



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA



**MATERIAL DIDÁCTICO ORIENTADO A LA ACCIÓN Y
SU INCIDENCIA EN LA ENSEÑANZA DEL ALEMÁN
COMO LENGUA EXTRANJERA: EL CASO DEL
PROYECTO DE MOVILIDAD LABORAL EXTERNA
MÉXICO - ALEMANIA UNACH**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

PRESENTA:

BARTOLO ANTONIO BALLINAS ESCOBAR S080006

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. ESTHER GÓMEZ MORALES

CO-DIRECTORA DE TESIS:

DRA. CLAUDIA GUADALUPE GARCÍA LLAMPALLAS

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; SEPTIEMBRE DE 2023



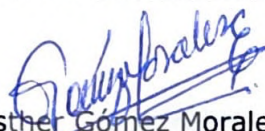
Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado del C. Bartolo Antonio Ballinas Escobar, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente


AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "Material didáctico orientado a la acción y su incidencia en la enseñanza del alemán como lengua extranjera: El caso del proyecto de movilidad laboral externa México - Alemania UNACH", elaborado por el C. Ballinas Escobar Bartolo Antonio, ya antes citado.

Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 14 días del mes de septiembre del año dos mil veintitrés en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

A T E N T A M E N T E **"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"**


Mtra. Esther Gómez Morales
Presidente del jurado


Dra. Claudia Guadalupe García
Llampallas
Secretaria del jurado


Mtra. Gloria del Carmen Corzo Arévalo
Vocal del jurado


Vo. Bo
Mtra. Vanina Herrera Allard
Directora





Código: FO-113-09-05

Revisión: 0

CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El (la) suscrito (a) Bartolo Antonio Ballinas Escobar, Autor (a) de la tesis bajo el título de "Material didáctico orientado a la acción y su incidencia en la enseñanza del alemán como lengua extranjera: El caso del Proyecto de Movilidad externa México - Alemania UNACH," presentada y aprobada en el año 2023 como requisito para obtener el título o grado de Maestro en didáctica de las lenguas, autorizo a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), a que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para que contribuya a la divulgación del conocimiento científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 14 días del mes de septiembre del año 2023



Bartolo Antonio Ballinas Escobar

Nombre y firma del Tesista o Tesistas

Abstract

Material didáctico orientado a la acción y su incidencia en la enseñanza del alemán como lengua extranjera: El caso del proyecto de movilidad laboral externa México - Alemania UNACH

Bartolo A. Ballinas Escobar
Universidad Autónoma de Chiapas

Esta investigación examina la implementación de material didáctico orientado a la acción en el contexto de la enseñanza del alemán, enfocándose en la interacción como un componente esencial para satisfacer las necesidades comunicativas de hablantes activos. El estudio se centra en las necesidades comunicativas y lingüísticas específicas de profesionales de enfermería en Alemania, alineadas con el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Adoptando un enfoque cualitativo y un diseño de investigación-acción, se emplearon múltiples métodos de recolección de datos, incluidas entrevistas, diarios de campo, observación participante y fichas pedagógicas. Los participantes de este proyecto fueron 30 profesionales de enfermería del programa de movilidad externa México-Alemania UNACH, reclutados por la clínica universitaria de Bonn y la clínica Weyertel en Alemania. El estudio ofrece dos contribuciones principales: en primer lugar, identifica y analiza cómo integrar requisitos lingüísticos y comunicativos en materiales didácticos para la enseñanza del alemán, reflejando las realidades comunicativas de profesionales de la salud extranjeros en el mercado laboral alemán. En segundo lugar, documenta las situaciones comunicativas en centros de enfermería que facilitan la contextualización de estos requisitos en un entorno educativo en México. A partir de estos hallazgos, se propone una guía de recomendaciones para la implementación o desarrollo de materiales y actividades didácticas que fomenten la adquisición de habilidades lingüísticas necesarias tanto para la comunicación efectiva como para el rendimiento en exámenes de certificación oficiales.

“Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) a través del Programa de Becas Nacionales del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC)”

Agradecimientos

A mi familia y amigos por su amor y apoyo incondicional.

Agradezco la oportunidad a la Universidad Autónoma de Chiapas, Campus Tuxtla por permitirme ser parte de este programa.

Agradezco a la Mtra. Esther Gómez Morales y la Dra. Claudia Guadalupe Garcia Llampallas por brindarme su apoyo y disposición para la realización del proyecto, así como a mis compañeros de la sección de Alemán que estuvieron presentes durante del proceso.

TABLA DE CONTENIDO

Lista de Tablas	ix
Lista de Figuras	ix
Lista de Fotos	ix
Lista de Imágenes	x
Lista de Fragmentos	x
Lista de Abreviaturas y siglas	xii
Introducción	1
Planteamiento del problema y justificación	1
Objetivo general	5
Objetivos específicos	5
Preguntas de investigación	6
Panorama general de la investigación	7
Capítulo I - Materiales Didácticos en Foco: Definición, Diseño y Aplicación para la Construcción De Aprendizajes.	9
1.1.- Definición.	10
1.2.- Características de los materiales didácticos.....	12
1.2.1.- Características bajo la perspectiva de la promoción de aprendizajes.....	12
1.2.2.- Características bajo la perspectiva del uso contextualizado.....	13
1.2.3.- Características bajo la perspectiva del desarrollo de materiales didácticos.	14
1.2.3.1.- La reutilización y la interoperabilidad semántica.....	14
1.2.3.2.- La colaboración	15
1.2.3.3.- La calidad de los materiales didácticos	16
1.3.- Materiales didácticos vs Materiales auténticos en la enseñanza.	18
1.4.- Materiales didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	21
1.4.1.- El uso del libro de texto como material didáctico.	21
1.4.2.- Implementación de materiales didácticos dentro de la clase.....	23
1.5.- Rol del material didáctico en la clase de lengua con propósitos específicos.....	24
1.6.- Materiales didácticos para la promoción de la comunicación.	27
1.7.- Materiales didácticos orientados a la acción en la enseñanza de alemán.	30
1.8.- Recapitulación.	33

Capítulo II - Hacia una Competencia Lingüística Efectiva: Métodos y Marcos en la Enseñanza del Alemán para personal de enfermería..... 34

2.1.- Antecedentes metodológicos en la enseñanza del alemán como lengua extranjera.	34
2.1.1.- Los métodos estructuralistas.....	36
2.1.1.1- Gramática - Traducción.....	36
2.1.1.2- Método audio-lingüístico.....	37
2.1.1.2- Método audiovisual	38
2.1.2.- La revolución: el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.	40
2.1.3.- La enseñanza del alemán a través del enfoque funcional.....	42
2.1.3.1- La enseñanza del alemán con propósitos específicos.....	43
2.1.3.2- La enseñanza del alemán para la profesión	45
2.1.4.- La clase de alemán orientada a la acción.....	51
2.1.4.1- Características de la enseñanza orientada a la acción	52
2.1.4.2- El impacto en el rol del profesor	54
2.2.- El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.	55
2.2.1.- Competencias de la lengua: Esquema descriptivo del MCER.	58
2.2.2.- La competencia comunicativa desde la visión de otros autores.	60
2.2.3.- El usuario independiente: Nivel B1- Umbral.	61
2.2.4.- Desafíos planteados del MCER.....	64
2.3.- Recapitulación.	65

Capítulo III - Integración Laboral y Lingüística: El Camino del Personal de Enfermería Extranjera hacia el Sector Sanitario Alemán..... 68

3.1.- Concepto y descripción del trabajo como personal de enfermería en Alemania.....	68
3.2.- Escasez de personal de enfermería en Alemania.....	72
3.2.1.- Causas de la escasez de enfermeros y enfermeras en Alemania.	75
3.3.- Marco de la gestión sanitaria.	78
3.3.1.- Medidas para atraer la fuerza laboral interna.	78
3.3.2.- Inclusión de personal de enfermería extranjero al campo laboral alemán.	80
3.4.- Marco legal para la contratación de personal de enfermería extranjero.	84
3.4.1.- Ley de inmigración y asilo: Trabajo y políticas de integración.	85
3.4.2.- Requisitos para el personal de enfermería internacional.	86
3.4.3.- Requisitos lingüísticos: Certificación del nivel B1.	88
3.4.3.1.- Zertifikat B1	89
3.5.- Proyectos actuales para el reclutamiento de enfermeros extranjeros a Alemania.	93
3.5.1.- El proyecto Triple Win.	93
3.5.2.- El proyecto Enfermeros a Alemania.....	97

3.7.- Personal de enfermería mexicano en Alemania.....	100
3.9.- Proyecto de movilidad laboral externa México-Alemania UNACH.....	101
3.9.1.- Desarrollo curricular: Deutsch für Pflegefachkräfte.	104
3.10.- Recapitulación.	106

Capítulo IV - Desde el Paradigma Hasta la Práctica: Diseño y Ejecución de una Investigación-Acción en la Enseñanza del Alemán a Enfermeros Extranjeros. 109

4.1.- El paradigma cualitativo.....	109
4.2.- La Investigación-Acción.....	111
4.3.- Contexto de la investigación.....	114
4.4.- Los participantes.....	115
4.4.1.- Personal de enfermería dentro del curso de nivel B1.	116
4.4.1.1.- Curso B1 – Primer ciclo	116
4.4.1.2.- Curso B1 – Segundo ciclo	117
4.4.1.2.- Curso B1 – Grupos colaboradores.....	117
4.4.3.- Profesores colaboradores.....	118
4.4.4.- Personal de enfermería extranjero dentro del mercado laboral alemán.....	118
4.4.5.- Coordinadora de integración de personal extranjero.	119
4.5.- La estrategia metodológica.	119
4.5.1.- Técnicas de recolección de información.	119
4.5.1.1.- Observación.....	119
4.5.1.2.- Entrevista a profundidad.....	120
4.5.1.3.- Diario del investigador.	122
4.5.1.4.- Ficha pedagógica.	123
4.5.1.5.- Análisis documental.	125
4.6.- Procedimiento para la obtención de información.	127
4.6.1.- Primer ciclo: Exploración.....	127
4.6.1.1.- Exploración a través de la observación.	127
4.6.1.2.- Reflexión a través del diario del investigador.	129
4.6.1.3.- Actividades y materiales didácticos a través de fichas pedagógicas.....	130
4.6.1.4.- Entrevistas a profundidad – Participantes Ciclo I.	130
4.6.2.- Segundo ciclo.	131
4.6.2.1.- Entrevistas a profundidad a personal de enfermería extranjero.	133
4.6.2.2.- Análisis documental: Material complementario – Deutsch für Pflegefachkräfte.	134
4.7.- Procedimiento de análisis de la información.....	136
4.8.- Triangulación.....	139

4.8.1.- Rol de la Triangulación en la investigación cualitativa.....	141
4.9.- Codificación preliminar.....	141
4.10.- Categorización preliminar.....	144
4.11.- Categorización final.....	145
4.12.- Problemas éticos considerados.....	149
Capítulo V - Del Aula al centro de Trabajo: Análisis e interpretación Cualitativa de la Competencia Comunicativa.....	151
5.1.- Materiales didácticos actuales para la promoción de la interacción.....	151
5.1.1.- La realidad comunicativa de los materiales didácticos actuales.....	154
5.1.2.- Fomento de la interacción y colaboración.....	159
5.1.3.- Concepción de los libros de textos.....	160
5.1.4.- Dificultades en la implementación de material complementario.....	164
5.2.- Hacia la competencia comunicativa en el contexto laboral.....	167
5.2.1.- La integración de la lengua meta en el aula y el fomento de la colaboración.....	167
5.2.1.1.- Creación de una situación en la que los estudiantes expresan una inconformidad.....	170
5.2.1.2.- Presentación de temas orales con sesión de preguntas.....	172
5.2.1.3.- Debate Grupal.....	174
5.2.1.4.- Publicación de entrada en un foro de discusión.....	176
5.2.2.- Desafíos para el fomento de la competencia comunicativa.....	180
5.2.2.1.- Necesidad de competencia en la formulación de preguntas.....	180
5.2.2.2.- Discrepancia entre escenarios didácticos y realidad práctica.....	183
5.2.2.3.- Complejidad de la comprensión auditiva.....	186
5.2.2.4.- Proceso de adaptación comunicativa en contexto multicultural.....	189
5.3.- Materiales didácticos y la representación de la realidad comunicativa en el contexto laboral alemán.....	192
5.3.1.- Temáticas comunicativas específicas.....	193
5.3.2.- Contenido lingüístico específico para el contexto de la enfermería en Alemania.	196
Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones.....	200
6.1.- Discusión final.....	200
6.2.- Conclusiones finales del estudio.....	204
6.3.- Situaciones Comunicativas en un centro médico en Alemania para Enfermeros Extranjeros.....	212
6.4.- Implicaciones a la propia práctica docente.....	214
6.5.- Propuesta didáctica: Guía para la implementación de material complementario.....	216

	viii
6.5.1.- Fichas de autoformación docente.	217
6.5.2.- Integración laboral y lingüística, enfermeros mexicanos en Alemania.	218
6.5.3.- De la conceptualización al aula: Recursos para el profesor.	218
6.6.- Recomendaciones para futuras investigaciones.....	244
Referencias.....	247
Anexos.....	268

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Comparativa: Materiales didácticos vs Materiales auténticos.	20
Tabla 2 Características pedagógicas deseables de un curso GSP.	45
Tabla 3 Base macro funcional de las categorías del MCER para actividades comunicativas.	59
Tabla 4 Descriptores ilustrativos del nivel B1- MCER.	62
Tabla 5 Descriptores de las tareas del personal de enfermería.	71
Tabla 6 Exámenes de certificación alemán B1 / B2.	89
Tabla 7 Descripción general del Goethe-Zertifikat B1.	91
Tabla 8 Distribución del curso Deutsch für Pflegefachkräfte UNACH.	105
Tabla 9 Herramientas para el desarrollo de investigaciones cualitativas.	111
Tabla 10 Características del paradigma participativo.	114
Tabla 11 Definiciones de Fichas pedagógicas.	124
Tabla 12 Etiquetas y codificación preliminar.	143
Tabla 13 Categorías a partir del ciclo I.	144
Tabla 14 Categorización final de la investigación.	146
Tabla 15 Condensación del análisis de métodos de alemán para enfermeros.	152

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Formas de enseñanza de lenguas extranjeras relacionadas con la profesión.	47
Figura 2 Análisis de la escasez de trabajos especializados: Profesionales de enfermería.	74
Figura 3 Estimación de la demanda futura de personal extranjero en unidades de cuidado.	83
Figura 4 Etapas del proyecto Triple Win.	95
Figura 5 Entrecruzamiento para codificación – Ciclo I.	142

LISTA DE FOTOS

Foto 1. Charla informativa sobre reclutamiento en la FLCT / UNACH.	98
Foto 2. Inicio oficial del proyecto de movilidad laboral externa México-Alemania UNACH ..	102
Foto 3. Ejercicio de escritura colaborativa I.	178
Foto 4. Ejercicio de escritura colaborativa II.	178

LISTA DE IMAGENES

Imagen 1. Cartel publicitando el reclutamiento.	98
Imagen 2. Deutsch im Krankenhaus - Elem. aislados.....	156
Imagen 3. Menschen im Beruf - Pflege - Elem. aislados.....	156
Imagen 4. Linie 1 Pflege. - Elementos con vinculación autentica.	156
Imagen 5. Erfolgreich in der Pflege. - Elementos con vinculación autentica.	156
Imagen 6. Deutsch im Krankenhaus. – Formatos.	158
Imagen 7. Linie 1 - Pflege. Juego de roles.....	158
Imagen 8. Menschen im Beruf. Ejemplo de Imagen – Texto.	162
Imagen 9. Erfolgreich in der Pflege. Ejemplo Vocabulario e imágenes.....	162
Imagen 10. Linie 1 Pflege - Ejemplo de elementos de reflexión y presentación de contenido.	164

LISTA DE FRAGMENTOS

Fragmento 1. Análisis de la promoción de la comunicación.	154
Fragmento 2. Participantes C1 en relación con la comunicación.....	155
Fragmento 3. Enfoque en situaciones reales y elementos contextualizados.	158
Fragmento 4. Elementos colaborativos encontrados más allá de juego de roles y escenarios..	159
Fragmento 5. Entrada del diario del investigador C1 sobre la colaboración.	160
Fragmento 6. Análisis de libros sobre la organización y multimedia.	161
Fragmento 7. Análisis de libros – sobre la Reflexión.	163
Fragmento 8. Análisis de libro sobre problemas en su implementación.	164
Fragmento 9. Entrada de diario del investigador C1 sobre uso de material complementario...	166
Fragmento 10. Entrevista - Enfermera Mexicana sobre lo aprendido en México.....	167
Fragmento 11. Reacción estudiantes a situaciones comunicativas.	168
Fragmento 12. Participantes C1 - Sobre el curso de alemán y la vida en Alemania.....	170
Fragmento 13. Entrada diario del investigador C1 sobre: Reacción de inconformidad.....	171
Fragmento 14. Hoja de Observación: presentación oral con profesor colaborador.	173
Fragmento 15. Entrada diario del investigador C1 sobre presentación de temas.....	173
Fragmento 16. Entrada diario del investigador C1 sobre discusión grupal.....	175
Fragmento 17. Entrevista grupal sobre el uso de materiales y actividades en clase.	175
Fragmento 18. Entrada diario del investigador C1 sobre escritura colaborativa.	177
Fragmento 19. Entrevista Participantes C1 sobre el curso y expectativas de comunicación....	179
Fragmento 20. Entrevista a la coordinación de integración sobre problemas de comunicación del personal extranjero.....	181

Fragmento 21. Diario del investigador sobre presentaciones orales II.	182
Fragmento 22. Entrevista enfermero en Alemania sobre la comunicación en el país.....	183
Fragmento 23. Enfermero en Alemania sobre las dificultades comunicativas iniciales.	184
Fragmento 24. Enfermero en Alemania y sus limitaciones.....	184
Fragmento 25. Coordinación de integración sobre el aprendizaje continuo del idioma en Alemania.	185
Fragmento 26. Participantes en México sobre sus necesidades lingüísticas.	185
Fragmento 27. Enfermera en Alemania - Comunicación con pacientes.	186
Fragmento 28. Personal mexicano en Alemania sobre problemas de comunicación.	187
Fragmento 29. Confusión de términos dentro del contexto laboral.	188
Fragmento 30. Enfermero mexicano sobre realidad multicultural y multilingüe.	188
Fragmento 31. Necesidades de comprensión auditiva del personal extranjero en Alemania. ..	189
Fragmento 32. Enfermero mexicano sobre la dualidad de adaptación en la comunicación.	190
Fragmento 33. Dificultades en la comunicación con personal no nativo hablante de Alemán.	190
Fragmento 34. Autorreconocimiento de errores en la comunicación por parte del personal extranjero.	191
Fragmento 35. Valoración de la comunicación en cuanto a elementos discursivos.	191
Fragmento 36. Enfermeros mexicanos en Alemania sobre comunicación del día a día.	193
Fragmento 37. Coordinadora de integración sobre las necesidades comunicativas del personal de enfermería.	194
Fragmento 38. Enfermeros mexicanos en Alemania sobre comunicación del día a día.	195
Fragmento 39. Elementos lingüísticos específicos.....	196
Fragmento 40. Sobre requerimientos lingüísticos en situaciones de emergencia.	197
Fragmento 41. Enfermeros mexicanos sobre instrumentos de registros y diagnóstico.....	198
Fragmento 42. Vocabulario Médico y Vocabulario Cotidiano.	199

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

MCER - Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

UNACH - Universidad Autónoma De Chiapas.

FLCT – Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla.

MD2 – Método para la creación de material didáctico desde una perspectiva basada en modelos.

LPE - Lenguas con propósitos específicos.

DaF – Alemán como Lengua Extranjera (*por sus siglas en alemán: Deutsch als Fremdsprache*).

GSP – Alemán con propósitos específicos (*por sus siglas en inglés: German for specific purposes*).

PEL - Porfolio Europeo de las Lenguas.

BA – Agencia Federal de Empleo Alemana (*por sus siglas en alemán: Bundesagentur für Arbeit*)

GIZ - Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (*por sus siglas en alemán: Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*)

ZAV - Servicio Central de Colocación de Especialistas y Extranjeros (*Por sus siglas en alemán: Zentrale Auslands- und Fachvermittlung*).

OMS - Organización Mundial de la Salud.

SNE - Sistema Nacional de Empleo.

ICEN - Carga Cognitiva, el Envolvimiento y la Necesidad (*Por sus siglas en inglés: Cognitive Load, Involvement, and Necessity*).

Introducción

Planteamiento del problema y justificación

La escasez existente de enfermeros en Alemania es evidente. La realidad muestra que la industria de la enfermería tiene grandes dificultades para encontrar personal calificado y mantenerlo para ejercer la profesión a largo plazo (Bonin et al., 2015). Incluso la agencia federal de empleo de Alemania considera esta profesión como una de las más requeridas y como de alto impacto social ya que las estadísticas pronostican que para 2030 habrá una escasez de alrededor de 460,000 enfermeros en la atención hospitalaria y ambulatoria dentro del país teutón, lo que significa que "alrededor de 3,37 millones de ciudadanos alemanes necesitarán atención" (Statistische Ämter des Bundes und der Länder, 2010, p. 27).

La Oficina Federal de Estadística de Alemania en un estudio más reciente también pronostica un mayor aumento en la necesidad de atención en el futuro. De acuerdo con Radtke (2022) para 2060, los expertos esperan que alrededor de 4,53 millones de personas necesitan atención en toda Alemania. La razón principal de esto es el número cada vez mayor de personas mayores, esto como resultado de la mejora de la atención médica.

El sistema de salud alemán ha estado trabajando durante varios años para desarrollar y evaluar formas de salir de esta problemática y con ello poder resistir la presión tanto del lado de la oferta como de la demanda. Sin embargo, y como se expresa en el informe del *Robert Koch Institut* (2015, p. 446) sobre la salud en Alemania, "estas medidas y potencialidades nacionales no son suficientes para satisfacer la necesidad de trabajadores calificados". Con este fin, el Ministerio Federal de Salud alemán lleva a cabo una campaña de contratación a gran escala para identificar

aquellos países en los que se pueden tomar medidas para contratar personal de enfermería capacitado, en los cuales se incluye México (Bundesministerium für Gesundheit, 2019).

Para que el personal de enfermería mexicano esté disponible para el mercado laboral alemán lo más rápido posible, las instituciones políticas alemanas cuentan con un proceso simplificado del reconocimiento profesional y el procesamiento de visas, lo que permite la contratación en un procedimiento acelerado. Esto significa que los enfermeros después de ser reclutados deben dominar el idioma alemán al nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) tras un curso de alemán intensivo de aproximadamente 10 meses en una institución dentro de México, ya que la ley alemana exige esta certificación del idioma para el trámite de visa de trabajo; y el B2 del MCER, durante el proceso de homologación estando en Alemania ya inmersos en un contexto laboral parcial (Zentrale Auslands- und Fachvermittlung, 2020; Bundesagentur für Arbeit, 2020; Servicio Nacional de Empleo, 2018).

Un estudio de la Fundación Bertelsmann afirma que, en los últimos años, una de cada seis empresas del sector asistencial en Alemania ha intentado contratar profesionales de enfermería del extranjero, y al final, solo la mitad de ellas logra concluir el proceso (Bonin et al. 2015). Asimismo, se precisa en este mismo estudio que una de las razones de este fenómeno es la falta de dominio del idioma tanto en la etapa de aprendizaje en el país de procedencia, como en la segunda, cuando ya se encuentran parcialmente incorporados en el mercado laboral alemán, lo cual perjudica la realización profesional de las actividades de enfermería, por lo que la integración de este personal de salud resulta extremadamente compleja.

