IKDaF, 2021), lo que demuestra la relevancia de esta temática también a nivel organizacional.

En conclusión, este artículo enriquece el campo de la mediación cultural en la enseñanza de idiomas extranjeros y propone perspectivas para el desarrollo de estrategias

pedagógicas eficaces en la formación de docentes de DaF. La mediación de cultura, esencial en este proceso, exige un enfoque crítico y flexible, ajustado a variados objetivos de aprendizaje, currículos, y audiencias. Preparar a los/las educadores para enfrentar los desafíos interculturales y transculturales actuales y futuros es fundamental y supone un reto para la investigación aplicada y el desarrollo curricular en la formación de docentes de alemán.

¹ A pesar de que los entrenamientos interculturales no se asocian de manera imprescindible con la enseñanza de lenguas extranjeras, existe una similitud notable en sus objetivos de aprendizaje. Cabe destacar que, en el contexto de la enseñanza de idiomas extranjeros, los objetivos relacionados con el aprendizaje (inter-) cultural suelen ocupar un ámbito secundario en comparación con los objetivos lingüísticos.

² Con el propósito de enfatizar la distinción respecto al paradigma intercultural convencional, se emplea la terminología de contenidos inter-/transculturales.

³ A pesar de que ambos autores mencionan métodos o procedimientos interactivos, existe una divergencia en la interpretación de estos conceptos: ambos reconocen la importancia de la interacción entre los estudiantes, sin embargo, Bolten (2016) introduce una distinción terminológica al enfatizar un aumento de interacción en los métodos colaborativos. En estos últimos, a pesar de que también ocurre interacción, se caracterizan por la generación de productos conjuntos. Esta diferenciación específica no es contemplada en la clasificación realizada por Vogler-Lipp (2010).

⁴ Cabe destacar que la docente del UPÜ también es la autora de este artículo.

Referencias

- [1] ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht [Tesis ABCD sobre el papel de los estudios regionales en la enseñanza del alemán] (1990). *Fremdsprache Deutsch*, 3, 60–61.
- [2] Altmayer, C. (2021). Interculturalität [Interculturalidad]. En C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, A. Heine (Ed.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden* [Manual de alemán como lengua extranjera y segunda lengua. Contextos - Temas - Métodos] (pp. 376–393). J. B. Metzler.
- [3] Bolten, J. (2016). Interculturelle Trainings neu denken [Repensar los entrenamientos interculturales]. *Interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 15(26): 75–91. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-55550-2>
- [4] Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lörinz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A. y Schröder-Sura, A. (2013) *MAREP: Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- [5] Consejo de Europa (CdE) (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- [6] Eberhardt, J.-O. (2013). *Interculturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards* [Competencias interculturales en la enseñanza de idiomas extranjeros. Hacia un modelo de competencia

- para los estándares educativos] [monografía]. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- [7] Hallet, W. (2010). Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht [El aprendizaje cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras]. En L. König, B. Schädlich y C. Surkamp (Ed.). *Unterricht_kultur_theorie: Kulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht gemeinsam anders denken* [Teoría cultura enseñanza: Pensar de manera diferente el aprendizaje cultural en la enseñanza de idiomas extranjeros] (pp. 41–56). J. B. Metzler.
- [8] Hiller, G. G. (2010). „Was machen Sie denn da eigentlich?“ – oder: FAQ – 10 Fragen zu interkulturellen Trainings an Hochschulen [“¿Qué es lo que realmente hacen ahí?” – o: FAQ – 10 preguntas sobre entrenamientos interculturales en universidades]. En G. G. Hiller y S. Vogler-Lipp (Ed.). *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* [La competencia intercultural como calificación clave en las universidades. Fundamentos, conceptos, métodos] (pp. 35–56). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [9] Institut für Deutsch als Fremd-/Zweitsprache und Interkulturelle Studien (IKDaF) (2021). Einladung zu den öffentlichen Sitzungen des Onlineseminars “Diskriminierung und Rassismus in Europa: Die Realität verstehen, die Zukunft gestalten” [Invitación a las sesiones públicas del seminario en línea “Discriminación y racismo en Europa: Entender la realidad, moldear el futuro”]. <https://www.ikdaf.uni-jena.de/ikdafmedia/neues/diskriminierung/update.pdf>
- [10] Kammhuber, S. (2010) Interkulturelles Lernen und Lehren an der Hochschule [El aprendizaje y la enseñanza intercultural en la universidad]. En G. G. Hiller y S. Vogler-Lipp (Ed.). *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* [La competencia intercultural como calificación clave en las universidades. Fundamentos, conceptos, métodos] (pp. 57–72). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [11] Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* [Análisis Cualitativo de Contenidos. Métodos, práctica, soporte informático] [monografía]. Beltz Juventa.
- [12] Schweiger, H. (2021). Konzepte der ›Landeskunde‹ und des kulturellen Lernens [Conceptos de los estudios regionales y del aprendizaje cultural]. En C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl, A. Heine (Ed.) *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* [Manual de alemán como lengua extranjera y segunda lengua. Contextos – Temas – Métodos] (pp. 358–375). J.B. Metzler.
- [13] Treder, A. (2020). Diskriminierung begegnen – Vielfalt gestalten : Veranstaltungsreihe von und für Studierende und Interessierte [Enfrentando la discriminación - Diseñando la diversidad: Serie de eventos por y para estudiantes e interesados/as]. Friedrich-Schiller-Universität Jena. https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00046765
- [14] Vogler-Lipp, S. (2010). Einführung in den methodischen Teil: Überblick über klassische Vermittlungsformen in interkulturellen Trainings [Introducción a la parte metodológica: Panorama general sobre formas clásicas de la enseñanza en entrenamientos interculturales]. En G. G. Hiller y S. Vogler-Lipp (Ed.). *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden* [La competencia intercultural como calificación clave en las universidades. Fundamentos, conceptos, métodos] (pp. 175–185). VS Verlag für Sozialwissenschaften.