Algunos institutos de idiomas nacionales e internacionales ya ofrecen los llamados cursos de idiomas especializados para las profesiones de enfermería, incluida la Universidad Autónoma De Chiapas (UNACH) a través de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla (FLCT). Por su parte las editoriales educativas de renombre en Alemania también han lanzado al mercado diversos materiales didácticos para el área de aprendizaje del alemán como lengua extranjera para las profesiones de enfermería, a los que de acuerdo con Eggerder (2022) se les encontró deficiencia en la adaptación del nivel y en su vinculación con los contenidos de un programa de enseñanza de lenguas general, como ella misma concluye; los requisitos para la formación profesional del personal de enfermería son diversos y no pueden reducirse a competencias meramente lingüísticas.

Dada la relevancia del contexto descrito, el objetivo principal de este proyecto es desarrollar estrategias que fomenten una integración sostenible de los profesionales de enfermería mexicanos. Para ello, se busca elaborar una guía de recomendaciones para la implementación de material didáctico complementario al programa "Deutsch für Pflegefahrkräfte" (alemán para enfermeros) de la FLCT. Esta iniciativa tiene como meta alinear los requisitos lingüísticos y competencias del nivel B1 con las situaciones comunicativas que los profesionales podrían enfrentar en hospitales o centros de enfermería durante la segunda fase del proceso de reclutamiento. La reflexión sobre la incidencia del material didáctico complementario para este contexto ofrecerá beneficios significativos tanto para la institución, en términos de futuras cohortes de estudiantes, como para los participantes en el proceso de reclutamiento que asistan a los cursos de alemán en la universidad. De esta manera, se podrá satisfacer de forma más efectiva sus necesidades de aprendizaje.

A continuación, se detalla el objetivo general que fundamenta esta investigación, junto con los objetivos específicos que orientan el enfoque metodológico y son esenciales para obtener resultados concretos.

Objetivo general

Explorar el uso del material didáctico relacionado al aprendizaje del alemán como lengua extranjera, tomando en cuenta la necesidad lingüística para satisfacer las situaciones de comunicación en un centro de enfermería y los requisitos lingüísticos para alcanzar el nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas.

Objetivos específicos

Analizar la efectividad de los materiales didácticos actuales para el aprendizaje del alemán en el contexto de la enfermería.

Documentar y analizar las situaciones comunicativas dentro de un centro de enfermería perteneciente al programa de incorporación de enfermeros extranjeros al mercado laboral alemán.

Proponer una guía para la implementación de materiales didácticos correspondientes al nivel B1 de acuerdo con el MCER para el desarrollo de las habilidades de la lengua alemana tomando en cuenta las situaciones comunicativas dentro de un centro de enfermería.

Preguntas de investigación

¿De qué manera los materiales didácticos actuales, diseñados para aprender alemán como lengua extranjera, abordan las necesidades comunicativas específicas del personal de enfermería para su incorporación al mercado laboral alemán?

¿Cómo debería enseñarse el contenido lingüístico del alemán como lengua extranjera a nivel B1 según el MCER para reflejar la realidad comunicativa en un centro de enfermería?

¿Qué características requieren los materiales didácticos para las lecciones de alemán como lengua extranjera para los profesionales de enfermería pertenecientes a un programa de movilidad laboral?

Panorama general de la investigación

La presente investigación se estructura en seis capítulos, cada uno con un objetivo específico, con el fin de aportar claridad y sistematicidad al desarrollo del estudio. A continuación, se ofrece un resumen sintetizado de cada capítulo:

El primer trío de capítulos aborda una revisión teórica de conceptos clave para el proyecto. El capítulo uno se enfoca en material didáctico para el aprendizaje de lenguas extranjeras, diferenciando y explorando tanto materiales didácticos como auténticos. Además, categoriza estos materiales y subraya su importancia en el desarrollo de habilidades comunicativas y en la configuración de escenarios orientados a la acción.

El segundo capítulo examina la enseñanza de lenguas desde una perspectiva interactiva, trazando la evolución metodológica en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Incluye una revisión de métodos estructuralistas y destaca la transición hacia enfoques comunicativos y prácticas pedagógicas centradas en la acción. Asimismo, se aborda la enseñanza del alemán con objetivos específicos, como su uso profesional, y se discute el concepto de competencia lingüística en relación con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El tercer capítulo explora la formación sociolingüística del alemán para profesionales de enfermería, ofreciendo un panorama del rol y la situación laboral en Alemania, así como la escasez de personal en este sector. Además se revisan estrategias para atraer trabajadores tanto nacionales como internacionales y el proceso de validación de estudios para personal extranjero. Se describen certificaciones de nivel B1, como el Goethe Zertifikat, y programas de migración laboral, con especial atención al proyecto Triple Win y a iniciativas que involucran a enfermeros de México.

Además, se detalla el Proyecto de Movilidad Laboral Externa México-Alemania UNACH, que abarca promociones durante los años 2022-2024.

El cuarto capítulo presenta el diseño metodológico de la investigación-acción, detallando los ciclos de investigación desarrollados entre agosto de 2022 y junio de 2023. Se delimitan elementos como el contexto, los participantes, el método de análisis y las consideraciones éticas.

El quinto capítulo expone el análisis e interpretación de los hallazgos relacionados con la implementación de material didáctico dirigido a profesionales de enfermería en el marco del proyecto de movilidad laboral externa México-Alemania UNACH. Se integran temas como el fomento de la comunicación en contextos de aprendizaje y la selección y diseño de materiales y actividades para promover el aprendizaje basado en interacción.

Finalmente, el sexto capítulo presenta las conclusiones formuladas para responder a las preguntas de investigación y argumenta la perspectiva del investigador basada en su experiencia en este proceso investigativo. También se incluye una propuesta didáctica mediante una guía de recomendaciones para la implementación de material didáctico complementario en cursos de alemán relacionados con proyectos de movilidad laboral.

Capítulo I - Materiales Didácticos en Foco: Definición, Diseño y Aplicación para la Construcción De Aprendizajes.

El uso de material didáctico como un elemento clave en la creación de ambientes de aprendizaje ha sido ampliamente estudiado en el campo de la educación y que, a pesar de contar con un camino recorrido, sigue siendo objeto de estudio, por ejemplo, con el avance tecnológico, ha habido un aumento en el número de materiales nuevos e innovadores que se están desarrollando para fines de enseñanza y aprendizaje. Este primer capítulo tiene como objetivo examinar las teorías sobre el uso de material didáctico para fomentar el aprendizaje con un enfoque en la eficacia de diferentes tipos de materiales y con propósitos variados.

En primer lugar, se describirá la definición de material didáctico y se comparará con la definición de material auténtico. Luego, se describirán las características y la clasificación de estos y se explorarán los elementos principales de estos recursos en la enseñanza de lenguas extranjeras para luego abordar específicamente la enseñanza del alemán. Además, se analizarán los materiales didácticos para clases con propósitos específicos, con un enfoque en los materiales que promueven la comunicación, para con ello tomar en cuenta la necesidad y naturaleza del objeto de estudio de este proyecto.

Este capítulo establecerá una base sólida acerca del estado actual del campo relacionado con los recursos didácticos para la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, proporcionará fundamentos teóricos para el desarrollo de conceptos clave y para la discusión de los resultados que este estudio genere.

1.1.- Definición.

El material didáctico es un recurso fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se utiliza para guiar, facilitar y enriquecer la experiencia educativa dentro del salón de clases (Manrique Orozco y Gallego Henao, 2013).

Para Padron et al. (2005, p. 1) la conceptualización sobre materiales didácticos debe centrarse en los actores con los que los materiales didácticos interactúan. En este caso, ellos los dividen en dos grandes bloques: “A) Elementos de ayuda para los estudiantes y B) Elementos facilitadores para el personal académico (como serían los instructores, tutores, asesores, etc.)”. Para estos autores también se debe tomar en cuenta los objetivos principales de estos materiales, ya que estos pueden ser categorizados en “A) materiales para el alcance de una meta, B) materiales que funcionan como una especie de guía para seguir pautas definidas para las lecciones o curso y C) como elementos que fomenten una competencia o habilidad” (p. 2).

Los materiales didácticos pueden tomar varias formas, según el contexto y los objetivos de la lección. Algunos ejemplos comunes de materiales didácticos incluyen libros de texto, hojas de trabajo, presentaciones multimedia y simulaciones interactivas. Murillo Torrecilla et al. (2016) identificaron tres tipos de materiales didácticos: los manipulativos, los informativos y los interactivos. Los materiales manipulables son objetos táctiles, como bloques de construcción con palabras para la práctica de vocabulario o los juegos de mesa. Los materiales informativos son aquellos que brindan información, como libros de texto o videos. Los materiales interactivos, como cuestionarios o juegos en línea, facilitan la participación activa del usuario. Asimismo, en el ámbito educativo contemporáneo, donde se ha enfatizado en la implementación de un proceso de aprendizaje más dinámico, se toma en cuenta la inclinación natural hacia el juego y sociabilización.

Consecuentemente, y como también concluyen Manrique Orozco y Gallego Henao (2013) se requiere que la planificación y motivación de las clases se centren en el uso de actividades lúdicas y en materiales que permitan al estudiante adquirir las habilidades necesarias para su formación a través de la interacción con su entorno.

Por su parte Gimeno en Gordón Tixe (2012, p. 16) determina que los materiales didácticos “son cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de enseñanza”.

El material didáctico frecuentemente actúa como vínculo entre el docente, el estudiante y la realidad aspirada por el estudiante dentro del contexto meta. Aunque la enseñanza y el aprendizaje idealmente se realizarían en contexto real de inmersión, esta circunstancia no siempre es viable, requiriendo así el uso de recursos que sirven como puente entre la instrucción, el aprendizaje y la realidad de la lengua extranjera (Madrid, 2001). De este modo, el material didáctico cumple la función de sustituir a la realidad y representarla de la manera más fiel posible, facilitando su objetivación. Asimismo, Alcívar Pincay et al., (2016, p. 124) añaden que el proceso educativo de los materiales didácticos para el aprendizaje cobra una importancia muy significativa, especialmente en el salón de clases donde lo que se busca es el desarrollo de la comunicación en otra lengua, pues su objetivo es “capacitar a la persona para actuar conscientemente frente a nuevas situaciones de la vida, teniendo en cuenta la integración de la comunidad y los progresos sociales”. En este sentido Gordón Tixe (2012) también afirma que lo ideal en el desarrollo de los materiales

didácticos es la representación de situaciones reales y que permita entonces una comunicación y un proceso optimizado de enseñanza-aprendizaje.

En conclusión se puede decir que el uso de diferentes elementos que ayudan en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje posibilita la generación de nuevos conocimientos a través de la aplicación de una pedagogía activa que se centra en la acción y no solo en la transmisión de contenidos. De esta forma, se fomentan procesos interactivos y flexibles en situaciones concretas de aprendizaje. Cada material, por más simple, desempeña una función fundamental como constructor educativo, mientras que los docentes actúan como facilitadores y orientadores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2.- Características de los materiales didácticos.

La diversidad de materiales didácticos y su capacidad para reforzar y complementar la labor docente, insta a analizar sus características para entender su empleo y eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este análisis se aborda desde tres perspectivas según Padron et al. (2005; 2006): A) la promoción de aprendizajes, B) la importancia del contexto y C) el desarrollo de los propios materiales didácticos.

1.2.1.- Características bajo la perspectiva de la promoción de aprendizajes.

El avance de las herramientas informáticas y de los estudios psicopedagógicos ha llevado a una evolución significativa de los materiales educativos, que hoy en día son más diversos y complejos. La utilidad de estos materiales para el aprendizaje es incuestionable, ya que permiten la interacción entre docentes, estudiantes y el currículo. Algunos autores como López Regalado (2006) y Aguilar Juárez et al. (2014) han identificado características que particularmente son necesarias para que los materiales didácticos sean promotores de aprendizaje, entre las cuales se

encuentran: A) la posibilidad de experimentar con modelos o elementos similares a la realidad, B) la capacidad de simbolizar y C) abstraer relaciones entre conceptos, así como proporcionar medios para ejercitar o evaluar nuevos aprendizajes. Estas características son fundamentales para el uso efectivo de los materiales didácticos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1.2.2.- Características bajo la perspectiva del uso contextualizado.

Al considerar los materiales didácticos como parte integral de la interacción y desarrollo entre el estudiante, el profesor y el contenido, existe una necesidad de reflexión fundamental para poder optimizar su funcionamiento. Hopkins (2014) promueve lo imperativo de este proceso de análisis por parte de los docentes, autores, editores y todas aquellas personas involucradas en el diseño de materiales. El puntualiza que el objetivo es tomar decisiones informadas y adecuadas en cuanto al diseño y uso de dichos materiales, ya que esto permite tener como resultado características específicas contextualizadas a las necesidades buscadas. Menciona igualmente que es fundamental que se preste atención a este aspecto, ya que los materiales didácticos son un recurso clave y su uso efectivo puede tener un gran impacto en la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. Algunas preguntas detonadoras presentadas por este autor son las siguientes: ¿Cuál es el contexto en el que se emplearán los materiales?, ¿Cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar?, ¿Qué información pueden requerir o desear los estudiantes?, ¿Qué recursos son prácticos y deseables para dichos materiales?, ¿Cómo se medirán, agruparán y secuenciarán los materiales?, ¿Qué enfoque es el más adecuado para el propósito buscado? y ¿Qué tipo de tareas se incluirán en los materiales?

1.2.3.- Características bajo la perspectiva del desarrollo de materiales didácticos.

Para determinar también las características convenientes para los materiales didácticos necesarios para un contexto específico, se puede tomar la perspectiva de creación de material didáctico digital propuesto por Padron et al. (2005) llamado Modelo MD2.

El modelo MD2, que detalla características del material didáctico como contenido, requisitos pedagógicos, técnicos y de calidad, utiliza estos descriptores para establecer vínculos entre descripciones técnicas de alto nivel relacionadas con estándares y especificaciones de tecnología educativa, y descripciones más accesibles para los profesionales. Aunque este modelo sirve como punto de partida, se adapta a un enfoque tradicional. En este contexto, el término "tradicional" se refiere al uso de multimedia para actividades analógicas, en contraposición a enfoques más modernos como la web 2.0 o posteriores, donde la interacción y retroalimentación entre el material y el usuario ocurre en tiempo real. Este ajuste se debe a la naturaleza específica del objeto de estudio de esta investigación.

Las características para los materiales didácticos propuestas en el modelo MD2 son: A) Reutilización, B) Incorporación o asociación de contenido semántico, C) Facilitación para la colaboración, y D) Calidad de los materiales.

1.2.3.1.- La reutilización y la interoperabilidad semántica. Según lo expuesto por Padron et al. (2005), los materiales didácticos tienen una capacidad de reutilización que se basa en su aptitud para ser utilizados en diferentes situaciones de aprendizaje o en diversos dominios del conocimiento. La reutilización y el carácter semántico incrustado o asociado son características interdependientes, por lo que para que la reutilización de los materiales didácticos sea posible, es

necesario que contengan información semántica incrustada o asociada entre sí, es decir una interoperabilidad semántica.

Para entender esto, es necesario remontarnos a la definición del concepto de interoperabilidad semántica. Marín Morales (2014) precisa que ésta se enfoca en la compatibilidad de los significados y la interpretación de los datos entre diferentes sistemas y aplicaciones, lo que permite una comprensión y uso común de la información intercambiada. El afirma que para lograr esto, se utilizan técnicas y estándares que permiten la representación formal y precisa de la información, como ontologías, taxonomías, vocabularios controlados y otros tipos de metadatos.

Moreiro González et al. (2012) señalan que, aunque este concepto parece estar diseñado principalmente para recursos digitales, también es aplicable a materiales didácticos tradicionales. Para lograr esto, es esencial que los diseñadores y desarrolladores de materiales didácticos incorporen información semántica relevante en su diseño, la cual puede incluir aspectos como uso, formato, objetivos de aprendizaje, público objetivo y dominio del conocimiento. De este modo, otros responsables de la creación de material didáctico con necesidades similares podrán acceder y comparar esta información semántica con sus propios requisitos, facilitando así la decisión de reutilizar dicho material. En términos más sencillos, el empleo de vocabularios comunes para describir materiales de aprendizaje facilita su reutilización.

1.2.3.2.- La colaboración. Otra perspectiva importante para tener en cuenta durante el desarrollo de materiales didácticos, y por ende que se englobe dentro de sus características, es la colaboración. Esta perspectiva se puede abordar desde dos ángulos:

A) La visión multidisciplinaria propuesta por Padron et al. (2005), donde se espera que un grupo de actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (proveedores de contenido, autores, profesores, tutores, pedagogos y estudiantes) deben estar involucrados en el desarrollo de los materiales, pues brindan al proceso diversas opiniones que representan su conocimiento en diferentes áreas y constituyen una visión holística.

B) El carácter colaborativo en el uso de estos durante la clase, bajo el uso de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y andamiaje educativo. Es importante resaltar que la zona de desarrollo próximo es una teoría del psicólogo ruso Vygotsky que describe la brecha entre lo que un niño puede hacer de forma independiente y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o un compañero más experimentado, es decir, a través de la sociabilización; que en este caso es promovido por el material didáctico. Mientras que el andamiaje educativo es un método efectivo para fomentar el aprendizaje y el desarrollo en los niños, ya que les permite enfrentar desafíos más allá de su nivel actual de habilidad, pero con el apoyo y la orientación adecuados para alcanzar el éxito. Como literatura para ahondar en estos conceptos y aplicación de estos se recomienda: Graus (2019), Ramírez-Velarde et al. (2014), y Wisconsin Department of Public Instruction (2011).

1.2.3.3.- La calidad de los materiales didácticos. Otra dimensión crucial en el desarrollo de material didáctico es el concepto de calidad. Un punto de partida para definir la calidad en materiales didácticos es el trabajo de Peace (1992), que emplea el método Taguchi para diseñar experimentos que identifiquen y controlen las fuentes de variabilidad en diversos procesos. Según Peace, la calidad se define como el grado en que las características de los materiales satisfacen las necesidades de los usuarios durante un período de tiempo específico.

Padrón et al. (2006) a través del modelo MD2 para la creación de materiales didácticos digitales expone los requisitos necesarios para los materiales didácticos, incluyendo su contenido, características pedagógicas, técnicas y de calidad. Los mapas de modelos son utilizados como base del método de creación y guían las fases de selección y composición de dichos materiales; asimismo se utilizan una serie de descriptores en la fase de evaluación para controlar la calidad y usabilidad del material. Los descriptores generales de usabilidad mencionados y que se consideran como características necesarias de los recursos didácticos son: “el grado de intuitivita, la facilidad de aprendizaje, la eficiencia de su uso, la memorabilidad, la frecuencia y gravedad de los errores producidos con dicho material” (p. 8). Con esta información, se busca lograr una creación efectiva de materiales didácticos.

Por su parte Fernández-Pampillón Cesteros (2012) como se citó en Sanz Cabrerizo (2013) profundiza más sobre las necesidades a cubrir propuestas por Peace (1992) y propone diez criterios de calidad de los materiales didácticos los cuales pueden ser clasificados en dos conjuntos: El primero en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que el segundo se centra en la calidad tecnológica, con el objetivo de lograr una armonía entre los requerimientos didácticos y técnicos. Estos principios son: “1. Documentación Didáctica, 2. Calidad de los Contenidos, 3. Reflexión, crítica e innovación, 4. Interactividad y adaptabilidad, 5. Motivación, 6. Formato y Diseño, 7. Usabilidad, 8. Accesibilidad, 9. Reusabilidad y 10. Interoperabilidad” (p. 28).

Bucolo y Behring (2020) identifican cuatro elementos clave que constituyen las características de materiales instruccionales de alta calidad: A) Alineación con Estándares, B) Instrucción Rigurosa, C) Fundamentación en Investigación y Ciencias del Aprendizaje, y D) Integración de Aprendizaje Profesional. Estos materiales deben estar alineados con los estándares

educativos contemporáneos para promover un desarrollo académico óptimo en los estudiantes. Los educadores deben garantizar que los materiales no solo cumplan con estos criterios, sino que también proporcionen oportunidades amplias para que los estudiantes demuestren su competencia. Es crucial que los materiales sean rigurosos y ofrezcan a los estudiantes oportunidades significativas y auténticas para participar en actividades. Además, deben fundamentarse en investigaciones empíricas y ser evaluados por terceros para asegurar su eficacia en estudiantes con diversas habilidades.

Los materiales didácticos son recursos diseñados para facilitar la experiencia de aprendizaje del estudiante. Generalmente forman parte del currículo de instituciones educativas y pueden funcionar como ayudas pedagógicas o herramientas de enseñanza. Para ser considerados de alta calidad, estos materiales deben cumplir varios criterios: alineación con estándares educativos, rigor académico y fundamentación en investigaciones empíricas. Además, deben contener objetivos de aprendizaje específicos y lecciones que se ajusten a los estándares de contenido, creando así un entorno propicio para alcanzar los objetivos educativos previstos.

1.3.- Materiales didácticos vs Materiales auténticos en la enseñanza.

La selección de materiales didácticos es crucial en el diseño pedagógico de una clase. Aunque los materiales didácticos tradicionales han sido prevalecientes, recientemente se observa un creciente interés en el uso de materiales auténticos (Gilmore, 2007; Joraboyev, 2021; Matyokubova, 2022). Estos últimos, a diferencia de los didácticos, que son creados por académicos con fines educativos específicos, requieren una definición más detallada para entender sus particularidades y diferenciaciones.

De acuerdo con la literatura revisada (Day, 2004; Gilmore, 2007; Candelario, 2022) el material auténtico se refiere a materiales de lectura o audiovisuales creados para un propósito diferente al de la enseñanza, que se utilizan para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, en mayor caso, de una lengua extranjera, en contextos auténticos, es decir, donde se utiliza un lenguaje producido por hablantes nativos y para hablantes nativos en una comunidad lingüística particular. Desde la perspectiva de Porter y Roberts (1981) estos materiales utilizados son considerados auténticos porque su propósito original es comunicativo y no educativo, y porque están diseñados para ser utilizados en situaciones cotidianas fuera del aula, como puede ser el ámbito laboral o social.

En la investigación educativa, el material auténtico se ha asociado con una serie de beneficios para el aprendizaje de idiomas, incluyendo la exposición a una variedad de estilos y temas de habla, una mayor motivación para aprender y una mejor preparación para enfrentar situaciones comunicativas en el mundo real (Gilmore, 2007). Al mismo tiempo, se ha señalado que el material auténtico puede presentar desafíos para los estudiantes, como la falta de familiaridad con ciertos dialectos o el uso de jerga, y puede requerir más tiempo y esfuerzo por parte de los profesores para utilizar el material de acuerdo con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes (Porter y Roberts, 1981; Shepherd, 2019).

Para una comparación más gráfica de la diferencia de los materiales didácticos y los materiales auténticos, se presenta la siguiente tabla:

Tabla 1

Comparativa: Materiales didácticos vs Materiales auténticos.

	Materiales didácticos	Materiales auténticos
Definición	Cualquier recurso diseñado para ayudar a los estudiantes en su experiencia de aprendizaje, como libros de texto, materiales didácticos, presentaciones de PowerPoint y hojas de trabajo.	Ejemplos de la vida real de prácticas lingüísticas y culturales utilizadas en situaciones cotidianas, como periódicos, revistas, películas y videos.
Ejemplos	Flashcards, libros de texto, hojas de trabajo, juegos educativos y material manipulativo.	Sitios web, redes sociales, podcasts, canciones, películas, programas de televisión y periódicos.
Propósito	Proporcionar a los estudiantes información y conocimiento sobre un tema en particular, y ayudarles a desarrollar habilidades específicas	Exponer a los estudiantes al uso del lenguaje del mundo real y prácticas culturales; proporcionar oportunidades para el aprendizaje del lenguaje y la cultura.
Ventajas	Pueden adaptarse para satisfacer las necesidades específicas de un estudiante o grupo de estudiantes; proporcionan un enfoque estructurado y organizado para el aprendizaje; se pueden utilizar para reforzar conceptos y habilidades. Guían el proceso de aprendizaje.	Pueden ser interesantes y atractivos para los estudiantes; reflejan situaciones y contextos del mundo real; proporcionan exposición al uso auténtico del lenguaje.
Desventajas	Pueden no ser interesantes o atractivos para los estudiantes; pueden no ser relevantes para sus vidas o experiencias; pueden no reflejar situaciones del mundo real.	Pueden ser demasiado desafiantes o difíciles para algunos estudiantes; pueden no adaptarse para satisfacer las necesidades específicas de un estudiante o grupo de estudiantes; pueden requerir apoyo adicional o andamiaje.

Nota. Elaboración propia a partir de Porter & Roberts (1981); Gilmore (2007); Shepherd (2019) y Candelario (2022).

Resumiendo, tanto los materiales didácticos como los materiales auténticos tienen sus ventajas y desventajas, y pueden ser utilizados de manera efectiva en la enseñanza y el aprendizaje, dependiendo de las necesidades y objetivos de los estudiantes. Es importante que los educadores consideren las fortalezas y debilidades de cada tipo de material y elijan los recursos más adecuados para satisfacer las necesidades de sus estudiantes.

1.4.- Materiales didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El aprendizaje de un idioma es un proceso complejo y multifacético que requiere una planificación cuidadosa y recursos efectivos para garantizar el éxito. Los materiales didácticos, que están diseñados específicamente para ayudar en el proceso de aprendizaje, han desempeñado un papel significativo en la enseñanza de idiomas durante décadas. Sin embargo, a medida que las prácticas de aprendizaje de idiomas continúan evolucionando, surgen preguntas sobre la efectividad de los materiales didácticos en el aula de idiomas moderna. Aquí se presentan algunos aspectos importantes de la enseñanza de lenguas extranjeras utilizando material didáctico.

1.4.1.- El uso del libro de texto como material didáctico.

La enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras esta normalmente condicionado al uso de un libro de texto, que en muchos casos limita la práctica docente, ya que muchas veces en el proceso de diseño de un método específico, existen intereses que se oponen. Además, como menciona Haines (1996) en Richards (2021) muchas veces los intereses del mercado son los que prevalecen en la publicación del libro de texto como material didáctico, lo cual genera limitaciones y discusiones sobre su uso en diferentes contextos y fines específicos.

De acuerdo con Richards (2021) y García et al. (1994) en Chang Chávez (2017) el trabajar con libros de texto seleccionados provee de cierto nivel de seguridad, al estar hecho bajo un proceso establecido y que ofrecen materiales y programas de estudio pre-elaborados y diseñados por especialistas en el campo. Estos asimismo cuentan con un abanico de actividades que incluyen las cuatro habilidades principales del aprendizaje de lenguas (hablar, escuchar, escribir y leer) y proporcionan un input suficiente para los estudiantes. Se dice que de esta manera el profesor ahorra tiempo ya que dispone de un material ya organizado y secuenciado. En palabras de Cunningsworth

(1995) [*Traducción por el investigador*], "los libros de texto son una fuente de actividades, un recurso, un plan de estudios, un gran apoyo para los profesores inexpertos, y también son una fuente de aprendizaje autodirigido o trabajo de autoacceso" (p.7). Sin embargo, estos autores también mencionan algunas limitaciones e inconvenientes, pues muchas veces los libros de texto no se adaptan a las necesidades e intereses de grupos concretos y están diseñado para un supuesto alumno estándar. Son en muchos casos previsibles y anulan el elemento sorpresa, lo que puede llevar a una falta de motivación. También dejan poco margen para la autonomía y creatividad del profesor y del alumnado, lo que puede limitar el potencial de la enseñanza. Específicamente Kayapinar (2009) menciona las siguientes desventajas: A) No presentan modelos lingüísticos apropiados y realistas; B) proponen roles con tendencia a la subordinación del estudiante; C) no contextualizan las actividades del lenguaje; D) pueden fomentar una comprensión cultural inadecuada y E) falta del elemento pragmático de la enseñanza de lenguas.

Es por todo lo anterior que Chang Chávez (2017) señala la importancia de ser flexibles en el uso del libro de texto como material didáctico de la clase de lenguas. Afirma que los métodos pueden quedar cortos o largos según el tema que se trabaje, por lo que es importante sintetizar o ampliar la información en consecuencia. También indica que no es necesario seguir el orden propuesto por el libro, sino que se pueden trabajar temas no incluidos en él, buscando información en otras fuentes disponibles, como el internet, los medios de comunicación, bibliotecas, entre otros. En resumen, la flexibilidad en el uso de libros de texto y materiales didácticos, complementada con el recurso a diversas fuentes de información, puede contribuir al desarrollo de habilidades esenciales para el aprendizaje continuo de los estudiantes.

1.4.2.- Implementación de materiales didácticos dentro de la clase.

De acuerdo con Sagdievna Shakhaldarova (2020) y la University of Washington (2013) el uso de materiales didácticos en la clase de lengua extranjera puede ser útil al momento de crear una atmósfera positiva de aprendizaje ya que promueven un ambiente de aprendizaje más atractivo e interactivo, lo que puede aumentar la motivación y la participación del estudiante. De la misma manera se menciona que para consolidar esta atmósfera descrita es importante abordar las expectativas de los estudiantes y proporcionar una justificación para el enfoque de enseñanza de idiomas que se está utilizando y los medios utilizados. Asimismo es clave mantener un equilibrio en la implementación de actividades que tengan como objetivo la moderación, la explicación y la práctica ya que esto hace que se contribuya la eficacia de los recursos didácticos implementados (Littlejohn, 2012; Solak y Cakir, 2015).

Según Richards (2021), los materiales utilizados en clases son una fuente importante de input lingüístico y de práctica lingüística para los estudiantes de idiomas extranjeros en el aula. Por lo tanto, es esencial que estos sean interesantes y motivadores para los estudiantes. Para lograr una enseñanza efectiva, los profesores deben seleccionar cuidadosamente los materiales de instrucción y utilizarlos de manera efectiva para mejorar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Según Chomsky (1987), el 99% de la enseñanza consiste en hacer que los estudiantes se interesen por el material. Por lo tanto, aparte del libro y materiales escritos, la enseñanza debe apoyarse de materiales visuales como imágenes, tarjetas, carteles, tablas, gráficos, entre otros. Mayer (2020) sostiene que los materiales visuales son fundamentales en la enseñanza ya que ayudan a clarificar, definir y explicar los conceptos que se están enseñando. De esta manera, se logra crear un ambiente de aprendizaje significativo y ofrecer una entrada comprensible para los estudiantes. Por lo tanto, es recomendable presentar las palabras y las imágenes simultáneamente

para que los estudiantes puedan construir tantos esquemas verbales como pictóricos y establecer conexiones entre ellos (Kuzu et al., 2007).

La enseñanza de idiomas está adoptando nuevas tendencias que son cada vez más interactivas tecnológicamente, lo que implica la utilización de materiales de instrucción para los estudiantes y profesores. En esta era digital, especialmente los profesores de lenguas tienen que enfrentarse a nuevos desafíos, responsabilidades y deberes. En este sentido, no se puede ignorar la tecnología moderna que permite aplicar innovación a tareas prácticas (Çakır, 2006). Por ejemplo con la tecnología se satisface tanto el sentido auditivo como el visual de los estudiantes en los entornos de aprendizaje.

En resumen, es esencial que los docentes de lenguas extranjeras utilicen una variedad de materiales didácticos para hacer que la enseñanza del idioma sea tanto atractiva como estimulante para los estudiantes.

1.5.- Rol del material didáctico en la clase de lengua con propósitos específicos.

Como se ha establecido previamente, en la enseñanza de lenguas extranjeras, los materiales didácticos juegan un papel fundamental para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, cuando se habla de enseñar Lenguas con propósitos específicos (LPE), la situación es un poco diferente. De acuerdo con Hall (2012)

El profesor de idiomas bien capacitado sabe cómo presentar nuevas estructuras de idioma, hacer que sus estudiantes practiquen los elementos, enfocarse en la precisión, aprovechar los puntos de idioma a medida que surgen, usar el idioma dentro de parámetros bastante controlados [...]. Sin embargo, la enseñanza de Lenguas con propósitos específicos obliga a los profesores a ir más allá de sus propios niveles de experiencia y, en efecto, a convertirse en investigadores además de profesores (p. 5537).

La literatura muestra cómo los profesores de LPE a menudo no solo imparten lecciones y cursos, sino que también están involucrados en el desarrollo de cursos y materiales. Hutchinson y Waters (1987) incluso han afirmado que "no hay tal cosa como una metodología para las LPE" (p.18). Por lo tanto se puede considerar a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos como una entidad impulsada por materiales en lugar de por métodos, ya que se prefiere el uso de materiales que representen auténticamente a las comunidades a las que los estudiantes buscan pertenecer (Belcher, 2006).

Por lo tanto, en este tipo de enseñanza, la selección de los materiales adecuados se vuelve aún más importante, ya que se enfocan en proporcionar a los estudiantes las habilidades lingüísticas necesarias para comunicarse de manera efectiva en situaciones académicas o profesionales específicas (Huckin, 2003; Upton, 2012; Basturkmen, 2014).

En la enseñanza de lenguas con propósitos generales existe ya una propuesta del uso de materiales didácticos para el logro y alcance de los objetivos deseados (ver apartado 1.4), sin embargo, como previamente mencionado, con las LPE se busca promover la cercanía al contexto de habla a través de recursos auténticos (ver apartado 1.3). Por su parte Widdowsons (1979) como citado en Belcher (2006) hace una precisión importante a considerar: La autenticidad no se encuentra en los textos en sí mismos, sino en la interacción entre los textos y los contextos previstos. Según este razonamiento, cuando los textos se sacan de su contexto, pierden su autenticidad.

Como contraparte existe también literatura que considera que a pesar de que muchos especialistas en enseñanza de lenguas con propósitos específicos reconocen la importancia del

contexto, también creen que los contextos pueden ser parcialmente auténticos o simulados, y se pueden crear tareas auténticas utilizando materiales valiosos de la lengua meta sin necesidad de crear una simulación artificial (Belcher, 2010). Profundizando más en la elección de materiales para la enseñanza con un fin específico, se encuentra la incorporación de la instrucción basada en contenido, que enfatiza el uso de contenido relevante e interesante para los estudiantes. Como aporta Crandall (2002) esta forma de instrucción no se enfoca en enseñar sobre el lenguaje, sino que se utiliza el lenguaje como portador de tareas significativas que ayudan a los estudiantes a mejorar su adquisición del lenguaje y su desempeño en las tareas. En su trabajo también se discute cómo se determina la elección de contenido y tareas basadas en el contenido para el aprendizaje del lenguaje. El autor también sugiere que la elección está influenciada por la forma en que se conceptualizan las competencias lingüísticas y de tareas que los aprendices de lenguas necesitan, es decir, si se enfoca en usar lenguaje específicamente adecuado para ciertos dominios o en habilidades lingüísticas básicas aplicables a una amplia gama de situaciones.

Según investigadores de la enseñanza de lenguas con propósitos específicos; Hirvela (2016) y Hylan (2002) la discusión sobre si la instrucción debe ser con una visión amplia (general) o delimitada (específica) no es crucial. En cambio, se debe prestar atención a las necesidades de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes con bajos niveles de alfabetización o aquellos que toman clases universitarias de lenguas sin un propósito específico necesitan una instrucción más amplia, mientras que los pilotos, enfermeros o estudiantes de posgrado necesitan una instrucción más delimitada. Además, el trabajo de Murray y McPherson (2006) también agrega que los instructores pueden no saber con exactitud lo que motiva e interesa a los estudiantes, por lo que es importante involucrar a los estudiantes en la selección del contenido de su instrucción.

En resumen, la enseñanza LPE, requiere que los profesores vayan más allá de sus propios niveles de experiencia y se conviertan en investigadores. La elección de los materiales adecuados es fundamental, y se prefiere el uso de materiales auténticos que representen los intereses de los estudiantes a través de permitirles acercarse a la comunidad meta de inserción. Por ello, la instrucción basada en contenido es una forma efectiva de enseñanza, ya que enfatiza el uso de contenido relevante e interesante para los estudiantes. Finalmente, es importante involucrar a los estudiantes en la selección del contenido de su instrucción ya que los instructores pueden no saber con exactitud lo que motiva e interesa a los estudiantes. En definitiva, la elección de los materiales y la adaptación de la instrucción a las necesidades de los estudiantes son fundamentales para el éxito en la enseñanza de LPE.

1.6.- Materiales didácticos para la promoción de la comunicación.

Cuando se habla de la clase de lenguas extranjeras es inevitable la asociación existente entre lengua-cultura y comunicación. Así que antes de iniciar la fundamentación del uso de materiales didácticos para la promoción de la comunicación en el aula de lenguas extranjeras, es importante definir qué significa comunicación y a qué hace referencia el término comunicativo.

Desde la publicación del trabajo de Widdowson en 1972 titulado "La enseñanza del inglés como comunicación", se ha generado una gran cantidad de discusión sobre el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Las características clave de este enfoque y retomadas desde entonces se pueden resumir de la siguiente manera: en primer lugar, el lenguaje va más allá de sus componentes formales (gramática, palabras, sonidos, representaciones escritas de palabras, etc.). En segundo lugar, el uso del lenguaje va más allá de seleccionar fórmulas lingüísticas que correspondan a las "funciones comunicativas" derivadas de la teoría del acto del

habla. En tercer lugar, practicar las "habilidades" lingüísticas es una cosa; utilizar el lenguaje para la comunicación real es otra. En cuarto lugar, el ingrediente que falta en los puntos 1-3 anteriores, y en la mayoría de los entornos de enseñanza de lenguas, es la oportunidad para que los estudiantes experimenten el segundo idioma en circunstancias donde existan necesidades e intenciones genuinas para comunicarse de manera paralela a su experiencia de uso del primer idioma. En resumen, el concepto y descriptor comunicativo de la clase de lenguas sugiere que los estudiantes necesitan tener la oportunidad en el aula de participar como hablantes y oyentes (o escritores y lectores) en la comunicación de hechos, opiniones e ideas con intenciones interpersonales específicas en mente, teniendo en cuenta un conjunto dado de factores situaciones utilizando el idioma meta.

¿Qué es lo nuevo con respecto al concepto de enseñanza comunicativa comparado también a los análisis de Hymes (1972) y el modelo de Jakobson (1981)? La respuesta puede encontrarse en la forma en que se distribuye el énfasis y la forma en que se ha visto el "evento comunicativo". Educadores como Brown y Menasche (como citados en Shoomossi y Ketabi, 2007, P. 152) mencionan que [*Traducción por el investigador*] “no hay probablemente algo como una tarea autentica real ya que las aulas, por naturaleza, son artificiales”. Sin embargo, en la discusión propuesta por Mishan (2004, p. 70) se afirma que [*Traducción por el investigador*] “es la relación entre el aprendiz y el input, y la respuesta del aprendiz a éste, lo que debería caracterizarse como auténtico, en lugar del propio recurso detonante”.

Es por ello por lo que hoy en día, más que materiales didácticos enfocados en la promoción de la comunicación, se habla de tareas comunicativas creadas por medio de distintos recursos con

la idea de fomentar el aprendizaje del estudiante a través de la motivación hacia una interacción en lengua que se aprende. ¿Cómo definen los investigadores educativos estas tareas comunicativas?

Nunan (2005) describe las tareas comunicativas como un trabajo en clase que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción e interacción en el lenguaje meta, centrándose en el significado en lugar de la forma. Asimismo en el trabajo de Mishan (2004) se argumenta que una tarea es una actividad en la que el significado es primordial, se relaciona con el mundo real, tiene prioridad su finalidad y se evalúa en función del resultado. Finalmente, se discute en el trabajo de Castillo Losada et. al. (2017) la distinción entre tareas "del mundo real" y tareas pedagógicas tradicionales, y se destaca la importancia de utilizar tareas auténticas en el aula para ayudar a los estudiantes a replicar o ensayar comportamientos comunicativos necesarios en la vida real.

Según la literatura revisada, para enseñar una lengua mediante materiales y actividades que fomenten la comunicación, es necesario seguir una serie de principios y consideraciones. Es fundamental comprender que el objetivo de la enseñanza de una lengua es desarrollar habilidades comunicativas (que involucran el conocimiento textual, ideacional e interpersonal), y que el proceso de aprendizaje y enseñanza es un proceso comunicativo que implica la activación de los estudiantes a través de la creación de situaciones que faciliten la interpretación, expresión y negociación, en lugar de enfocarse únicamente en el producto final.

1.7.- Materiales didácticos orientados a la acción en la enseñanza de alemán.

La enseñanza de lenguas extranjeras es un tema relevante en el mundo actual, donde la globalización y la comunicación internacional se han vuelto cada vez más importantes. Aunque las clases de Alemán como Lengua Extranjera (DaF por sus siglas en alemán) se ha llevado a cabo durante décadas, la forma en que se enseña ha evolucionado con el tiempo. Los materiales y enfoques pedagógicos han cambiado a medida que se han desarrollado nuevas teorías sobre la adquisición de lenguas extranjeras. En particular, el concepto de enseñanza orientada a la acción forma parte de las discusiones académicas cotidianas.

Aunque la conceptualización de una clase de alemán orientada a la acción se abordará en el siguiente capítulo, es importante contextualizar a que hace referencia este tipo de materiales. De acuerdo con Herrlitz et al. (2004) el enfoque de enseñanza orientado en la acción se inspira en tradiciones filosóficas y pedagógicas, así como en conocimientos de psicología del aprendizaje. Se parte del siguiente principio: el aprendizaje es un proceso activo, autónomo e integral, en el cual los estudiantes adquieren conocimientos del mundo a través de la práctica y la experiencia compartida. Por su parte Meyer, (2015) la define como [*Traducción por el investigador*]: “una forma de enseñanza integral y activa en la que los productos de la acción acordadas entre el maestro y los estudiantes dirigen la organización del proceso de enseñanza, logrando un equilibrio entre el trabajo mental y práctico de los estudiantes” (p. 354).

Dado el contexto actual de movilidad social y partiendo de las definiciones previas, se hace imperativo abordar la necesidad de una enseñanza del alemán más pertinente para la vida cotidiana de los estudiantes. Este enfoque debe fundamentarse en criterios clave como el uso activo del lenguaje para fomentar su desarrollo. Hölscher et al. (2006) señalan que este método pedagógico resulta difícil de implementar con libros de texto tradicionales, ya que se requieren materiales

didácticos que involucren activamente a los estudiantes. Además, destacan otros elementos que deben incorporarse, tales como el fomento del desarrollo lingüístico individual e interactivo, la integración del entorno de habla alemana, la inclusión de experiencias interculturales en el aula y la aplicación adecuada de recursos lingüísticos en diversas situaciones.

¿Qué son los materiales didácticos orientados a la acción en la clase DaF? ¿Qué actividades se desprenden de ellos? De acuerdo con los documentos del Consejo Europeo (2023) estos son los que se enfocan en el aprendizaje basado en tareas y promueven la integración del aula y el mundo exterior en prácticas comunicativas auténticas. Es decir, son todas aquellas actividades y materiales que enfatizan la participación del alumno y promueven la autonomía. Por lo general, los materiales se desarrollan a través de pasos que involucran actividades comunicativas de recepción, producción, interacción y la mediación de conceptos y/o comunicación, inspirados en los descriptores del MCER (Piccardo, 2022). La fase final promovida por estos recursos es la producción colaborativa, donde no solo importa el resultado específico o producto,

[Traducción por el investigador] sino también el proceso que conduce al resultado final es importante para la comunicación en el aula de idiomas: esto implica una organización paso a paso, la activación de estrategias y competencias de los estudiantes, la consideración del entorno y las formas sociales, así como los materiales y apoyos (Piccardo et al., 2011, p. 39).

Algunos ejemplos de las actividades que presentan estas características propuestas pueden ser encontradas en las recomendaciones hechas por la Central de Recursos Didácticos en Internet Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet (2023), una asociación sin fines de lucro alemana:

- Extraer información específica de un texto (por ejemplo el horario); encontrar el camino por la ciudad utilizando *Google Maps* u otra herramienta de mapas.

- Investigación en Internet: encontrar productos, seleccionarlos, justificar por qué deben comprarse, planificar una boda, planificar y llevar a cabo un concierto en la escuela.
- Compras: en el supermercado, en el mercado; pedir comida a través de aplicaciones.
- Brindar ayuda en foros en línea y buscar y brindar consejos para problemas de salud.
- Enviar mensajes de WhatsApp.

Es crucial enfatizar que estas ideas para actividades requieren de recursos didácticos complementarios que posibiliten su ejecución. Como se detalló en el apartado 1.2, estos recursos deben poseer características específicas.

En conclusión, la enseñanza del alemán como lengua extranjera ha ganado relevancia. La evolución de los enfoques pedagógicos y materiales didácticos ha favorecido el surgimiento de recursos orientados a la acción, que promueven la comunicación real y estimulan la participación activa de los estudiantes. Mediante actividades comunicativas y tareas auténticas, los alumnos pueden adquirir conocimientos del mundo de manera práctica y vivencial. En definitiva, la implementación de estos materiales orientados a la acción puede potenciar la calidad en la enseñanza del alemán como lengua extranjera, preparando a los estudiantes para un mundo cada vez más global e interconectado.

1.8.- Recapitulación.

En este primer capítulo se enfatiza la relevancia de los materiales didácticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, específicamente en la enseñanza del alemán. Estos, siendo herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas en los estudiantes, pueden marcar una gran diferencia en la calidad educativa si son seleccionados y utilizados adecuadamente. Asimismo, se discute diversos tipos de materiales didácticos, entre los que se encuentran los libros de texto, materiales auténticos y recursos multimedia, cada uno con sus ventajas y desventajas propias, permitiendo concluir lo imperativo que es que los docentes comprendan estas características para seleccionar los recursos más apropiados para los alumnos.

La correcta elección de los recursos utilizados en clases, especialmente aquellos considerados auténticos, que reflejan los intereses de los estudiantes, favorecen su acercamiento a la comunidad lingüística a la que se tiene interés por pertenecer. En este contexto, la instrucción basada en contenido emerge como un enfoque efectivo, ya que prioriza el uso de materiales relevantes e interesantes para los estudiantes.

En cuanto a los libros de texto, se destacan como proveedores de actividades, recurso didáctico, guía curricular y apoyo sustancial para docentes con menos experiencia, además de servir como fuente de aprendizaje autodirigido. No obstante, se mencionan también sus limitaciones: frecuentemente, no se ajustan a las necesidades e intereses específicos de grupos particulares y están diseñados para un supuesto estudiante estándar. A menudo resultan previsibles, lo cual puede mermar la motivación, y limitan el margen para la autonomía, posiblemente obstaculizando el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas.

Capítulo II - Hacia una Competencia Lingüística Efectiva: Métodos y Marcos en la Enseñanza del Alemán para personal de enfermería.

Como se estableció en el primer capítulo, no cabe duda de que la enseñanza de lenguas, específicamente la enseñanza del alemán como lengua extranjera, ha tenido un recorrido como objeto de estudio e investigación durante algunas décadas, sobre todo cuando el objetivo por el cual se aprende se vuelve cada vez más variado y enfocado a una movilidad social, gracias al mundo conectado y globalizado de hoy en día. En este segundo capítulo, se explora la evolución de la metodología de enseñanza del alemán, desde los métodos tradicionales hasta los enfoques considerados como actuales y efectivos, como el enfoque orientado a la acción. Además, se abordará el concepto de competencia en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras, y se analizará el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como referencia para las competencias comunicativas. También se discutirán las diferencias entre la enseñanza de lenguas extranjeras con propósitos específicos y la enseñanza enfocada en el trabajo por ser parte fundamental de este proyecto de investigación. Por último, se examinará la clase de alemán orientada a la acción y cómo las situaciones comunicativas dentro del salón de clases pueden ser la base de este enfoque efectivo de enseñanza. En resumen, este capítulo proporcionará una visión general de la evolución de la metodología de enseñanza del alemán y de los enfoques pedagógicos para la enseñanza de este idioma como lengua extranjera, y cómo estos sirven de base de la investigación.

2.1.- Antecedentes metodológicos en la enseñanza del alemán como lengua extranjera.

Aunque hoy en día existen muchos estudios en el área de la enseñanza de lenguas tanto extranjeras como segundas lenguas, no fue hasta el siglo XX que este tema fue realmente significativo y tomó parte activa en la investigación. Por qué del surgimiento de esta área de intereses puede ser explicado en palabras de Richards y Rodgers (2014) cuando mencionan que

los lingüistas aplicados buscaron desarrollar procedimientos y principios para el diseño de materiales y formas de enseñar uniendo dos áreas: la lingüística y la psicología. Para precisar aún más, Alcalde Mato (2010) afirma que fue en Europa (concretamente en Francia y Alemania) donde surgió el interés especial por esta materia y su incorporación a los diferentes planes de estudios de la época.

¿Cuál fue el proceder a partir de este interés? La respuesta se encuentra entre los ejes interconectados: el qué y el cómo se debería enseñar, siendo así de suma importancia definir el contenido y la forma de lograrlo. Por lo que para hacer el breve recorrido de los antecedentes de la metodología de la lenguas extranjeras, un buen punto de partida será abordarlo desde estos dos ejes a través de tres grandes categorías.

Es crucial aclarar que ciertas metodologías y enfoques, como el de la enseñanza intercultural, se excluyen de esta investigación. Aunque el enfoque intercultural puede ser una herramienta valiosa para promover la comprensión y tolerancia hacia otras culturas, su incorporación no es estrictamente necesaria dada la delimitación del objeto de estudio de este proyecto. Esta decisión se basa en gran parte en el hecho de que, dentro del corpus de investigación en el área de alemán como lengua extranjera en la Universidad Autónoma de Chiapas, ya existe una contribución significativa de Castillo Ruiz (2016) centrada en la creación de material didáctico bajo esta perspectiva metodológica.

Según Richards (2021) los currículos de enseñanza de idiomas de mediados del siglo pasado se basaron en la lingüística estructural, es decir se centraban en el vocabulario y la

gramática como unidades básicas y asumían que los estudiantes tenían las mismas necesidades en cualquier contexto, asimismo la enseñanza de lenguas se caracterizaba por un aprendizaje determinado únicamente por el libro de texto. El aula y el libro eran los proveedores esenciales de insumos de esta dualidad enseñanza-aprendizaje. En contrapropuesta se propuso posteriormente un enfoque con características comunicativas y de nociones organizadas a base de escenarios y situaciones o temas, en lugar de un inventario de elementos lingüísticos secuenciados. Para posteriormente hablar de un sistema funcional donde el aprendizaje se aleja de la unanimidad presentada bajo la mirada estructural y centrada en los objetivos específicos y laborales de los estudiantes de lenguas.

2.1.1.- Los métodos estructuralistas.

Para esta visión metodológica el lenguaje está dividido en varios componentes. Unos que interactúan unos con otros y forman las reglas (Poletiek et al., 2021). Lo que permite su aprendizaje a través del análisis de estas, concentrándose en una estructura.

2.1.1.1- Gramática - Traducción. El método de gramática-traducción es un enfoque de enseñanza de idiomas que se basa en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa (Instituto Cervantes, 2023). Este método surgió en Prusia a finales del siglo XVIII y adoptó como modelo el sistema utilizado para la enseñanza del latín y del griego. Bajo este enfoque la base tanto de la descripción lingüística como de las actividades realizadas en clase es la lengua escrita. El vocabulario se aprende mediante listas de palabras y se pone especial énfasis en el grado de corrección de la traducción. Larsen-Freeman y Anderson (2011) afirman que en un inicio, este método fue utilizado con el propósito de ayudar a que los estudiantes leyeran y apreciaran la literatura de una lengua extranjera.

Aunando en el cómo se debe enseñar, el método de gramática-traducción promueve el carácter deductivo de este proceso, es decir, se presenta una regla, que se explica y memoriza y luego se practica en ejercicios de traducción. Este método consiste en la enseñanza de la segunda lengua por medio de la primera donde “[Traducción por el investigador]... sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda” (Richards y Rodgers, 2014, p.11). Según Neuner (1989), el método de gramática y traducción concibe la lengua como un "edificio" (en alemán *Gebäude*) construido a partir de "ladrillos lingüísticos" (en alemán *Sprachbausteinen*) y reglas lógicas. Para este autor, dominar la lengua implica conocerla profundamente. El método se fundamenta en un enfoque cognitivo que pone énfasis en la comprensión, la aplicación de reglas y la memorización.

2.1.1.2- Método audio-lingüístico. El método audio lingüístico es un método de enseñanza de lenguas extranjeras que surgió en los años 50 como una alternativa al método de gramática-traducción. Esta metodología se centra en la adquisición de habilidades comunicativas orales, utilizando la audición y la repetición como herramientas principales para la enseñanza de una lengua extranjera.

Según Richards y Rodgers (2014), el método audio lingüístico se basa en la idea de que la adquisición de una lengua se produce a través del oído, mediante la escucha y la imitación. Por tanto, la práctica de la pronunciación y la entonación es esencial en este método. La gramática se enseña de manera implícita, a través del uso repetitivo de las estructuras gramaticales en contextos comunicativos. Su influencia es evidente en el estructuralismo lingüístico como menciona Alcalde Mato (2011) al decir que “el punto de partida para el análisis del lenguaje ya no es el sistema de

reglas de una lengua específica, sino que cada lengua puede tener su propio conjunto de estructuras características que pueden ser descritas a partir de ellas” (p.14).

Este método se caracteriza por utilizar diálogos pregrabados en cintas, donde los estudiantes escuchan y repiten las frases en la lengua extranjera. La enseñanza se realiza de manera oral, sin la necesidad de que los estudiantes tengan conocimientos previos de gramática y vocabulario (Hernández Reinoso, 2000). El método se enfoca en la comunicación oral, utilizando el refuerzo positivo para motivar a los estudiantes a comunicarse y a expresarse en la lengua meta. Se entiende como refuerzo positivo a la estrategia para motivar a los estudiantes a través de una recompensa o incentivo (como realizar el trabajo en grupos, la repetición de instrucciones, el uso de tutorías y el apoyo emocional) y con ello conseguir un resultado deseado (Díaz-Ducca, 2016).

Este método ha sido criticado por quienes consideran que el enfoque exclusivo en la comunicación oral puede limitar el aprendizaje a otros aspectos importantes, como la escritura y la comprensión lectora (Instituto Cervantes, 2023). Además, la enseñanza se basa en estructuras fijas y repetitivas, lo que puede resultar monótono y poco motivador para algunos estudiantes.

2.1.1.2- Método audiovisual. El método audiovisual es un enfoque pedagógico para la enseñanza de idiomas que se fundamenta en la combinación de recursos auditivos y visuales para la adquisición de una lengua extranjera. Surgido tras la Segunda Guerra Mundial como alternativa al enfoque gramático-tradicional, que se enfocaba en la memorización de reglas gramaticales y la traducción de textos, este método comparte con el enfoque audiolingüístico las bases estructuralistas y de refuerzo (Reimann, 2018).

En este enfoque, se utilizan grabaciones de audio y video como material didáctico, que se presentan en conjunto con imágenes para estimular la percepción visual del estudiante. Los materiales audiovisuales suelen incluir diálogos, narraciones, canciones, películas y otros medios audiovisuales para mejorar la comprensión oral y la pronunciación. Los recursos audiovisuales, según Gopal (2010) (como citado en Ashaver y Igyuve, 2013), pueden desempeñar un papel importante para hacer que el aprendizaje sea permanente; ya que parecen facilitar la adquisición, retención y recuperación de las lecciones aprendidas al evocar la máxima respuesta de todo el organismo a las situaciones en las que se presentan. El objetivo del método audiovisual es, en otras palabras, proporcionar una inmersión más realista en la lengua extranjera, con el fin de desarrollar habilidades comunicativas y mejorar la fluidez en la expresión oral. Además, este método también se centra en la comprensión y la producción oral.

Aunque este método ha sido criticado por algunos por su enfoque excesivamente centrado en la repetición y la memorización, también ha sido valorado por su capacidad para fomentar la comprensión auditiva y la capacidad de comunicación oral. Akhmetshin et al. (2019) señalan que la aplicación de esta metodología requiere consideraciones previas que, si no se toman en cuenta desde el inicio, pueden generar dificultades. El estudio también sostiene que al satisfacer estas condiciones, la solidez metodológica se mejora, lo cual, a su vez, incrementa la efectividad en la utilización de los recursos audiovisuales. Algunos problemas encontrados fueron: la preparación metodológica insuficiente, la definición incorrecta del papel y lugar de los recursos audiovisuales de enseñanza y la contradicción entre la expresividad de los recursos audiovisuales y su significado instructivo. Otros problemas incluyeron la aplicación no planificada y aleatoria de los recursos audiovisuales de enseñanza, el exceso de riqueza que convierte la lección en una composición audiovisual y la falta de comprensión de la necesidad de una aplicación metodológicamente

fundamentada de los recursos visuales, auditivos y audiovisuales. En resumen, el método audiovisual permitió explorar terreno previamente desconocido, pero sin duda no puede ser utilizado de manera unitaria.

2.1.2.- La revolución: el enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas.

La enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado a lo largo del tiempo, pasando de un enfoque centrado en la gramática y el vocabulario a uno centrado en el desarrollo de habilidades comunicativas. En este sentido, el enfoque comunicativo ha sido una de las respuestas más importantes a las necesidades de los estudiantes en cuanto a su capacidad para comunicarse en situaciones cotidianas, transaccionando así de lo estructural a algo más funcional.

De acuerdo con Celce-Murcia y Olshtain (2001), el enfoque comunicativo surgió en la década de 1970 como una respuesta a los métodos tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras, que se centraban en la gramática y el vocabulario. El objetivo principal de este enfoque es desarrollar la habilidad de comunicarse efectivamente en situaciones cotidianas. Este enfoque argumenta que la enseñanza de la lengua debe estar orientada a la comunicación, pero también considera importante la enseñanza de la gramática y el vocabulario de manera contextualizada.

El enfoque comunicativo se centra en el uso de la lengua en situaciones comunicativas auténticas, como la conversación, la escritura y la lectura de textos auténticos (Richards y Rodgers, 2014). En este enfoque, se anima a los estudiantes a desarrollar habilidades para interactuar con hablantes nativos en situaciones reales, con una atención especial a la comprensión y producción de mensajes significativos en lugar de la memorización de reglas gramaticales. La enseñanza de la gramática y el vocabulario se realiza de manera contextualizada, es decir, en situaciones reales

de comunicación. Desde sus inicios, el aprendizaje se basa en tareas comunicativas, como conversaciones simuladas, debates y presentaciones orales. Estas tareas no sólo permiten a los estudiantes practicar la lengua extranjera, sino que también les permiten desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos (Savignon, 2002).

A pesar de los beneficios del enfoque comunicativo, también presenta algunas limitaciones que deben tenerse en cuenta. Una de las principales limitaciones es que el énfasis en la comunicación puede llevar a descuidar la enseñanza de la gramática. Esto puede tener un impacto negativo en la precisión y la corrección del uso del idioma (Segado Alonso, 2012), sobre todo si existe una examinación lingüística. Además, García-Mayo, (2018) argumenta que el enfoque comunicativo no es adecuado para todos los estudiantes, ya que puede ser más difícil para aquellos que tienen dificultades para aprender de manera contextualizada o que prefieren un enfoque más estructurado.

A pesar de estas limitaciones, el enfoque comunicativo sigue siendo uno de los métodos más populares en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en contextos en los que la comunicación es el principal objetivo, como en los trabajos de Cervantes Cerra (2019), Iakovleva, (2020) y Álava et al. (2020). Por esta razón, es importante que los docentes que enseñan lenguas extranjeras estén familiarizados con este enfoque y sepan cómo aplicarlo de manera efectiva en el aula.

En resumen, el enfoque comunicativo se enfoca en el desarrollo de habilidades comunicativas, sociales, culturales y emocionales en los estudiantes. A través de la enseñanza de

la gramática y el vocabulario de manera contextualizada y el uso de tareas comunicativas, los estudiantes pueden aprender a comunicarse efectivamente en situaciones cotidianas. Aunque tiene algunas limitaciones, el enfoque comunicativo sigue siendo uno de los métodos más populares y efectivos en la enseñanza de lenguas extranjeras.

2.1.3.- La enseñanza del alemán a través del enfoque funcional.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, el enfoque funcional se ha convertido en una alternativa interesante para mejorar la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Este enfoque se centra en la comunicación en situaciones reales, en lugar de la gramática y la sintaxis del lenguaje y puede ser fácilmente confundido con el enfoque comunicativo.

Según Kramersch (1993), el enfoque funcional se sustenta en la premisa de que el lenguaje es una herramienta comunicativa y la enseñanza debe estar orientada hacia el uso práctico del idioma. En este sentido, los estudiantes se capacitan para emplear el alemán en contextos reales, lo que fomenta la adquisición de habilidades directamente aplicables a su vida cotidiana. Willis y Willis (2007) han enriquecido este enfoque, argumentando que se fundamenta en el uso de lenguaje auténtico, es decir, aquel empleado en situaciones genuinas. De este modo, los estudiantes aprenden a aplicar el alemán en escenarios cotidianos, tales como realizar compras, asistir a citas médicas o presentarse a sí mismos. Cabe destacar que el enfoque funcional no solo enfatiza la producción oral, sino también las habilidades de escucha y comprensión.

Aunque el enfoque funcional y el comunicativo comparten la priorización de la comunicación oral, existen diferencias fundamentales entre ambos. El enfoque comunicativo pone énfasis en la comunicación efectiva en contextos cotidianos, en tanto que el funcional se enfoca en la adquisición de competencias comunicativas concretas para situaciones reales.

Adicionalmente, el enfoque comunicativo considera la gramática, aunque contextualizada, y la sintaxis del lenguaje, mientras que el funcional prioriza el empleo pragmático del idioma (Day y Shapson, 1991). En síntesis, el enfoque funcional se perfila como una alternativa atractiva para potenciar la eficacia del proceso educativo, en particular para aquellos que buscan desarrollar competencias comunicativas específicas en situaciones auténticas. A continuación se presentan dos metodologías que son cubiertas dentro de los parámetros funcionalistas de la enseñanza de lenguas.

2.1.3.1- La enseñanza del alemán con propósitos específicos. En actualidad, el alemán es una de las lenguas más habladas en Europa y uno de los idiomas más importantes en el mundo de los negocios y la tecnología (Zukunftsinstututs, 2013). Por esta razón, la enseñanza del alemán con fines específicos se ha convertido en una metodología muy importante en la enseñanza.

La enseñanza DaF con propósitos específicos o GSP por sus siglas en inglés (*German for Specific Purposes*) son cursos que conectan explícitamente el aprendizaje del idioma alemán en el aula con su uso en el mundo laboral y profesional, ya sea en prácticas, programas de estudio en el extranjero o en la futura carrera del estudiante. De acuerdo con Byrnes (2012) en el extranjero estos cursos se ofrecen típicamente en universidades e institutos privados, mientras que en Europa, especialmente en Alemania, se enseñan en escuelas privadas, institutos asociados con universidades o institutos técnicos, escuelas de comercio y por el Goethe-Institut, una organización financiada por el gobierno alemán que promueve la presencia del idioma y actividades culturales en todo el mundo. Dentro del contexto de enseñanza del alemán, se precisa esta clase específica bajo el concepto de "*Deutsch für den Beruf*", el cual se desarrolla en el apartado 2.1.3.2, pero es

importante recalcar que cuando se menciona en este apartado al GSP, se hace en referencia a este concepto de alemán para la profesión.

En la actualidad, esta metodología se utiliza en la enseñanza de alemán en una amplia variedad de áreas, como la medicina, la ingeniería, la economía, la política, la ciencia y la tecnología. De acuerdo con el trabajo publicado por Rarick (2009) El GSP es una respuesta adecuada para las demandas actuales en los ámbitos social y profesional, especialmente en el contexto globalizado de los negocios, la banca, la ingeniería y las ciencias. El surgimiento de este programa refleja el cambio en los intereses de los estudiantes hacia el aprendizaje de idiomas de manera específicos. Además, la presencia del GSP también representa una crítica interna, ya que expone las diferentes filosofías en cuanto a los valores educativos, objetivos y responsabilidades de los departamentos y programas de idiomas extranjeros en la educación superior.

Esta metodología funcional se caracteriza por estar enfocada en las necesidades específicas de los estudiantes. Esto significa que el contenido del curso se adapta a los estudiantes y se enfoca en las habilidades lingüísticas específicas que necesitan para su trabajo o carrera, por poner de ejemplo de un fin específico. Los cursos de enseñanza del alemán con fines específicos también utilizan una variedad de técnicas de enseñanza, como el aprendizaje basado en proyectos, la simulación de situaciones reales y la enseñanza de vocabulario y gramática específicos del campo de estudio de los estudiantes. Además, los cursos suelen ser más intensivos que los cursos de alemán general, ya que se enfocan en enseñar habilidades lingüísticas específicas en un período de tiempo más corto. A continuación se presenta una tabla que resalta las características altamente valoradas dentro de este tipo de enseñanza.

Tabla 2

Características pedagógicas deseables de un curso GSP.

Característica	Autor(es)
La enseñanza basada en tareas se puede convertir en "real" con un sentido palpable de inmediatez y relevancia.	Setje-Eilers (2007) Hager (2009)
El trabajo colaborativo en proyectos puede ser tomado directamente del mundo de las profesiones, dotando así a las tareas en clase de significado y propósito.	Setje-Eilers (2007) Hager (2009)
La utilización frecuente de casos de estudio puede resultar en actividades educativas que se extienden y se relacionan directamente con el mundo laboral, lo que permite una integración efectiva entre el ambiente del aula y el ambiente laboral.	Hoecherl-Alden (2000) Ulrich (2000)
Todas las formas de aprendizaje pueden ser integradas sin dificultad, por ejemplo, la lectura focalizada, la colaboración en discusiones para abordar un problema y llegar a un consenso sobre un plan de acción, y luego presentar estos resultados formalmente, ya sea de forma oral o escrita, con el fin de comunicar los objetivos y puntos clave del trabajo realizado.	Weigert (2003)
El desafío de adquirir un vocabulario especializado y técnico, que puede representar un obstáculo importante para los estudiantes que aprenden una segunda lengua, puede superarse al conectarlo con la base de conocimientos que estos estudiantes ya poseen.	Rarick (2010)

Nota. Elaboración propia a partir de Porter & Roberts (1981); Gilmore (2007); Shepherd (2019) y Candelario (2022).

En cuanto a investigaciones sobre el uso del GSP se encuentra la realizada por Kärchner-Ober et al. (2015) donde los resultados del estudio muestran que este tipo de curso son altamente valorados por los estudiantes internacionales de ingeniería que se encuentran en niveles principiantes e intermedios de aprendizaje del idioma alemán. Los cursos GSP desde el inicio del aprendizaje del idioma permiten integrar características específicas de la materia en la instrucción del idioma, lo que resulta muy motivador para los estudiantes.

2.1.3.2- La enseñanza del alemán para la profesión. La enseñanza de lenguas extranjeras enfocado al trabajo, o para la profesión, ha ganado importancia en los últimos años, como se ve en los trabajos de Eberhardt y Brand (2019), Daase (2021), Rudulf y Prikoszovits (2021) y Fink et al. (2022). Según Hutchinson y Waters (1987), esta metodología se enfoca en enseñar el lenguaje necesario para realizar tareas específicas en un contexto laboral. En el caso del alemán, existe una

creciente demanda en el mundo laboral debido a la importancia económica de Alemania en Europa y especialmente por la reforma laboral existente en el país teutón (Kinkartz, 2022). De acuerdo con Katelhön (2013) es precisamente la importancia económica y las mayores oportunidades en el mercado laboral las razones principales por la cual los estudiantes extranjeros aprenden alemán.

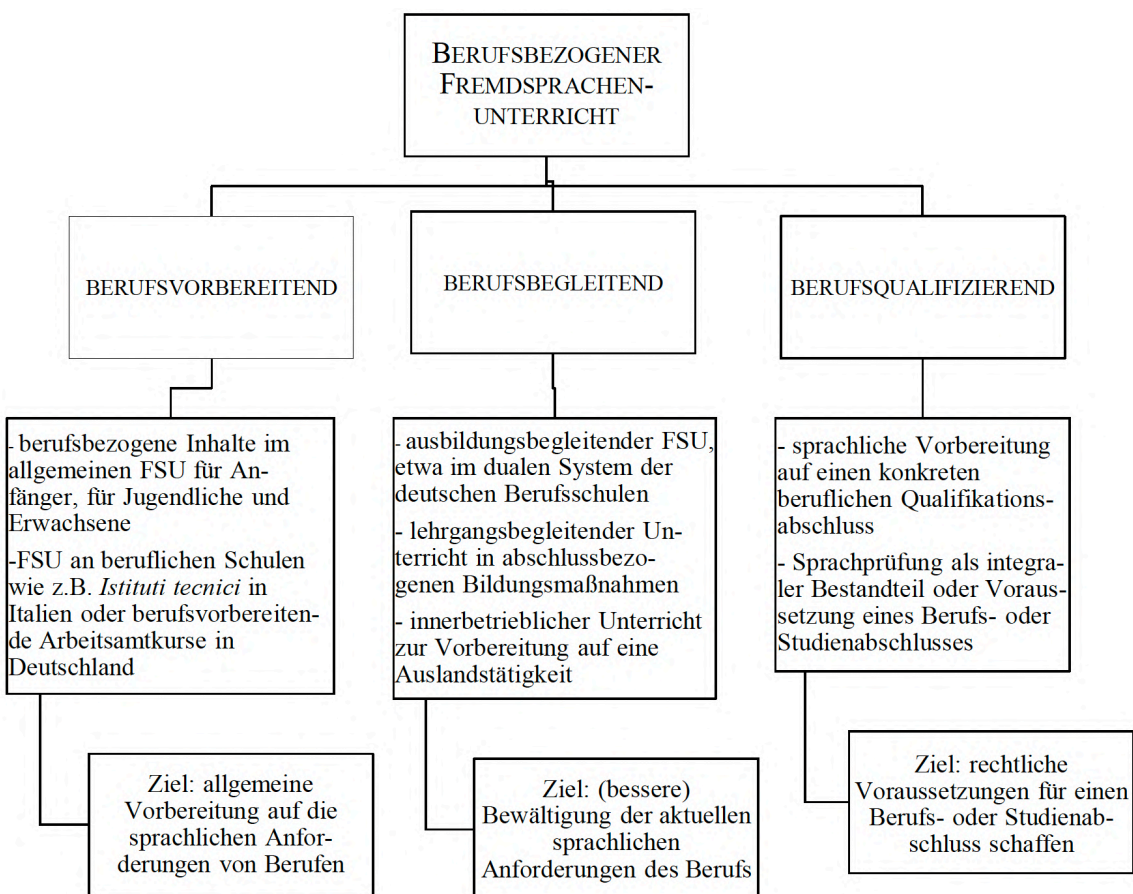
Si bien este concepto de enseñanza del alemán para la profesión ha ganado atención, todavía existe problema en definir sus límites y distinguirlo de otros conceptos de aprendizaje de idiomas, como el aprendizaje de idiomas generales o el aprendizaje de idiomas especializados. Por lo tanto, el aprendizaje de idiomas relacionados con la profesión se distingue por ser intencional y orientado hacia estudiantes con motivaciones profesionales, pero no necesariamente implica materias de lenguaje especializadas (Funk, 2007).

Una de las principales características de la enseñanza del alemán para el trabajo es la adaptación del contenido a las necesidades específicas de los estudiantes. Las clases de alemán relacionadas con el trabajo se enfocan en enseñar habilidades lingüísticas relevantes para el contexto laboral, como la comprensión de jergas y términos técnicos. Además, se utiliza en lo mayor posible material auténtico, como manuales y documentos de la empresa, para asegurar que los estudiantes estén expuestos al lenguaje real que se utiliza en el mundo laboral. Asimismo Funk (2001), menciona que se puede hacer una distinción entre la enseñanza de lenguas extranjeras como preparación para el trabajo, la que se realiza paralela a este, y la que se orienta a la calificación profesional. Cabe resaltar que en el marco de este estudio se pone énfasis en las clases DaF con el objetivo de preparar a los estudiantes para el trabajo a realizar.

A continuación se presenta un diagrama de las características de la enseñanza del alemán enfocada al trabajo.

Figura 1

Formas de enseñanza de lenguas extranjeras relacionadas con la profesión.



Nota. Tomado de Katelhön (2013) a partir de los trabajos de Funk y Kuhn (2010).

En esta figura se compara tres formas de instrucción de alemán relacionadas con el trabajo, destacando sus similitudes y diferencias: A) Clases de lenguas extranjeras con preparación laboral (*berufsbezogener Fremdsprachenunterricht*), B) Clases de lenguas extranjeras con acompañamiento laboral (*berufsbegleitender Fremdsprachenunterricht*) y C) Clases de lenguas extranjeras con calificación laboral (*berufsqualifizierender Fremdsprachenunterricht*).

La primer forma de instrucción se centra en proporcionar a los estudiantes conocimientos generales de lengua extranjera en el contexto de su futuro trabajo. Este enfoque se dirige tanto a principiantes como a individuos más experimentados, incluyendo a jóvenes y adultos. Se implementa en instituciones educativas vocacionales, como los "Istituti tecnici" en Italia o los cursos de preparación laboral en Alemania, bajo el propósito principal de preparar a los estudiantes para las demandas lingüísticas generales de sus futuras ocupaciones. Por otro lado, la segunda forma se enfoca en ofrecer formación en lengua extranjera de manera simultánea a la formación laboral. Este enfoque es particularmente común en el sistema educativo dual alemán, donde los estudiantes combinan su formación teórica con trabajo práctico en empresas. Además, se ofrece como parte de programas de capacitación relacionados con certificaciones y habilidades específicas requeridas para un puesto de trabajo. El objetivo principal aquí es permitir a los estudiantes afrontar de manera más efectiva las demandas lingüísticas actuales de sus ocupaciones y desarrollar las habilidades necesarias para comunicarse con éxito en un contexto profesional. Finalmente, la tercer forma de enseñanza se concentra en la preparación lingüística específica para la obtención de una calificación profesional concreta o como requisito para la finalización de un título académico o de estudios superiores. En muchos casos, las pruebas de competencia lingüística son una parte integral o un requisito previo para la obtención de un título o la calificación en una profesión determinada. El propósito fundamental de esta modalidad es crear las bases lingüísticas necesarias para cumplir con los requisitos legales para el ejercicio de una profesión o la consecución de un título académico.

Como complemento a la figura y para profundizar sobre el tema se puede consultar el trabajo de Wissenberg (2016) en el que se compara, desde diferentes ángulos, las necesidades

lingüísticas solventadas en la enseñanza del alemán para la profesión durante el proceso de aprendizaje.

Además de lo discutido, también existe diferencia en términos de método de trabajo, la enseñanza de lenguas general es lineal y sucesiva, mientras que la orientada al trabajo es más orientada al proceso y se enfoca en situaciones de acción específicas en lugar de temas o textos generales. Por último, la enseñanza de lenguas generales a menudo utiliza materiales estandarizados, como libros de texto, mientras que la orientada al trabajo utiliza materiales hechos a medida que son relevantes para las necesidades específicas del estudiante en su campo profesional. Por su parte, Funk y Kuhn (2010) también mencionan que el MCER puede ser una herramienta útil para la planificación diferenciada y descripción de la competencia comunicativa en lenguas extranjeras dentro de un contexto profesional / laboral ya que éste

[Traducción por el investigador] no solo toma en cuenta la aplicación del idioma extranjero en el mundo laboral a través de sus descriptores de competencias, sino que también incluye el ámbito laboral entre los contextos de la vida (los dominios) donde se utiliza en lenguaje dentro de situaciones sociales (p.317).

Sin embargo, el proyecto *Deutsch am Arbeitsplatz*, financiado por la Volkswagenstiftung entre 2007 y 2011, permite tener un panorama contrastivo sobre la investigación en el área de la enseñanza del alemán con fines profesionales y lo mencionado por Funk y Kuhn. En él se analizó 56 conversaciones grabadas y 100 correos electrónicos en diferentes lugares de trabajo para comparar los requisitos lingüísticos presentados en *Profile Deutsch* (Globoniat et al., 2005), documento que describe los requisitos orientados a la acción de los niveles del MCER para el alemán como lengua extranjera y como segunda lengua, utilizando ejemplos concretos. Una de las conclusiones del proyecto es que los niveles del MCER no tienen en cuenta el contexto situacional,

las características prosódicas o la simplificación fonética. Además, la progresión de los niveles no proporciona información segura sobre la capacidad lingüístico-comunicativa en el lugar de trabajo.

En México también existe investigación, sobre la enseñanza de alemán para el trabajo. El trabajo de Milán Moreno (2018) se enfoca en identificar las situaciones comunicativas más frecuentes en el lugar de trabajo según los dos grupos demográficos presentes en el contexto: empleados mexicanos aprendiendo alemán y empleados alemanes que interactúan con colegas mexicanos. En este documento se concluye que la enseñanza del alemán como lengua extranjera en un contexto empresarial en México debe estar basada en las necesidades específicas; los empleados mexicanos se concentran en la necesidad de aprender vocabulario relacionado con su trabajo y la necesidad de practicar la pronunciación, mientras que los empleados alemanes tienen necesidades específicas, como la de aprender sobre la cultura mexicana y la necesidad de mejorar su comprensión auditiva del español. Lo cual permite entender que, el proceso de comunicación y de enseñanza no puede separarse ni aislarse en un extremo del continuo: general – específico, sino encontrar un punto medio: lo funcional.

Por otra parte, las ventajas de esta perspectiva de enseñanza han estado presente desde sus inicios. Por ejemplo, Hutchinson y Waters (1987) mantienen que la enseñanza del alemán para el trabajo se encuentra la relevancia del contenido enseñado a los estudiantes, lo que aumenta su motivación y el aprendizaje significativo. Daase (2021) menciona también que las clases enfocadas a la profesión mejora las habilidades comunicativas de los estudiantes ya que permite a los individuos comprender y ser comprendidos por sus colegas, clientes y colaboradores, lo que provoca un establecimiento de relaciones más sólidas y resultados beneficiosos.

2.1.4.- La clase de alemán orientada a la acción.

Las lecciones de alemán orientadas a la acción se encuentran bajo un enfoque educativo que tiene como objetivo promover la adquisición del idioma a través de actividades prácticas, comunicativas y relacionadas con una situación. En contraste con los métodos de enseñanza tradicionales, el enfoque orientado a la acción se concentra en usar el idioma de manera activa, creando así un ambiente interactivo de aprendizaje. Este apartado presenta los principios, métodos y técnicas básicos de la enseñanza del alemán orientada a la acción.

De acuerdo con Hölscher et al. (2006) un proceso interactivo de aprendizaje significa que el idioma se usa realmente dentro de un grupo donde se socializa, preferiblemente en situaciones auténticas. Asimismo, estos autores mencionan que la heterogeneidad del nivel de los estudiantes en un mismo grupo se puede convertir en una herramienta constructiva.

[Traducción por el investigador] El uso de la lengua, que está controlado por el tema y la tarea, por un lado, y libre en términos de creatividad por el otro, hace que sea más fácil para los estudiantes, tanto a los más débiles como para los avanzados, desarrollar sus habilidades lingüísticas individualmente (p.3).

Bajo esta conceptualización todos los estudiantes tienen una oportunidad de aprender del otro, al igual que lo sería en la comunicación dentro de un contexto de la vida real. Es importante entonces que la clase de lengua no se reduzca a encontrar errores y a corregirlos, sino que se permita siempre al estudiante poder producir en el idioma de la manera más independiente posible y a su vez probar con ella a ser más creativo, teniendo en cuenta la interacción social que la misma comunicación envuelve.

Partiendo de la conceptualización de la interacción como un elemento importante a fomentar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, en la metodología de enseñanza del

alemán como segunda lengua y como lengua extranjera se habla del concepto *Handlungsorientierter Unterricht*, es decir, una clase de alemán orientada a la acción. En esta se hace un énfasis en la vinculación del aprendizaje de idiomas con acciones concretas relevantes para la vida cotidiana y con ello se aleja de una transferencia de conocimientos meramente declarativos. “En lugar de practicar bloques de idioma [*chunks*] de forma aislada y simplemente hacer declaraciones motivadas didácticamente, [los estudiantes] tienen que usar el idioma extranjero en contextos significativos para poder actuar de manera competente en el idioma meta” (Surkamp 2017, p. 89).

Es importante resaltar que, aunque el concepto de clase enfocada a la acción en la didáctica de la enseñanza del alemán es mayormente conocido, existen algunos elementos importantes que se deben precisar, específicamente al compararla con otros métodos de enseñanza como lo son el *task-based learning*, o los conceptos como el aprendizaje basado en proyectos o problemas. Haß (2016) en su libro sobre didáctica de la enseñanza del inglés considera al enfoque orientado a la acción como uno orientado al estudiante, de contenido significativo y de aprendizaje autodeterminado y cooperativo. Es decir, se entiende como una metodología basada en las actividades prácticas de los estudiantes donde "no solo se adquiere conocimientos a través de métodos de enseñanza cognitivos, sino que también se descubren materiales y contenidos de aprendizaje a través de las propias acciones activas de los estudiantes" (Gudjons, 2014, p. 20).

2.1.4.1- Características de la enseñanza orientada a la acción. Complementando la definición previamente expresada sobre el concepto de la clase orientada a la acción propuesta por Meyer (ver apartado 1.7). Se presentan algunas características a partir de lo encontrado en el manual de Herrlitz et al. (2004):

En primer lugar, es un enfoque holístico (*ganzheitlich*), lo que significa que se involucra a toda la personalidad del estudiante a través de dimensiones cognitivas, emocionales y prácticas, incluyendo el aprendizaje práctico. Este enfoque es especialmente efectivo para estudiantes vocacionales que pueden aprender mejor a través de medios prácticos. Además, el enfoque también implica enseñar a través de un enfoque temático e interdisciplinario en lugar de un enfoque unidimensional en una materia específica, lo que promueve la interacción y cooperación entre estudiantes, profesores y expertos, tanto dentro como fuera del aula.

Otra característica importante del enfoque orientado a la acción es que es orientado al estudiante (*schüleraktiv und schülerorientiert*), lo que significa que la enseñanza se conecta con las experiencias e intereses de los estudiantes, los involucra en la planificación, el desarrollo y la evaluación de la enseñanza, y les permite adquirir conocimientos de manera independiente, resolver problemas, tomar decisiones y experimentar acciones.

El enfoque orientado a la acción también es orientado a un producto (*produktorientiert*), lo que significa que el enfoque principal de la enseñanza es crear un resultado tangible o producto que sea acordado y respaldado por el profesor y el grupo. Este producto tiene un valor práctico y será presentado, evaluado y reflexionado por otros. Esto ayuda a enseñar a los estudiantes cómo aplicar su conocimiento en situaciones reales.

Finalmente, el enfoque orientado a la acción es enfocado al proceso (*prozessorientiert*), lo que significa que el enfoque del proceso de aprendizaje se centra en trabajar juntos como equipo. Los estudiantes colaboran, planifican, discuten, toman decisiones y prueban esas decisiones a

través de: “hacer para aprender”. Construyen habilidades profesionales, metodológicas y sociales que necesitarán más adelante en su vida profesional.

La relevancia del enfoque orientado a la acción radica en su capacidad para fomentar la creatividad, la innovación y la resolución de problemas. Al permitir que los estudiantes participen activamente en su aprendizaje, se les brinda la oportunidad de explorar y descubrir nuevas formas de abordar los desafíos y de desarrollar habilidades importantes para su futuro. Además también ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la capacidad de trabajar en equipo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Estas habilidades son fundamentales no solo para el éxito académico, sino también para el éxito en la vida profesional y personal.

2.1.4.2- El impacto en el rol del profesor. En una clase enfocada a la acción el rol del profesor se ve afectado. Éste está en gran medida relevado del papel de transmisor de conocimiento. El enfoque de su trabajo radica más en ofrecer orientación y apoyo especializado y metodológico, así como acompañar el aprendizaje auto disciplinado (Herrlitz et al., 2004).

La tarea principal de los instructores es crear situaciones profesionales relevantes para los estudiantes en las que puedan utilizar la lengua extranjera como un medio genuino de comunicación, trabajar en equipo para lograr soluciones comunes y practicar escenarios relevantes para su profesión. Además, los instructores deben guiar a los alumnos en el establecimiento de prioridades, el logro de objetivos y la selección de posibilidades. En palabras de Riedl y Schelten, (1998) " [*Traducción por el investigador*] a través de la percepción y el pensamiento se explica y controla la acción; a través de la acción se desarrolla la percepción y el pensamiento. La tríada de

percepción, pensamiento y acción se recorre en múltiples ciclos. Estos ciclos están entrelazados entre sí" (p.4).

Esto requiere que los instructores posean habilidades más allá de solo enseñar el idioma en sí, incluido el conocimiento de cómo se usa el idioma de destino en situaciones culturales y de la industria específicas, y la capacidad de enseñar estrategias y métodos que promuevan el aprendizaje autónomo de por vida. Conceptos metodológicos como el de pedagogía activa se vuelven más presentes en el aula ya que éste enfoca en el aprendizaje activo y centrado en el estudiante y en el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico (Bravo Santos et al., 2022). De acuerdo con Sorkar Gómez (2021) la retroalimentación formativa y la evaluación activa del aprendizaje son aspectos importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras y al mismo tiempo forman parte de las características de este método de enseñanza. Asimismo este autor concluye que la participación activa del profesor en la enseñanza puede mejorar la motivación y el rendimiento de los estudiantes.

El rol del instructor cambia de ser el único tomador de decisiones e iniciador al de socio, asesor y facilitador del aprendizaje. Los alumnos que son nuevos en este tipo de aprendizaje pueden tener dificultades inicialmente para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y observar su propio proceso de aprendizaje (Gutiérrez Gutiérrez, 2021). Por lo tanto, necesitan orientación para volverse gradualmente más autosuficientes y apropiarse de su proceso de aprendizaje.

2.2.- El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Como elemento esencial del proyecto de investigación centrado en la migración de enfermeros a Alemania (consultar el capítulo 3), es imperativo definir el término "competencia

lingüística". Por ello, en este apartado se abordará dicho concepto basándose en el MCER, fuente primordial del concepto de competencia que sustenta este estudio. Se iniciará con una definición clara y concisa del término. Posteriormente, se profundizará en el nivel B1, dado que este representa el requisito lingüístico estipulado en el marco legal para la contratación de personal de enfermería extranjero en Alemania (ver sección 3.4). Por ende, este nivel es fundamental para la investigación, ya que facilita el análisis de las competencias y descriptores lingüísticos asociados a él.

De acuerdo con Figueras (2005) el MCER es un estándar internacional utilizado para describir y evaluar el nivel de competencia lingüística de una persona. El MCER se divide en seis niveles, desde el A1 (principiante) hasta el C2 (experto), y define lo que un individuo es capaz de hacer en una lengua extranjera en términos de habilidades comunicativas.

El MCER fue desarrollado por el Consejo de Europa y publicado en el 2001 como una herramienta para promover la cooperación y el intercambio educativo en Europa. De acuerdo con North (2014) además de su principal objetivo, el marco persigue dos objetivos adicionales. El primero es fomentar la reflexión sobre las necesidades de los estudiantes, establecer metas y encontrar formas de medir su progreso. El segundo es establecer niveles que consideren el uso comunicativo del lenguaje por parte de los estudiantes. Actualmente, el MCER ha sido traducido a más de 22 idiomas y ha sido adoptado por países de toda Europa y otros lugares del mundo en diversos grados (Consejo de Europa, 2023a).

El Consejo de Europa (2020) explica que el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de idiomas deberían basarse en un marco completo y transparente que tenga en cuenta el uso del lenguaje y el aprendizaje en un contexto social más amplio. El enfoque utilizado dentro del MCER

considera a los usuarios y aprendices de lenguaje como agentes sociales que tienen tareas específicas para cumplir en un entorno determinado, alineándose a la metodología de la enseñanza orientada a la acción (ver apartado 2.1.4). Las actividades de lenguaje forman parte de un contexto social más amplio y se realizan estratégicamente utilizando competencias específicas para lograr un resultado específico. Basando la clase DaF orientada a la acción, es necesario, como descrito en el marco, también tener en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos específicos del individuo como agente social. El mismo documento del consejo de Europa define cualquier forma de uso y aprendizaje de lenguaje como a continuación se presenta.

El uso de la lengua, englobando el aprendizaje de lenguas, comprende las acciones realizadas por personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como comunicativas en particular. Se basan en las competencias a su disposición en varios contextos bajo diversas condiciones y bajo diversas limitaciones para participar en actividades lingüísticas que involucran procesos lingüísticos para producir y/o recibir textos en relación con temas en dominios específicos, activando aquellas estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo a cabo las tareas a realizar. El seguimiento de estas acciones por parte de los participantes.

Según Little (2007), la influencia del MCER ha sido más significativa en la evaluación de idiomas que en otros aspectos del aprendizaje y la enseñanza de idiomas. Sin embargo, aún no se ha integrado por completo en el aula de clase, según Figueras (2012). A pesar de esto, se están realizando esfuerzos para hacerlo más accesible mediante el uso del Porfolio Europeo de las Lenguas (PEL), que es una herramienta más fácil de usar que el MCER y puede ser aplicada directamente con los estudiantes. El PEL ayuda a los estudiantes a comprender mejor el MCER y sus descriptores, permitiéndoles ser más autónomos y participativos en su propio aprendizaje a través de la autoevaluación.

2.2.1.- Competencias de la lengua: Esquema descriptivo del MCER.

El Marco Europeo Común de Referencia para el aprendizaje de lenguas, que ha sido un punto de referencia obligatorio en la enseñanza de idiomas durante más de dos décadas, define las competencias como el conjunto completo de conocimientos, habilidades y características individuales necesarias para resolver un problema en una situación determinada, en el caso del aprendizaje de lenguas, sería el dominio general de esta. Para ello Piccardo et al. (2011) clasifica estas competencias en: generales y comunicativas, y además agrega estrategias y actividades comunicativas de las lenguas.

Las competencias generales incluyen saberes generales, tales como, saber, saber hacer, saber ser y saber aprender, que permiten realizar y comprender acciones comunicativas y procesos neurológicos y fisiológicos relacionados con la comprensión y producción de texto oral y escrito.

En el contexto del aprendizaje de lenguas, la competencia comunicativa suele englobar componentes lingüísticos, sociolingüísticos y pragmáticos. El Consejo de Europa (2001) define la competencia lingüística como un conjunto de conocimientos y habilidades en áreas léxicas, fonológicas y sintácticas, sin tener en cuenta sus variaciones sociolingüísticas y funciones pragmáticas. Además, señala que la competencia sociolingüística se ve influenciada por las condiciones socioculturales del uso del idioma, lo cual tiene un impacto en la comunicación entre diferentes culturas. La competencia pragmática se relaciona con el uso funcional de los recursos lingüísticos, la producción de actos de habla y la identificación de distintos tipos y formas de texto. El papel de las interacciones y los contextos culturales en el desarrollo de estas habilidades es considerablemente significativo.

En cuanto a las estrategias y actividades comunicativas de la lengua. Estas se basan en cuatro aspectos: comprensión, expresión, interacción y mediación, y con esto se rompe la concepción que el aprendizaje de lengua se basa en las cuatro habilidades. Se puede decir que la propuesta organizativa del MCER se acerca más al uso real del idioma, donde el significado se construye de manera interactiva. El desarrollo de estas categorías para las actividades comunicativas se ve claramente influenciado por la distinción entre el uso transaccional e interpersonal del idioma, así como entre el uso interpersonal y conceptual. Para una idea más clara de cómo funciona las categorías funcionales expuestas por el MCER se presenta la siguiente tabla (Ver tabla 3).

Tabla 3

Base macro funcional de las categorías del MCER para actividades comunicativas.

Ejemplo de...	Comprensión	Expresión	Interacción	Mediación
Uso creativo e interpersonal de la lengua	Leer por placer.	Monólogo sostenido: describir experiencias.	Conversación.	Mediar la comunicación.
Uso transaccional de la lengua	Leer en busca de información y argumentos.	Monólogo sostenido: dar información.	Obtener bienes y servicios. Intercambiar información.	Mediar textos.
Uso de la lengua para la evaluación y resolución de problemas	(Fusionado con Leer en busca de información y argumentos)	Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate).	Discusión.	Mediar conceptos.

Nota. Tomado de Consejo de Europa (2020).

Con lo anteriormente presentado se puede concluir que las competencias pueden ser observadas y evaluadas para apoyar a los estudiantes en el desarrollo de su competencia en y más allá del aula de idiomas. Es importante precisar también que el aula es el lugar donde los

estudiantes tienen la oportunidad de practicar la lengua meta y donde los profesores pueden diseñar actividades para fomentar el desarrollo de la competencia discursiva de los estudiantes.

2.2.2.- La competencia comunicativa desde la visión de otros autores.

Sí bien el marco describe las competencias y lineamientos con los que se rige, es importante también complementar esta visión con las aportaciones de otros autores sobre la competencia comunicativa.

De acuerdo con Becerra et al., (2019) la competencia comunicativa se refiere a la capacidad de una persona por lograr comunicarse asertivamente tanto verbal como no verbalmente en distintas particularidades de situaciones. Menciona que la competencia comunicativa “es el resultado de varias habilidades y sus competencias, denominadas dimensiones, y requiere conocimientos, habilidades y actitudes para realizar actos comunicativos eficientes en un contexto determinado” (p. 17).

Para Hymes (1974) se trata de “La capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” (p. 13). Es decir, un conjunto holístico que rodea el actuar, pensar y expresar del individuo en sociedad. Hernández (2007) explica que la capacidad de comprender y aceptar la percepción del otro y una adecuada valoración de uno mismo, la búsqueda de información objetiva y requerida en el proceso de comunicación, así como el autocontrol emocional, son componentes clave para el desarrollo de una adecuada habilidad de comunicación en el entorno organizacional. Estos componentes implican tener conocimientos

empíricos y teóricos, desarrollar habilidades y actitudes relacionadas con la resolución de problemas y la experiencia.

Sin embargo la competencia comunicativa no se limita a la parte oral o escrita con un fin productivo, sino también receptivo. Iglesias y Veiga (2006) afirman que el proceso de comprensión lectora involucra cuatro elementos fundamentales -el lector, el texto, el autor y el contexto- y requiere la habilidad de comprender e interpretar el significado de las ideas en textos escritos relacionándolos con conocimientos previos. Es un proceso sociocultural y comunicativo complejo y activo, y forma parte del proceso general de decodificación de un texto.

Se entiende entonces que el desarrollo de una competencia yace en el mismo actuar y con énfasis en la práctica como detonador diferenciado. A continuación, y como mencionado anteriormente, se aborda el perfil deseado y abordado en este proyecto de investigación.

2.2.3.- El usuario independiente: Nivel B1- Umbral.

Partiendo de la descripción global de la escala del MCER, el usuario independiente del nivel B1 (Umbral):

Puede comprender los puntos principales de una entrada clara y estándar sobre temas familiares que se encuentran regularmente en el trabajo, la escuela, el tiempo libre, etc. Puede enfrentar la mayoría de las situaciones que probablemente surjan al viajar en un área donde se habla el idioma. Puede producir un texto simple y coherente sobre temas que son familiares o de interés personal. Puede describir experiencias y eventos, sueños, esperanzas y ambiciones, y dar breves razones y explicaciones de opiniones y planes (Consejo de Europa, 2001, p.24)

Para orientarse mejor en lo que es un usuario independiente, es necesario una visión más precisa. Por lo que el marco mismo presenta una serie de descriptores ilustrativos basado en las diferentes habilidades comunicativas, lo que en la metodología de la enseñanza del alemán se

conoce como: *Kann-Beschreibungen*, que de acuerdo con el Diccionario Digital de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras editado por Roche (2023) son descriptores de las habilidades lingüísticas en forma de afirmaciones sobre lo que el usuario de la lengua o el alumno debería ser capaz de hacer. Se pueden presentar en escalas descriptivas para actividades y estrategias específicas del lenguaje verbal.

Esta escala de descriptores diferencia cada nivel de acuerdo con las habilidades comunicativas, abordando así tanto la comprensión lectora como la expresión oral y escrita; más el añadido en 2020: que son el concepto de interacción y mediación. Es importante resaltar que el MCER no describe qué saben los estudiantes de idiomas (por ejemplo, qué vocabulario, qué gramática), sino qué habilidades poseen. De acuerdo con el MCER, las competencias se miden y evalúan, no, como en muchos sistemas de evaluación, exámenes y certificados, los déficits. A continuación se presentan los descriptores lingüísticos del nivel B1 con base al Consejo de Europa (2001; 2020).

Tabla 4

Descriptores ilustrativos del nivel B1- MCER.

Categoría	Descriptor
Comprensión auditiva y lectora.	Puede comprender los puntos principales de un lenguaje claro y estándar sobre asuntos familiares relacionados con el trabajo, la escuela, el tiempo libre, etc. Puede extraer la información principal de muchos programas de radio o televisión sobre temas de actualidad y sobre temas relacionados con su campo de trabajo o interés, si se habla con relativa lentitud y claridad. Puede comprender textos que contienen mayoritariamente un lenguaje cotidiano o profesional muy común. Puede entender cartas privadas en las que se comunican hechos, sentimientos y deseos.
Expresión oral.	Puede hacer frente a la mayoría de las situaciones que pueden surgir al viajar en un área donde se habla el idioma. Puede entablar conversaciones sin preparación sobre temas que le son familiares, que le interesan personalmente o que se relacionan con temas cotidianos como la familia, aficiones, trabajo, viajes, actualidad. Él/ella puede usar oraciones simples conectadas para

	<p>describir experiencias y eventos o sus sueños, esperanzas y metas. Puede explicar y justificar brevemente sus opiniones y planes. Puede contar una historia o volver a contar la trama de un libro o una película y describir sus reacciones.</p>
Expresión escrita	<p>Puede escribir textos sencillos y conectados sobre temas que le son familiares o de interés personal. Puede escribir cartas personales e informar sobre experiencias e impresiones.</p>
Interacción	<p>Se comunica con cierta seguridad en asuntos conocidos, habituales o no, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos habituales y explica el motivo de un problema. Se expresa sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc.</p> <p>Hace uso de un amplio repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones sobre temas conocidos, y expresa opiniones e intercambia información sobre temas conocidos de interés personal o relativos a la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p> <p>Elabora cartas personales en las que da noticias y expresa ideas sobre temas abstractos o culturales como, por ejemplo, música o películas. Elabora cartas en las que expresa diferentes opiniones y comenta en detalle sentimientos y experiencias personales. Responde a un anuncio publicitario por escrito y solicita información adicional sobre los productos que le interesan.</p> <p>Elabora correos electrónicos/cartas formales básicos/as (por ejemplo, para presentar una queja y solicitar que se actúe).</p> <p>Elabora cartas personales describiendo experiencias, sentimientos y acontecimientos con cierto detalle. Elabora cartas y correos electrónicos básicos con información de carácter fáctico (por ejemplo, para solicitar información o para pedir y dar una confirmación). Elabora una carta de solicitud básica con información complementaria limitada.</p>
Mediación	<p>Colabora con personas de otras procedencias, mostrando interés y empatía, mediante preguntas y respuestas sencillas, haciendo sugerencias y reaccionando a ellas, preguntando si la gente está de acuerdo y proponiendo enfoques alternativos. Transmite la información principal de textos largos que utilizan un lenguaje poco complicado sobre temas de interés personal, siempre que pueda comprobar el significado de ciertas expresiones. Presenta a personas de diversas procedencias, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de forma diferente, e invita a los demás a que contribuyan con su conocimiento y experiencia, así como con sus puntos de vista. Transmite información de textos informativos claros y bien estructurados sobre temas conocidos, o de interés personal o de actualidad, aunque a veces sus limitaciones léxicas provocan dificultades en la formulación.</p>

Nota. Elaboración propia a partir Consejo de Europa (2001; 2020).

Además de las escalas presentadas en el marco, que brindan una descripción resumida para cada nivel de referencia, el MCER ofrece otras tablas y descriptores, por ejemplo, para los aspectos cualitativos del uso del lenguaje oral, para las estrategias comunicativas enfocadas a los descriptores y para las habilidades lingüísticas, así como tablas de autoevaluación para aprendices.

2.2.4.- Desafíos planteados del MCER.

A pesar de los beneficios que ofrece el MCER, su implementación no ha estado exenta de desafíos y críticas. Uno de los principales desafíos planteados es su falta de adaptación a las necesidades específicas de cada contexto educativo y cultural. Además, algunos expertos han señalado la dificultad de evaluar de manera precisa y objetiva las competencias lingüísticas de los estudiantes utilizando los estándares del MCER. En este sentido, resulta fundamental analizar y comprender estos desafíos para poder utilizar de manera efectiva el MCER como herramienta en la enseñanza y aprendizaje de lenguas.

De acuerdo con Figueras (2012) existen dos áreas de críticas hacia el MCER: la de contenido y la del aspecto político. Las críticas relacionadas con el contenido incluyen la utilidad y relevancia de los descriptores de nivel para la evaluación, así como su validez en la adquisición de un segundo idioma. Asimismo se resalta que el diseño del marco fue originalmente para ayudar a los adultos a aprender idiomas extranjeros en Europa. Sin embargo, se ha utilizado más allá de su propósito previsto y para diferentes niveles educativos y contextos lingüísticos. Esto ha llevado a que algunas personas lo perciban como no adecuado para estos usos adicionales.

North (2014) explica en su reflexión de las escalas descriptivas del MCER que este tiene como objetivo establecer un lenguaje común para hablar sobre el aprendizaje de idiomas, fomentar la reflexión sobre las prácticas docentes y acordar puntos de referencia comunes. Sin embargo, menciona que aunque se ha logrado el primer objetivo, todavía falta una reflexión sobre las prácticas docentes. La influencia a largo plazo del MCER solo puede limitarse hoy en día a la evaluación de idiomas si los sistemas educativos no están a la altura del desafío. Asimismo en el texto de Díez-Bedmar (2018) se encuentra que existen desafíos a los cuales se enfrentan los estudiantes de idiomas cuando intentan autoevaluar sus habilidades de escritura utilizando los sistemas MCER y ELP. La atención se centra en la precisión gramatical y las estrategias de seguimiento/reparación en el nivel B1. El reto reside en un mejor diseño de descriptores que permitan a los estudiantes una mejor identificación.

En conclusión, existen limitantes en la contextualización, la coherencia y precisión de los descriptores y la generación de una visión más allá de la evaluación estandarizada.

2.3.- Recapitulación.

El Capítulo dos se enfoca en explorar los métodos y marcos teóricos que fundamentan la enseñanza del alemán, especialmente dirigida al personal de enfermería. Dada la globalización creciente y la demanda de servicios de salud de alta calidad que superan las barreras lingüísticas, la necesidad de competencia lingüística efectiva en este ámbito profesional es crucial.

El capítulo comienza con una revisión de los antecedentes metodológicos en la enseñanza del alemán como lengua extranjera, examinando enfoques estructuralistas como la Gramática-Traducción y los métodos audio-lingüísticos y audiovisuales. A pesar de su importancia histórica,

estos métodos han mostrado limitaciones en contextos profesionales como la enfermería. La enseñanza de lenguas experimentó una transformación con la llegada del enfoque comunicativo, que prioriza la interacción y el uso práctico del lenguaje. Este enfoque resulta especialmente relevante para la enseñanza del alemán con fines específicos, como se detalla en la sección sobre el enfoque funcional.

Asimismo, se introduce la clase de alemán orientada a la acción como un modelo pedagógico que integra teoría y práctica, con implicaciones significativas para el rol del docente. Este enfoque promueve una mayor participación y colaboración entre estudiantes y profesores, resultando en una experiencia de aprendizaje más dinámica y aplicable al entorno profesional.

La segunda parte del capítulo aborda el MCER, que proporciona un esquema para evaluar y enseñar competencias lingüísticas. Se discute el concepto de competencia comunicativa, tanto desde la propia perspectiva del marco como desde la de otros autores relevantes en el campo. Se pone especial énfasis en el nivel B1-Umbra, considerado el nivel del "usuario independiente", que es particularmente relevante para el personal de enfermería, ya que cumple con los requisitos lingüísticos legales para una inserción al entorno profesional.

Finalmente, se examinan los desafíos que plantea el MCER, incluida la adaptación de sus directrices a contextos específicos y la consideración de factores culturales y sociales que pueden influir en la competencia lingüística.

En resumen, este capítulo ofrece una visión exhaustiva de los métodos y marcos teóricos que informan la enseñanza del alemán para el personal de enfermería, subrayando la importancia de un enfoque comunicativo y orientado a la acción para alcanzar una competencia lingüística efectiva.

Capítulo III - Integración Laboral y Lingüística: El Camino del Personal de Enfermería Extranjero hacia el Sector Sanitario Alemán.

Tanto en el planteamiento del problema como en los objetivos de esta investigación saltan a la vista dos situaciones relacionadas, la primera siendo la escasez de personal de enfermería en Alemania y la segunda la necesidad de una intervención de acción para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este tercer capítulo nos enfocaremos en la formación sociolingüística en alemán para el personal de enfermería, donde se incluyen los subtemas categorizados en cinco aristas que se interconectan entre sí; siendo el primero la descripción y conceptualización del trabajo de enfermería en Alemania; segundo, la problemática y las medidas por parte del país teutón; tercero el proceso de reclutamiento y homologación de personal extranjero; cuarto el análisis de las necesidades lingüísticas del personal de salud con intención de migrar, y quinto el proyecto de movilidad laboral México – Alemania – UNACH.

3.1.- Concepto y descripción del trabajo como personal de enfermería en Alemania.

Como se ha discutido a lo largo de todo el proyecto de investigación, el personal de enfermería desempeña un papel fundamental en el sistema de salud alemán, siendo responsables de brindar cuidados de calidad a los pacientes y de colaborar con otros profesionales de la salud para asegurar la atención integral (Böcken et al., 2016); dada la importancia de este grupo de profesionales, para los no hablantes nativos de alemán es crucial comprender el concepto y las características de su labor en el contexto germano, sobre todo en el ámbito que concierne al conocimiento del idioma y las competencias sociolingüísticas necesarias para desempeñarse adecuadamente en este entorno.

En Alemania, la enfermería se considera una profesión basada en la ciencia y la práctica, que incluye la promoción, el mantenimiento y la recuperación de la salud de las personas, así como

la prevención de enfermedades (Aiken et al., 2013). Las regulaciones que rigen la profesión de enfermería en Alemania se encuentran en la “Ley de Profesiones de Enfermería” o *Pflegeberufegesetz* en alemán. De acuerdo con el Boletín de Leyes Federales de Alemania año 2017 Parte I (Bundes Ministerium der Justiz, 2017a), los alumnos que se gradúan en esta formación general de dos años pueden elegir un área de enfoque para su formación práctica en su tercer año. Además, quienes continúen con la formación general reciben el título de personal de enfermería cuyos conceptos en alemán son *Pflegefachfrau* o *Pflegefachmann*. Sin embargo, aquellos que deseen especializarse en cuidado de ancianos o de niños y adolescentes pueden optar por obtener una certificación separada en enfermería geriátrica o enfermería pediátrica, lo cual es diferente al sistema mexicano, donde la profesionalización del campo de la enfermería no está segmentada tan estrictamente, pudiendo un egresado de enfermería trabajar con niños o adultos mayores (Aristizabal et al., 2020; Secretaría de Salud, 2013).

La *Pflegeberufegesetz* establece restricciones específicas sobre ciertas funciones de enfermería, asegurando que solo puedan ser desempeñadas por individuos que hayan recibido la formación adecuada. Además, este marco legal ha implementado un programa académico que ofrece nuevas perspectivas profesionales, posibilitando el cuidado integral de individuos de todas las edades fundamentado en metodologías basadas en la evidencia científica. Es relevante destacar que dicha formación no conlleva costos para el estudiante y, adicionalmente, estos reciben una remuneración justa por sus labores prácticas. Todos los materiales didácticos necesarios para esta formación práctica son suministrados sin costo adicional. (Bundes Ministerium der Justiz, 2017b).

De acuerdo con el Bundesministerium für Gesundheit (2023) el personal de enfermería incluye a enfermeras y enfermeros registrados, especialistas en enfermería y auxiliares de

enfermería. Estos profesionales llevan a cabo, de manera autónoma e integral, la atención orientada al proceso de individuos de todas las edades en contextos tanto de atención hospitalaria como ambulatoria, y en situaciones agudas y de larga duración. Son responsables de determinar la necesidad individual de atención, y de organizar, diseñar, y supervisar el proceso de atención. Además, se encargan de analizar, evaluar y garantizar la mejora continua de la calidad de la atención prestada. Estos profesionales desempeñan sus funciones en una diversidad de entornos que incluyen hospitales, centros de atención primaria, hogares de cuidados a largo plazo y servicios de atención domiciliaria, entre otros (World Health Organization. Regional Office for Europe & European Observatory on Health Systems and Policies, 2020).

¿Cuáles son las actividades que comprenden la profesión de enfermería en Alemania? De acuerdo con la Cancillería del Estado de Sajonia (Sächsische Staatskanzlei, 2023) el personal de enfermería es responsable del cuidado, atención y tratamiento de pacientes mayores y personas con discapacidades físicas o psicológicas. Su objetivo es mantener la calidad de vida del paciente, preservando y fomentando sus habilidades de autocuidado. El personal de enfermería también coordina con el paciente y sus responsables las medidas de cuidado necesarias, que se proporcionan en colaboración con otros profesionales involucrados. Las tareas incluyen atención, cuidado y orientación de personas enfermas y necesitadas, activación para mantener habilidades y destrezas para la vida diaria, atención básica, prestación de atención médica, observación de la salud y evaluación de riesgos en el marco de la atención personalizada. Específicamente, dentro de las actividades diarias, el personal de enfermería en Alemania realiza control de la presión arterial, inyecciones subcutáneas, apósitos para heridas. Además, se preparan y asisten a visitas de enfermería, discusiones de casos, y colaboran con terapeutas internos y externos. También brindan

acompañamiento y apoyo en actividades de ocio, así como la organización de eventos y actividades recreativas.

En el artículo de Rassek (2021) sobre las tareas, preparación, sueldo y postulación del personal de enfermería se encuentra una descripción del concepto de enfermero y enfermera a través de un sistema de tres categorías. A continuación se presenta la tabla 5 retomando los puntos clave.

Tabla 5

Descriptorios de las tareas del personal de enfermería.

Categoría	Descripción y actividades
Cuidado de adultos mayores. (Altenpflege)	Trabajan principalmente en residencias de ancianos y centros de vida asistida, proporcionando atención médica y manteniendo la movilidad e independencia de los pacientes mayores y necesitados de atención. Se rigen por la Ley de Atención de Enfermería a las Personas Mayores (AltPflG).
Enfermería general (Gesundheits- und Krankenpflege)	Encargados de la recuperación mayormente de personas adultas, se rigen por la Ley de Cuidados de Enfermería (KrPflG). Anteriormente esta categoría se le conocía como técnico en enfermería. Con las modificaciones de planes de estudios, ahora se preparan como especialistas en enfermería.
Enfermería pediátrica (Gesundheits- und Kinderkrankenpflege)	Trabajan con pacientes de joven edad, incluyendo niños, adolescentes y bebés. Sus tareas abarcan incluso la atención especial a recién nacidos, así como la actuación segura y primeros auxilios en situaciones agudas. Es considerada una preparación distinta a la de la carrera en enfermería general.

Nota. Elaboración propia a partir Rassek (2021).

En todas las categorías, las enfermeras y enfermeros realizan actividades como el cuidado de heridas, la alimentación y la higiene personal, y administran medicamentos según las indicaciones de los médicos. Además, llevan a cabo tareas como la inserción de catéteres y sondas, el cambio de vendajes, la extracción de sangre y la preparación para operaciones. Como previamente mencionado, la comunicación con médicos, pacientes y familiares es un aspecto esencial de su trabajo, asumiendo en muchos casos un papel de mediador. Cabe destacar que las

actividades específicas pueden variar según la formación y la especialización de cada profesional de enfermería.

Bajo una mirada más crítica sobre lo que significa ser enfermero en el país teutón, se pueden encontrar diversas aristas que convergen en la realidad presentada en el planteamiento del problema de esta investigación y que se aborda más adelante. Por ello, es importante concluir este apartado sobre la conceptualización y descripción del trabajo como enfermero en Alemania abordando de manera introductoria esta realidad actual. De acuerdo con Monteverde (2019) en su artículo sobre la complejidad, complicidad y sufrimiento moral en la profesión de enfermería menciona que el personal de salud del mercado laboral alemán se caracteriza por un alto estrés físico y mental, lo que puede conducir al estrés moral y al agotamiento. Por su parte, Mehlis et al. (2018) mencionan que el trabajar con pacientes en estado terminal, oncológicos y geriátricos, y la limitada conciliación de la vida laboral y personal se encuentran entre los factores que inducen estrés. Hay discusiones sobre el límite de estrés (Bär y Starystach, 2018) y los escándalos de atención (Tausendfreund, 2021; Güntert et al., 1991), donde se muestran las malas condiciones de trabajo, y como las altas exigencias del personal de enfermería pueden conducir a errores y al planteamiento de cuestiones éticas.

3.2.- Escasez de personal de enfermería en Alemania.

Después de examinar qué se entiende por personal de enfermería en Alemania, es necesario observar más de cerca la situación del mercado laboral germano para identificar la relación de oferta y demanda y con ello hablar de la escasez de enfermeras y enfermeros en el momento actual y su proyección hacia el futuro.

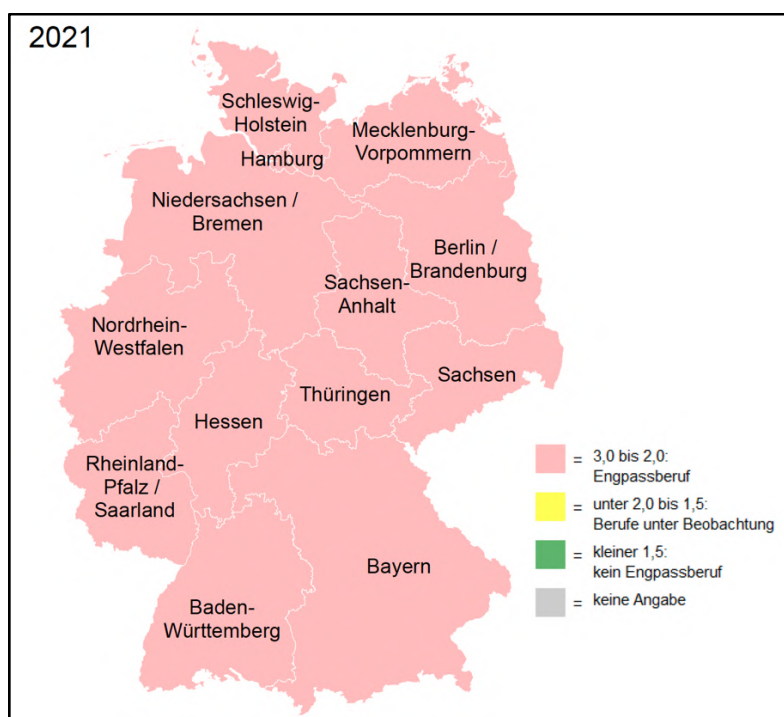
En su investigación, Bonin y Ganserer (2015) destacan el notable incremento en la demanda de servicios de salud y atención en Alemania durante los últimos años. Con base en datos del período 2000 a 2011, los autores señalan que el sector sanitario experimentó un aumento en la contratación de 419,000 empleados a tiempo completo. Interesantemente, alrededor de la mitad de este crecimiento en personal (192,000) correspondió a instituciones de atención ambulatoria y hospitalaria. Este fenómeno podría estar relacionado con una población envejecida y el consiguiente incremento en la demanda de servicios de atención médica y cuidado a largo plazo (ver apartado 3.2.1 para entender mejor las causas). El estudio mencionado también proporciona información valiosa para comprender las tendencias laborales en el ámbito de la salud en Alemania y enfatiza la importancia de adaptar las políticas y estrategias de recursos humanos para satisfacer las crecientes necesidades de atención médica.

En la estadística presentada por la Bundesagentur für Arbeit (2021) se señala la tensión existente en el mercado laboral de profesionales y especialistas en cuidados de salud en Alemania. El análisis de escasez de trabajo o de "trabajos de cuello de botella" (*Engpassanalyse*) de la BA es una forma de evaluar la situación actual de los trabajadores calificados en Alemania, donde si el número dado es igual o mayor a 2.0 se considera de alta importancia y como un trabajo que no cuenta con el número de trabajadores necesarios para cumplir la demanda. Este sistema se basa en estadísticas como empleos y desempleados registrados. En 2014 de acuerdo con Bonin y Ganserer (2015), el tiempo promedio de vacancia para profesionales en cuidado de ancianos fue de más de cuatro meses, mientras que en cuidado de la salud y enfermería fue de 111 días, apenas por debajo. Comparativamente, la duración promedio de vacancia en todos los campos laborales restantes fue de 79 días, algo significativamente menor. Sin embargo, el número de días en 2021 ha incrementado a 139. Asimismo, la estadística hace una anotación importante; desde 2020, ya no

es posible hacer una distinción clara entre la asistencia sanitaria y la enfermería, por un lado, y la atención a las personas mayores, por el otro. Por lo tanto, es recomendable considerar ambas áreas juntas. En la figura 2 se puede observar, por estados federados, como el índice arrojado por el análisis de empleos de cuello de botella es superior a 2.0.

Figura 2

Análisis de la escasez de trabajos especializados: Profesionales de enfermería.



Nota. Tomado de las estadísticas de la Bundesagentur für Arbeit (2021).

De acuerdo con el informe de la fundación Bertelsmann, previamente mencionado, se estima que en el futuro próximo se incrementará el contingente de individuos que requieren asistencia médica y disminuirá el número de profesionales de enfermería disponibles, lo que ocasionará una brecha en la oferta laboral de 500.000 trabajadores de tiempo completo para el año 2030. Si por otro lado se toma en cuenta el artículo de Neuber-Pohl (2017) en la revista “Formación

profesional en ciencia y práctica – BWP” se prevé una demanda de trabajadores cualificados de 270.000 personas para el año 2035, lo cual representa por mucho un número superior a la oferta del mercado laboral para ese momento.

Aunque los dos últimos cálculos proyectados tienen una brecha grande, ambas reflejan una creciente demanda de profesionales en el sector de cuidados por lo que es importante subrayar esta necesidad de abordar los desafíos en la contratación y retención de personal en este campo.

3.2.1.- Causas de la escasez de enfermeros y enfermeras en Alemania.

El déficit de enfermeras en Alemania se ha convertido en una preocupación apremiante, ya que la nación enfrenta desafíos cada vez mayores en la provisión de atención médica adecuada. Un problema multifacético, el déficit de enfermería puede atribuirse a varios factores, incluido el cambio demográfico, la reputación de la profesión de enfermería dentro de la sociedad, las tasas de pago y la estructura de la fuerza laboral. En este apartado se analizará estos factores a través de una revisión bibliográfica.

En primer lugar, el cambio demográfico ha contribuido significativamente a la escasez de enfermeras en Alemania. El envejecimiento de la población del país ha llevado a un aumento en la demanda de servicios de atención médica, al mismo tiempo que reduce el grupo disponible de personas en edad laboral para ingresar a la profesión de enfermería como se comentaba en el artículo publicado por Aiken et al. (2013). De acuerdo con el Statistisches Bundesamt (2023), se espera que Alemania experimente cambios significativos en su estructura demográfica en los próximos años. En comparación con el año 2010, se prevé que en 2023 aumente la población del grupo de edad 67 y más, de 15,2 a 16,7 millones de personas. Además, se espera un aumento en el grupo de edad inferior a 20 años, de 15,0 a 15,8 millones. Por otro lado, el grupo de edad de 20 a

66 años se mantiene prácticamente constante, con una ligera disminución de 51,3 a 51,5 millones de personas. No obstante, se prevé que para el año 2040 la situación cambiará drásticamente, con un aumento significativo en el número de personas de 67 años o más, que se incrementará a 20,4 millones. Esto se debe a la tendencia al envejecimiento de la población, la cual puede ser una señal de preocupación en relación con el equilibrio de la población activa y las necesidades de atención sanitaria. A medida que crece la población anciana, se intensifica la necesidad de servicios de atención médica, lo que exacerba el déficit de enfermería, como también concluye Gläß (2018).

La reputación de la profesión de enfermería dentro de la sociedad también ha influido en la escasez de enfermeros en la actualidad y en la proyección a futuro. A pesar de la naturaleza esencial del trabajo, la enfermería a menudo se percibe como una carrera menos prestigiosa en comparación con otras profesiones de la salud, como los médicos. En un estudio reciente de Roth et al. (2022), se exploraron diversos factores que podrían influir en la decisión de enfermeros y enfermeras alemanes de no proseguir en su campo laboral. Entre las razones identificadas se encuentran: la escasez de oportunidades para la promoción profesional, discrepancias generacionales en valores y motivaciones entre el personal joven y el más veterano, y una percepción pública adversa de la enfermería. Algunos profesionales del sector opinan que un año adicional de formación en ciencias de enfermería o gestión de enfermería podría potenciar sus perspectivas laborales; no obstante, son conscientes de que obtener calificaciones avanzadas no garantiza una mejora en sus oportunidades. Asimismo, el estudio destaca un contraste palpable en valores y aspiraciones entre los y las enfermeras jóvenes y el personal más veterano. Asimismo, Aiken et al. (2020) menciona que la representación estereotipada de la enfermería en los medios exacerba una imagen pública desfavorable de la profesión, impactando negativamente en la moral del colectivo. Afirma que es imperativo reconocer que históricamente la profesión ha estado

marcada por un sesgo de género, siendo las mujeres quienes predominan en estos roles, lo cual puede disuadir a los candidatos masculinos de ingresar a la profesión.

Las tasas de pago son otro factor crucial que contribuye al déficit de personal de enfermería en Alemania. Los profesionales de enfermería a menudo reciben salarios más bajos en comparación con sus homólogos en otros países europeos, lo que puede desincentivar a los candidatos potenciales a seguir esta carrera profesional (Buchan y World Health Organization: Regional Office for Europe, 2014). Las tasas de remuneración comparativamente bajas también pueden incitar al personal de salud alemán a buscar oportunidades de empleo en países con salarios más altos, lo que exagera aún más la escasez interna (van der Heijden et al., 2010).

Por último, la estructura de la mano de obra en el sector sanitario alemán también ha contribuido al déficit de enfermería. Las jerarquías rígidas y la falta de colaboración interprofesional pueden tener un impacto negativo en el entorno laboral, lo que genera insatisfacción laboral y mayores tasas de deserción entre los profesionales de enfermería (Sturm et al., 2019). Además, la creciente prevalencia de los contratos de trabajo temporales y a tiempo parcial en el sector de la enfermería puede disuadir a los candidatos potenciales que buscan seguridad laboral (Roth et al., 2022).

En resumen, el déficit de personal de enfermería en Alemania es un problema complejo que resulta de una combinación de cambios demográficos, percepciones sociales, tasas de pago y estructura de la fuerza laboral. Abordar estos factores resultaría vital para garantizar que el sistema de salud alemán pueda satisfacer la creciente demanda de servicios de salud en el futuro.

3.3.- Marco de la gestión sanitaria.

En Alemania, el sector de atención de la salud se enfrenta al importante desafío de retener su fuerza laboral de enfermería existente y de incrementar su número y con ello poder garantizar una prestación de atención médica sostenible. Para abordar este problema, se han propuesto e implementado varias medidas de gestión sanitaria abordándolas desde dos perspectivas: A) Las medidas para atraer la fuerza laboral interna, mayormente a través de la formación continua y una mejora a las condiciones laborales existente y B) las medidas para atraer a trabajadores extranjeros, a través de un plan de seguimiento muy puntual y determinado.

3.3.1.- Medidas para atraer la fuerza laboral interna.

Un componente esencial de la gestión sanitaria es la inversión en el desarrollo profesional. La educación continua se revela como un pilar fundamental para retener a los profesionales de enfermería. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud (World Health Organization, 2020), proporcionar oportunidades de capacitación avanzada y facilitar la progresión profesional resultan cruciales para sostener una fuerza laboral de enfermería que esté tanto motivada como altamente calificada.

Según Dauth y Lang (2017), más del 25% de los nuevos programas de formación profesional en Alemania, dirigidos al cuidado de personas mayores en el período 2014-2015, contaron con el respaldo de centros laborales o de la agencia de trabajo alemana. Esta asistencia se focaliza, en su mayoría, en la educación superior interdisciplinaria asociada a la ocupación.

Combinando los hallazgos de Dauth y Lang (2017) con las estadísticas presentadas por Jürgen Braun et al. (2015) en relación con la agencia federal de empleo alemana, es posible evidenciar la eficacia de los programas de reconversión laboral para contrarrestar la falta de mano

de obra especializada. Este análisis se centra, particularmente, en el éxito de los programas de formación para profesionales dedicados al cuidado de personas mayores. A partir de los datos, se puede ver que, entre 2013 y 2016, un promedio del 83,7 % de las personas que completaron el programa de reconversión profesional para el cuidado de personas mayores fueron colocadas con éxito en los correspondientes trabajos con seguridad social (*sozialversicherungspflichtigen*) en el sector de la salud. Además, un promedio del 0,5 % de las personas se colocó en trabajos similares, como profesional de la Salud y Enfermería (*Gesundheits- und Krankenpflege-Fachkraft*), Especialista en economía doméstica (*Hauswirtschaft-Fachkraft*) o Especialista en atención domiciliaria y familiar (*Fachkraft für Haus- und Familienpflege*). En ambos textos analizados queda claro que el programa de reciclaje profesional de cuidado de personas mayores es particularmente exitoso para lograr la colocación laboral, con un mayor porcentaje de personas colocadas en los trabajos correspondientes. Sin embargo, se puede concluir, a raíz de las lecturas, que se debe considerar la retención a largo plazo de las personas en el sector de la salud.

Por otro lado, también es fundamental abordar la cuestión de la carga de trabajo de enfermería y el equilibrio entre la vida laboral y personal. Las investigaciones indican que las cargas de trabajo pesadas y los altos niveles de estrés se encuentran entre los principales factores que conducen al agotamiento y la deserción en la profesión de enfermería (ver apartado 3.2.1). Según un estudio de O'Brien-Pallas et al. (2004), la inversión en desarrollo profesional y personal continua puede mejorar la satisfacción laboral, la retención y la calidad de la atención. Esta segunda medida no solo ayuda al personal de enfermería a adquirir nuevas habilidades y conocimientos, sino que también les proporciona una sensación de crecimiento profesional y satisfacción. Schlick et al. (2010) incluso sugieren que las condiciones laborales actuales en

enfermería y cuidado de personas mayores no están en línea con el ideal de "diseño de trabajo orientado al ser humano", y que este debe ser alcanzado.

Una tercera medida para atraer fuerza de trabajo interna, aunque con un mayor número de respuesta crítica, es el cambio de nombre de la profesión de enfermería, que describe Gläß (2018). En su texto se analiza el potencial del uso del nombre en el idioma inglés para hacerlo más atractivo a trabajadores potenciales, sin embargo, se concluye que solo un porcentaje pequeño de personas les resulta atractivo y que la familiaridad y la claridad de los títulos de trabajo alemanes actuales pueden ser más importantes para garantizar una buena comprensión del trabajo y atraer candidatos, por lo que quedarse con ellos sería una opción más adecuada.

Aunque se han mencionado tres perspectivas, es esencial intensificar las medidas para abordar la problemática relacionada con el personal de salud. Por esta razón, se han implementado estrategias para atraer a trabajadores extranjeros. Este proyecto, en particular, se centra en resolver los desafíos lingüísticos que enfrentan los enfermeros mexicanos que aspiran a integrarse al mercado laboral en Alemania.

3.3.2.- Inclusión de personal de enfermería extranjero al campo laboral alemán.

La contratación de personal de enfermería internacional en Alemania tiene una larga historia, que se remonta a las décadas de 1960 y 1970 con la llegada de enfermeras coreanas y monjas proveniente de India (Bonin et al., 2015). En los últimos años ha habido un aumento significativo en el empleo de trabajadores extranjeros, de hecho, la inmigración hacia Alemania superó desde 2013 a la emigración de Alemania en aproximadamente 400.000 personas (Bundesministerium des Innern, 2015). Incluso, en el reporte de migración 2019 (Bundesministerium des Innern, 2020), se establece que en una comparación europea (inmigración

total y asilo en cifras absolutas), Alemania sigue siendo uno de los principales países de destino de la inmigración y se ha vuelto significativamente más atractivo en comparación con otros países europeos en los últimos años. La mayoría de los inmigrantes provienen de países como Polonia, Rumania, Bulgaria, Croacia, España, Grecia e Italia. Estas personas llegan a Alemania principalmente para estudiar, recibir formación profesional, trabajar o reunirse con sus familias (Jürgensen, 2015).

En 2013, alrededor de 73 600 empleados en profesiones de enfermería tenían ciudadanía extranjera, lo que representa el 5,5 % de todo el personal contratado en el área de salud (Merda et al., 2014). Este porcentaje es relativamente bajo en comparación con otras industrias como la hotelería, la agricultura y la construcción (Bundesagentur für Arbeit, 2013 en Bonin et al., 2015). Sin embargo, de acuerdo con Afentakis y Maier (2014) al considerar a los empleados con experiencia migratoria, incluidos los ciudadanos naturalizados y los reasentados de etnia alemana, el porcentaje asciende a un 15,4 %.

Asimismo en estos estudios se precisa que el porcentaje de empleados con experiencia migratoria es mayor en el cuidado de personas mayores (19,5 %) que en el de atención médica y enfermería (12,6 % para especialistas y 16,3 % para auxiliares) (Bonin et al., 2015). En cuanto al país de origen, Polonia encabeza la lista, seguida de Turquía y Croacia. Los acuerdos de cooperación con países como Croacia, Bosnia y Herzegovina y Serbia también han contribuido a estas cifras. Los países no pertenecientes a la UE, excepto Rusia, tienen una representación relativamente pequeña entre el personal de enfermería con ciudadanía extranjera, lo que puede atribuirse a las restricciones históricas de acceso al mercado laboral alemán (Bonin et al., 2015).

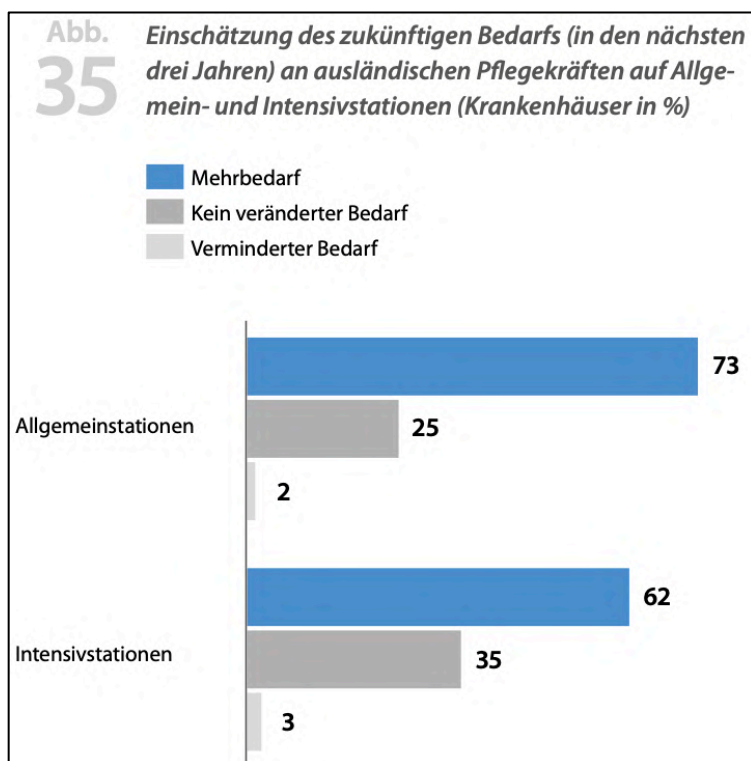
De acuerdo con Blum et al. (2017) en el Barómetro del Hospital (*Krankenhaus Barometer*) del mismo año, se registró una distribución tripartita respecto a la necesidad de inclusión de personal de enfermería extranjero en el mercado laboral Alemán. Concretamente, un porcentaje del 19% de los centros no presentaba necesidad alguna en ese momento, ni vislumbraba su posible aparición en el futuro. En contraposición, un 38% no experimentaba necesidad alguna, aunque se preveía su surgimiento a futuro. Por último, un 42% ya presentaba o contemplaba la posibilidad de una necesidad inmediata. En la actualidad, y tomando en cuenta el *Krankenhaus Barometer* 2021 por parte de Blum et al (2021) el 75% de los hospitales pronostica una mayor necesidad de personal de enfermería extranjero en sus salas generales en los próximos tres años (Ver figura 3). En comparación con la situación en 2017, esto representa un aumento significativo en la demanda de personal extranjero en este ámbito. Además, solo el 25% de las clínicas no esperan cambios en la demanda de personal de enfermería extranjero en sus salas generales. En el área de cuidados intensivos, alrededor del 60% de los hospitales ven una mayor necesidad de personal de enfermería extranjero, lo que representa un aumento con respecto a la situación de 2017.

En el contexto más reciente, marcado por una crisis sanitaria global como la pandemia de la COVID-19, es relevante destacar los hallazgos del estudio de Geis-Thöne (2020). Este estudio señala que, entre junio de 2014 y junio de 2019, el número de trabajadores extranjeros en centros sanitarios y asistenciales de Alemania creció en un 3,4%. Este incremento representó un apoyo significativo durante la crisis del coronavirus.

Es esencial subrayar que las estadísticas relacionadas con el empleo que contribuye a la seguridad social tienen sus limitaciones: no consideran a los proveedores de servicios autónomos ni a los trabajadores a tiempo parcial. Un análisis detallado del sector sanitario, desglosado por industria o profesión, revela que la proporción de trabajadores extranjeros en residencias y hospitales supera la del resto del sector (Statistik der Bundesagentur für Arbeit, 2021).

Figura 3

Estimación de la demanda futura de personal extranjero en unidades de cuidado.



Nota. Tomado del Krankenhaus Barometer Umfrage 2021 (Blum et al., 2021).

La contratación de trabajadores extranjeros cualificados, aunque necesaria, presenta una serie de problemas que deben abordarse adecuadamente. Según los resultados del Krankenhaus Barometer de 2015 y 2017 (Blum et al., 2015, 2017), la barrera que representa hablar alemán como lengua extranjera se ha identificado como el problema más común, obteniendo una calificación

media de 2,8 y 2,9, respectivamente, en una escala de 1 a 4. Los problemas de acuerdo con la preparación profesional también se calificaron con valores elevados, 2,1 en 2015 y 2,3 en 2017, lo que indica la necesidad de garantizar que los trabajadores extranjeros estén debidamente capacitados para sus tareas en el país teutón. Además, aunque se ha observado una disminución en los problemas personales en 2017, estos siguen siendo un factor importante que puede afectar negativamente la adaptación y el rendimiento de los trabajadores extranjeros en su nuevo entorno laboral. Por lo tanto, es crucial abordar estos problemas para lograr una integración exitosa de los trabajadores extranjeros en la fuerza laboral del país receptor.

Geis-Thöne (2020) concluye que si bien esta afluencia de profesionales extranjeros puede ayudar a mejorar la situación, también puede tener un impacto negativo en el país de origen. Por lo tanto, recomienda mejorar el acceso a la educación y establecer medidas que permitan aumentar las capacidades de capacitación en el sector de la salud y con ello el atraer especialistas más calificados del extranjero, no signifique solamente pérdidas, sino un trabajo de cooperación (Ver apartado 3.5).

3.4.- Marco legal para la contratación de personal de enfermería extranjero.

La contratación de trabajadores extranjeros en el sector sanitario es una estrategia común en diversos países, incluida Alemania, ante la escasez de mano de obra en este ámbito. No obstante, esta práctica conlleva desafíos inherentes, principalmente relacionados con el cumplimiento de las normativas que rigen el ejercicio profesional en territorio alemán. En este apartado se explorará el marco legal que regula la incorporación de estos trabajadores en el sector sanitario alemán, destacando aspectos clave como la legislación pertinente, el reconocimiento de títulos extranjeros y los exámenes de certificación oficiales, como el Goethe Zertifikat B1. Es crucial entender estos

requisitos legales para identificar y superar los principales obstáculos en la integración de estos profesionales en el sistema de salud germano.

3.4.1.- Ley de inmigración y asilo: Trabajo y políticas de integración.

La legislación alemana aborda de manera central la migración laboral y la integración del personal extranjero. Se expondrán a continuación los principales requisitos para el empleo de extranjeros, basándonos en las directrices de la Ley de Residencia (Aufenthaltsgesetz - AufenthG, 2004).

Es fundamental que cualquier extranjero que desee trabajar en Alemania posea un permiso de residencia, salvo ciertas prohibiciones o excepciones previstas. Este marco busca regular la entrada de profesionales del extranjero de manera efectiva. Adicionalmente, el candidato debe demostrar competencias en el idioma alemán (de al menos B1 de acuerdo con el MCER) y obtener una evaluación positiva de un organismo encargado del reconocimiento profesional conforme a normativas federales o estatales, como mencionado también en Slotala (2016). Este organismo verifica que el aspirante tenga las habilidades, conocimientos y destrezas relevantes. Es también imprescindible contar con una oferta laboral concreta, donde el empleador se comprometa a cubrir cualquier discrepancia identificada por la autoridad correspondiente. Además, la Agencia Federal de Empleo debe dar su consentimiento, a menos que exista una disposición que exima esta aprobación.

Para facilitar la integración de los extranjeros, Alemania ha implementado diversas estrategias, incluyendo un curso de integración respaldado por iniciativas adicionales de los

gobiernos federal y estatal. Estas acciones comprenden ofertas de asesoramiento sociopedagógico y consultas especializadas en migración.

Para garantizar cohesión y orientación en estas políticas, el Ministerio Federal del Interior, Construcción y Comunidad desarrolla un programa nacional de integración. Este programa tiene como objetivo identificar y consolidar iniciativas de integración, además de formular recomendaciones para su optimización y expansión. En este proceso colaboran múltiples actores, como estados federales, autoridades locales y comisionados gubernamentales. También se busca la participación de comunidades religiosas, sindicatos y otros grupos de interés relevante. Adicionalmente, se han implementado medidas específicas para fomentar el aprendizaje del idioma alemán en el contexto laboral.

En resumen, Alemania posee una estructura normativa clara y estrategias holísticas que regulan el empleo de extranjeros y fomentan su integración efectiva en la sociedad y el mercado laboral.

3.4.2.- Requisitos para el personal de enfermería internacional.

Hablando específicamente de la incorporación de personal de enfermería extranjero en el mercado laboral es imperativo obtener una licencia para ejercer la profesión. De acuerdo con el Instituto de economía alemana (Institut der deutschen Wirtschaft, 2023), Agencia federal de empleo Alemana (Bundesagentur für Arbeit, 2023a) y con Slotala (2016) los siguientes criterios delimitan los requisitos fundamentales como profesionales de enfermería en Alemania:

Reconocimiento de Titulación: Para ejercer, es esencial que el título obtenido en el país de origen sea reconocido en Alemania. La entidad competente evalúa si dicho título es equivalente a los otorgados en Alemania. En caso de no serlo, es posible someterse a una prueba de habilidades o a un curso de adaptación para demostrar la equivalencia de conocimientos (en alemán *Gleichwertigkeitsprüfung*). Este proceso de reconocimiento, con una duración de entre tres y cuatro meses, se realiza a nivel estatal y, una vez concedido, es válido en todo el país (Institut der deutschen Wirtschaft, 2023a).

Competencia Lingüística: Dependiendo del estado federado, es necesario demostrar un nivel de competencia en el idioma alemán de al menos B1 o B2, conforme al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Aptitud Física y Mental: Es imprescindible aportar un certificado médico alemán que acredite la salud física y mental del solicitante, certificando su idoneidad para el puesto.

Fiabilidad Personal: Para corroborar la confiabilidad del aspirante, se requiere un certificado de antecedentes penales, que puede ser del país de origen o un certificado policial alemán, según el caso.

Es relevante destacar que para el reconocimiento, lo esencial no es la nacionalidad, sino el país donde se obtuvo el título. Por otra parte, dentro de las regulaciones se establece que para “ciudadanos de la Unión Europea, Liechtenstein, Islandia, Noruega o Suiza, no es necesario un visado o permiso de residencia para trabajar en Alemania” (Aufenthaltsgesetz - AufenthG, 2004

p.9). Sin embargo, los ciudadanos de otros países requieren un permiso de residencia para ejercer en el país.

3.4.3.- Requisitos lingüísticos: Certificación del nivel B1.

Como mencionado en el apartado anterior, demostrar una competencia lingüística del nivel B1 es indispensable para que profesionales de la salud puedan migrar a Alemania, por lo que el objetivo de realizar y aprobar el examen de certificación del nivel B1 es un elemento constante en muchos planes de estudios y programas de proyectos de enfermeros a Alemania.

Asimismo, diversas organizaciones han surgido con el propósito de supervisar la certificación relacionada con el MCER. Entre las más destacadas se encuentra la Asociación Europea para la Evaluación y Prueba de Idiomas (EALTA), financiada por la Comunidad Europea, que busca impulsar la aplicación del MCER y promover estándares altos en formación lingüística profesional (EALTA, 2023).

Por otro lado, la Asociación de Evaluadores de Idiomas en Europa (ALTE) se dedica a estandarizar métodos de evaluación lingüística, reuniendo a instituciones académicas para garantizar que las métricas y estándares en evaluación lingüística sean uniformes en toda Europa. Dentro de las instituciones y exámenes de certificación pertenecientes a esta asociación se encuentran los expedidos por el Goethe Institut y los del ÖSD (Por las siglas en alemán de Diploma de Idioma Austriaco Alemán - *Österreichisches Sprachdiplom Deutsch*) (The Association of Language Testers in Europe, 2023).

En el ámbito específico de Alemania, Telc juega un papel crucial. Esta entidad sin fines de lucro es el socio oficial del gobierno alemán para pruebas de idiomas, diseñadas en particular para aquellos que finalizan cursos de integración (TELC gmbH, 2023). En resumen, estas organizaciones subrayan la relevancia de mantener estándares uniformes y rigurosos en la certificación lingüística a nivel global, con especial énfasis en el alemán.

En la tabla 6 se puede observar las diferentes equivalencias en cuanto a los exámenes de certificación internacional del idioma alemán general en los niveles B1 y B2 de acuerdo con el MCER, que son los considerados dentro del marco legal para la incorporación de extranjeros en el mercado laboral alemán.

Tabla 6

Exámenes de certificación alemán B1 / B2.

Certificado / Institución	B1	B2
Goethe Institut	Goethe-Zertifikat B1 Goethe-Zertifikat B1 - Jugendliche	Goethe-Zertifikat B2 Goethe-Zertifikat B2 - Jugendliche
Österreichisches Sprachdiplom Deutsch	ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1 ÖSD Zertifikat Deutsch Österreich B1 / Jugendliche ÖSD Zertifikat B1	ÖSD Zertifikat B1 ÖSD Zertifikat B1 - Jugendliche
Telc	Zertifikat Deutsch / Telc Deutsch B1	Telc Deutsch B2

Nota. Elaboración propia a partir de (ÖSD exams, 2018), Goethe Institut (2023b), TELC gmbH (2023)

3.4.3.1.- Zertifikat B1. A pesar de que los exámenes de los diferentes niveles varían de acuerdo con cada institución encargada de certificar el nivel de competencia de los estudiantes, el examen de alemán del nivel B1 fue desarrollado en conjunto con el Goethe-Institut, el ÖSD y la universidad de Friburgo Suiza y aunque es denominado como Goethe-Zertifikat B1 o ÖSD-

Zertifikat, el contenido y su forma de evaluarse es exactamente la misma (Goethe Institut, 2023a).

Para fines de este documento se nombrará al examen de B1 como Goethe Zertifikat B1.

El Goethe-Zertifikat B1 es una certificación ampliamente reconocido para el dominio del idioma alemán y que mayormente es presentado por los motivos de: estudio en Alemania, trabajo o para la solicitud de ciudadanía (Hantschel & Weber, 2013). El examen consta de cuatro partes, cada una enfocada a una habilidad de comunicación: leer, escribir, escuchar y hablar. Esta prueba de idioma evalúa la capacidad del examinado para comunicarse en el idioma germano en situaciones cotidianas y para comprender y producir textos sencillos sobre temas familiares, alineándose así con el MCER (Ver apartado 2.2) y puede ser presentada a partir de los 12 años para su versión adolescente y a partir de los 16 años de edad para la versión para adultos (Goethe Institut, 2023a).

Para la preparación de los estudiantes se pueden utilizar varios recursos de aprendizaje como lo son los libros de textos, los libros de ejercicios y de pruebas e incluso asistir a curso de preparación tanto presenciales como online. Es importante mencionar lo que You-ri (2018) concluye en su proyecto de investigación sobre los problemas que tienen los estudiantes DaF con la comprensión auditiva y la expresión oral: la práctica regular y el desarrollo de estrategias efectivas de aprendizaje a través de un incremento o mejor organización de las horas de clases para la práctica de estas habilidades comunicativas, puede representar el éxito o el fracaso al momento de presentar el examen de certificación.

Como ya fue previamente mencionado, el examen Goethe Zertifikat B1 evalúa cuatro habilidades de lengua, teniendo así cuatro módulos. En la siguiente tabla se puede ver una descripción general de cada uno de los módulos, de la cantidad de tareas a resolver acompañadas de su tipo de ejercicio y su propósito.

Tabla 7
Descripción general del Goethe-Zertifikat B1.

Modul	Aufgabe	Prüfungsziel	Aufgabentyp	Items	Zeit
Lesen	1	Korrespondenz lesen	Richtig/Falsch	6	Insgesamt 65 Minuten
	2	Information und Argumentation verstehen	Mehrfachauswahl (3-gliedrig)	6	
	3	Zur Orientierung lesen	Zuordnung	7	
	4	Information und Argumentation verstehen	Ja/Nein	7	
	5	Schriftliche Anweisung verstehen	Mehrfachauswahl (3-gliedrig)	4	
Hören	1	Ankündigungen, Durchsagen und Anweisungen verstehen	Richtig/Falsch und Mehrfachauswahl (3-gliedrig)	10	Insgesamt 40 Minuten
	2	Als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen	Mehrfachauswahl (3-gliedrig)	5	
	3	Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen	Richtig/Falsch	7	
	4	Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen	Zuordnung	8	
Schreiben	1	Interaktion Persönliche Mitteilung zur Kontaktpflege	Freies Schreiben (beschreiben, begründen, einen Vorschlag machen)	Insgesamt 60 Minuten	
	2	Produktion Persönliche Meinung zu einem Thema äußern	Freies Schreiben (beschreiben, begründen, erläutern, vergleichen, Meinung äußern, usw.)		
	3	Interaktion Persönliche Mitteilung zur Handlungsregulierung	Freies Schreiben (sich entschuldigen, um etwas bitten, o. Ä.)		
Sprechen	1	Interaktion Gemeinsam etwas planen und aushandeln	Teilnehmende planen etwas, wobei sie sich an 4 Leitpunkte halten	Insgesamt 15 Minuten pro zwei Teilnehmende	
	2	Produktion In einem Monolog ein Thema präsentieren	Teilnehmende tragen eine Präsentation zu 5 vorgegebenen Folien vor		
	3	Interaktion Situationsadäquat reagieren	Teilnehmende geben einander Feedback zur Präsentation bzw. reagieren darauf und stellen einander je eine Frage bzw. reagieren darauf		

Nota. Tomado de (Glaboniat et al., 2013).

Módulo de Lectura: En este módulo, se requiere que el estudiante lea una variedad de textos que pueden incluir artículos de periódicos, correos electrónicos, cartas, anuncios y más. Las cuestiones por responder pueden abarcar formatos como opción múltiple, verdadero/falso, completar oraciones o emparejar información.

Módulo de Comprensión Auditiva: Aquí, el estudiante escuchará distintas grabaciones que varían desde conversaciones y entrevistas hasta anuncios y noticias. Tras cada escucha, deberá responder preguntas relacionadas con el contenido. Al igual que en el módulo anterior, los formatos de las preguntas pueden ser opción múltiple, verdadero/falso, completar oraciones o emparejar información.

Módulo de Escritura: En este segmento, se espera que el estudiante produzca diversos tipos de textos escritos. Estos pueden ser correos electrónicos, cartas o comentarios en foros online. Dependiendo de la instrucción, podría tener que redactar una respuesta a una situación dada, expresar una opinión sobre un tema específico o describir un evento.

Módulo de Expresión Oral: En esta sección, el estudiante deberá llevar a cabo diferentes tareas interactivas que pueden incluir presentaciones, discusiones y entrevistas. Durante estas tareas, interactuará con un examinador o con otro candidato, demostrando así sus habilidades comunicativas en alemán. Las tareas podrían involucrar actividades como hacer una presentación, opinar sobre un tema especificando ventajas y desventajas, o hacer una propuesta o sugerencia.

En relación con los criterios de aprobación del examen, cada módulo permite alcanzar un máximo de 100 puntos. Para ser considerado aprobado, es necesario obtener al menos 60 puntos, lo que corresponde al 60% del total. Es importante subrayar que la evaluación del examen se realiza de forma modular, y para lograr la certificación completa, es imperativo obtener una calificación satisfactoria en cada uno de los módulos (Glaboniat et al., 2013).

3.5.- Proyectos actuales para el reclutamiento de enfermeros extranjeros a Alemania.

Dada la creciente demanda de personal de enfermería en los hospitales alemanes (ver apartado 3.2), resulta predecible el surgimiento de múltiples iniciativas orientadas al reclutamiento de profesionales extranjeros en este campo. En esta sección, se examinarán dos de estos proyectos de reclutamiento y movilidad laboral hacia Alemania. Inicialmente, se discutirá el proyecto "*Triple Win*", siendo este quizás el más conocido y que normalmente se toma de precedente, seguido de una exploración detallada del proyecto "Cuidar personas en Alemania", impulsado conjuntamente por empresas de salud alemanas, la Agencia Federal de Empleo de Alemania y el Servicio Nacional de Empleo del Gobierno Mexicano. El objetivo de este segmento es establecer un marco de referencia sobre las directrices que determinan los parámetros para el personal de enfermería en cuanto a su participación en los proyectos de movilidad, así como delinear los objetivos y metas del entorno de aprendizaje en el cual se inserta esta investigación.

3.5.1.- El proyecto *Triple Win*.

El programa "*Triple Win*" es el resultado de una colaboración entre la Sociedad Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ por sus siglas en alemán: *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit*) y Servicio Central de Colocación de Especialistas y Extranjeros (ZAV por sus siglas en alemán: *Zentrale Auslands- und Fachvermittlung*) de la Agencia Federal

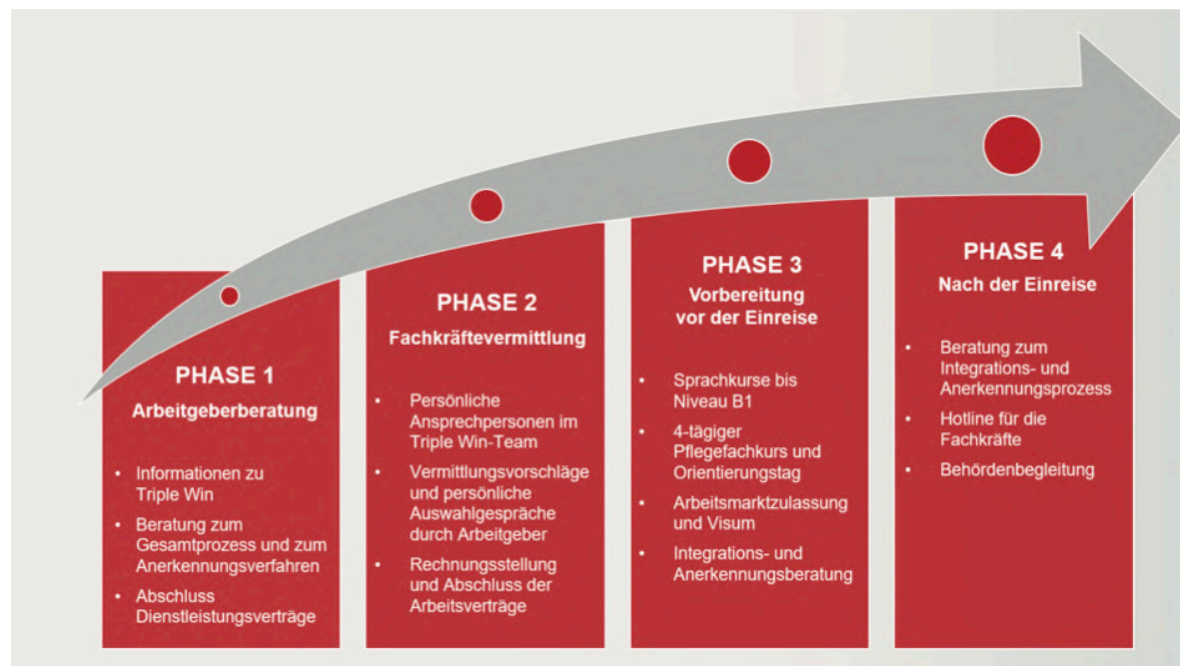
de Empleo (Bundesagentur für Arbeit, 2023b). De acuerdo con Glaß (2018) esta iniciativa se centra principalmente en la incorporación sostenible de profesionales de enfermería internacionales para suplir las vacantes existentes en Alemania. En particular, se contratan enfermeros de Bosnia y Herzegovina, Serbia y Filipinas y desde 2017 a personal de Túnez.

Este mismo autor en su investigación sobre las medidas para reducción la escasez de enfermeros de Alemania explica como la designación "Triple Win" se debe a que esta sugiere la existencia de tres beneficiarios en este proyecto. En primer lugar, se encuentran los profesionales de enfermería que, debido a la falta de perspectivas laborales en sus países de origen, optan por trabajar en Alemania. En segundo lugar, los países de origen de estos profesionales se benefician, ya que la GIZ se adhiere al código de conducta de la Organización Mundial de la Salud (OMS). Esto garantiza que no se recluten profesionales de países donde ya existen escaseces de enfermería o donde dicha contratación podría generarlas. Finalmente, Alemania y sus empleadores también se benefician al llenar vacantes críticas en el sector de la salud.

De acuerdo con Buchan et al. (2014) el proyecto *Triple Win* ofrece un paquete de apoyo para personal de enfermería extranjero el cual incluye cursos de idiomas, reconocimiento de cualificaciones y asistencia para encontrar alojamiento e integrarse en la sociedad alemana. El proyecto también brinda capacitación y apoyo a los empleadores para garantizar que puedan brindar un entorno acogedor y de apoyo para las enfermeras capacitadas en el extranjero.

De acuerdo con Schreck (2017) y con la publicación de Alves Luciano y Schmpf (2021) en su hoja informativa distribuida por la GIZ, el proceso detallado del proyecto se desarrolla en cuatro fases (ver figura 4).

Figura 4
Etapas del proyecto Triple Win.



Nota. Tomado de Alves Luciano y Schimpf (2021).

La primera fase, de crucial importancia, consiste en brindar asesoramiento detallado a empleadores alemanes con respecto a la contratación de personal internacional. Esta orientación no sólo aborda aspectos legales y burocráticos, sino que también busca familiarizar a los empleadores con las particularidades y objetivos del proyecto, asegurando una comprensión integral de las implicaciones y beneficios asociados a la incorporación de estos profesionales.

Subsecuentemente, se da paso a la fase de adquisición y selección de profesionales de enfermería. La responsabilidad principal en este segmento recae en el ZAV. Esta entidad lleva a cabo entrevistas exhaustivas basadas en criterios previamente establecidos, asegurando una meticulosa evaluación de los candidatos. Posterior a este proceso, el ZAV se encarga de proponer a los empleadores aquellos candidatos que se consideran más adecuados para satisfacer las demandas y expectativas del mercado laboral alemán.

Antes de la llegada de estos profesionales a territorio alemán, se implementa una tercera fase de preparación pre-llegada. Esta etapa es fundamental para facilitar la transición y adaptación de los individuos seleccionados. Se ofrecen cursos intensivos de idioma alemán, sesiones informativas acerca de la vida y cultura alemana, y se imparten cursos técnicos en enfermería para asegurar que los profesionales posean un conocimiento actualizado y acorde a los estándares médicos del país.

Finalmente, tras su arribo a Alemania, la GIZ desempeña un papel primordial. Ésta brinda asistencia en tareas administrativas relacionadas con la inserción laboral, pero, quizá más significativamente, ofrece un continuo apoyo en el proceso de integración de los profesionales en el entorno social y laboral alemán, garantizando así una transición fluida y beneficiosa tanto para los individuos como para los empleadores y la sociedad alemana en general.

Es vital mencionar que el programa no solo se dirige a hospitales sino también a otros establecimientos de atención médica. Los participantes generalmente son licenciados en enfermería, capaces de trabajar en diversas áreas (Bundesagentur für Arbeit, 2023c). Durante el

primer año, tanto los empleadores como los empleados tienen acceso a una línea directa proporcionada por GIZ.

En cuanto a los costos del programa, de acuerdo con el folleto informativo para empleadores provisto por el ZAV y el GIZ (Bundesagentur für Arbeit, 2022b, 2022b), dependiendo el país de origen del personal contratado, sería el costo que cada empleador debería cubrir.

[Traducción por el investigador] El programa Triple Win establece una tarifa de servicio para la colocación de cuidadores en EUR 6638,66 netos (EUR 7900,00 brutos, que incluye el 19% de IVA) por cada profesional colocado, vigente desde septiembre de 2021. En el caso específico de las enfermeras procedentes de Kerala, India, la tarifa asciende 7.138,66 euros, y al añadir el 19% de IVA, el costo total es de 8.495,00 euros, según las cifras de mayo de 2022 (p.12).

Es importante mencionar que además, el empleador también debe proporcionar el financiamiento para el cambio de lugar de residencia del empleado, por lo que el monto también depende de la procedencia del personal de cuidado y del medio de transporte seleccionado.

Concluyendo, el programa "Triple Win" representa una estrategia multifacética que beneficia tanto a los profesionales de enfermería como a Alemania y sus empleadores, y a los países de origen de los trabajadores, buscando una migración laboral ética y beneficiosa para todas las partes involucradas.

3.5.2.- El proyecto Enfermeros a Alemania.

El proyecto "Enfermeros a Alemania" emerge como una respuesta a la perenne necesidad de cubrir puestos de enfermería en el sistema de salud alemán, inspirado por el precedente del

programa "Triple Win". Inaugurado en 2018 con foco en reclutamiento en México y Brasil (Bundesagentur für Arbeit, 2022c), este proyecto se distingue por su enfoque comprensivo en la gestión de recursos humanos en el ámbito de la salud. Es importante también puntualizar que el proyecto de movilidad laboral externa México – Alemania UNACH, donde se centra esta investigación, es parte del marco del proyecto: Enfermeros a Alemania.

La agencia federal de empleo en Alemania a través de su sitio web (Bundesagentur für Arbeit, 2023b) menciona que este proyecto es coordinado integralmente por el ZAV y que este abarca desde la diseminación de ofertas laborales en los países de origen (Ver imagen 1) hasta la eventual contratación de los candidatos idóneos.

RECLUTAMIENTO CHIAPAS
LICENCIADAS Y LICENCIADOS EN ENFERMERÍA PARA TRABAJAR EN ALEMANIA

Bundesagentur für Arbeit

REQUISITOS
DOCUMENTACIÓN ORIGINAL Y COPIA:

- ① INE
- ② CURP
- ③ ACTA DE NACIMIENTO
- ④ ACTA DE MATRIMONIO O CONCUBINATO (SEGÚN SEA EL CASO)
- ⑤ COMPROBANTE DE DOMICILIO
- ⑥ TÍTULO Y CÉDULA PROFESIONAL
- ⑦ LIBERACIÓN DEL SERVICIO SOCIAL
- ⑧ MAPA CURRICULAR O PLAN DE ESTUDIOS
- ⑨ COMPROBANTE DE DOMICILIO VIGENTE
- ⑩ CURRÍCULUM Y CARTA MOTIVO EN IDIOMA ALEMÁN (Puede traducirlo a través de la siguiente liga: www.deepl.com/translator)

PRESENTAR DOCUMENTACIÓN DE FORMA FÍSICA Y DIGITAL EN MEMORIA USB

Salario aproximado de **\$59,860.00**

DISPONIBILIDAD PARA APRENDER EL IDIOMA ALEMÁN, DE FORMA PRESENCIAL EN TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.

CLÍNICA CONTRATANTE:
HOSPITAL UNIVERSITARIO DE BONN UKB
PARA MAYORES INFORMES VISITAR: <https://www.ukbonn.de/>

ATENCIÓN VÍA WHATSAPP:
961 132 3501 / 962 157 2131
enfermerosnealemania@gmail.com

DIRECCIÓN:
AV. 2 SUR PONIENTE S/N.
ESQUINA CALLE CENTRAL PONIENTE CENTRO, TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.

TRABAJO | SNE | SECRETARÍA DE ECONOMÍA Y DEL TRABAJO

empleo.gob.mx



Foto 1. Charla informativa sobre reclutamiento en la FLCT / UNACH.

Imagen 1. Cartel publicitando el reclutamiento.

El proceso incluye también la cooperación con entidades socias internacionales, en el caso de México a través del Sistema Nacional de Empleo (SNE) (Secretaría del Trabajo y Previsión

Social, 2022) y la organización de eventos de contratación donde los empleadores participan activamente (ver foto 1). Se provee asimismo asistencia en trámites críticos como el reconocimiento de títulos académicos extranjeros y la gestión de visados.

De acuerdo con el folleto informativo para empleadores provisto por la Agencia Federal de empleo Alemana (Bundesagentur für Arbeit, 2022c) los hospitales y clínicas empleadoras perteneciente al proyecto deben cumplir con ciertas obligaciones y requisitos, estos diseñados para asegurar la integración efectiva y sostenible de los profesionales extranjeros. A continuación se detallan:

En primer lugar, los empleadores deben buscar contratar al menos 15 individuos, equivalente a un grupo estándar en un centro de enseñanza de idiomas. Adicionalmente, se estipula que los empleadores deben financiar y apoyar la adquisición del idioma alemán de los candidatos hasta el nivel B1 y, opcionalmente, al nivel B2.

En términos económicos, los empleadores tienen la responsabilidad de otorgar una beca de 300 euros a los participantes desde el inicio de su instrucción lingüística. Este compromiso financiero se extiende a cubrir los costos relacionados con la homologación de las credenciales profesionales de los enfermeros reclutado. Respecto a la remuneración una vez estando en Alemania, se exige que los empleadores ofrezcan un salario competitivo a nivel local, primero en calidad de asistentes (previo a la homologación de sus títulos) y posteriormente como especialistas (una vez obtenida la homologación). Asimismo, los empleadores están obligados a asumir los costos de viaje de los profesionales contratados.

En general, al igual que el proyecto *Triple Win*, el programa Enfermeros a Alemania busca una inserción y migración de personal de salud hacia Alemania de manera sustentable, beneficiando tanto al sistema de salud teutón, como a los profesionales de enfermería contratados.

3.7.- Personal de enfermería mexicano en Alemania.

Una de las consecuencias de la cooperación entre México y Alemania a partir del proyecto “Enfermeros a Alemania” es la inclusión de personal de salud mexicano dentro el mercado laboral alemán (Secretaría de salud, 2018). Este fenómeno es observable a través de un conjunto de jornadas de admisión y registro en diversas ciudades mexicanas, lo cual revela un paisaje de mutuo beneficio.

De acuerdo con el registro publicado por la Agencia Federal de Empleo Alemana (Bundesagentur für Arbeit, 2023a), durante el periodo comprendido entre septiembre de 2019 y marzo de 2023, una serie de jornadas de reclutamiento organizadas por instituciones de salud alemanas como el Centro Médico en Sarrebruck y la Clínica Universitaria de Bonn, han catalizado la inserción de profesionales mexicanos en el ámbito de enfermería de Alemania. Estos eventos, que abarcaron distintas regiones del país como Ciudad de México, Chihuahua, Puebla, y Guadalajara, han resultado en la contratación de centenas de licenciados en enfermería. Dejando ver que tales candidatos no solo satisfacen los requisitos profesionales de las clínicas alemanas sino que, en numerosos casos, han excedido las expectativas, lo cual ha llevado a un aumento en las cifras de contratación previstas inicialmente. La lista completa de registro puede ser encontrada en la página de la agencia federal de empleo (Bundesagentur für Arbeit, 2023a).

A pesar de las restricciones impuestas por la pandemia del COVID-19, las estrategias de reclutamiento se han diversificado, incorporando reclutamientos dentro de la modalidad en línea, y estas han sido eficaces en alcanzar un amplio espectro de candidatos. Dicha eficacia se evidencia en la participación de más de 80 profesionales en la jornada realizada por el centro “Vivantes” en Berlín, y la selección de 52 candidatos por parte de diversas clínicas del Grupo Helios durante el primer trimestre de 2021.

En este contexto de inserción laboral internacional, Chiapas emerge como un territorio particularmente significativo. Durante la semana del 7 al 11 de noviembre de 2022, el Hospital Universitario de Bonn, junto con otros hospitales asociados, realizó por segunda ocasión, siendo en octubre de 2021 la primera (Universidad Autónoma de Chiapas, 2021), una serie de entrevistas que culminaron en la selección de nuevamente 78 candidatos de enfermería. Sorprendentemente, estos eventos en Chiapas no solo atraen a profesionales locales sino que también sirven como puntos focales para aquellos provenientes de regiones vecinas.

En conclusión, la creciente inclusión de enfermeros y enfermeras mexicanas en el sector de salud alemán no es un mero acto de llenar vacantes laborales; es un fenómeno multifacético que involucra factores culturales, educativos y geopolíticos que repercuten en varios niveles de la sociedad.

3.9.- Proyecto de movilidad laboral externa México-Alemania UNACH.

A lo largo de los últimos años, la cooperación entre México y Alemania en el ámbito de la salud ha experimentado un notable incremento, particularmente con el proyecto de exportación de profesionales de enfermería al país europeo. Si bien las estrategias iniciales estuvieron enfocadas

en los estados centrales y septentrionales de México, la participación creciente de aspirantes del sur del país condujo a una expansión geográfica de la iniciativa. En este marco, emergió el rol de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla (FLCT) de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) como un participante clave en esta dinámica de movilidad laboral externa.

Para el inicio del programa la FLCT presentó una propuesta académica tanto al Sistema Nacional de Empleo como a las instituciones alemanas interesadas en la contratación de profesionales de la enfermería originarios de Chiapas y del sur de México. Subsecuentemente, y después de negociaciones se dio inicio al Proyecto de Movilidad Laboral Externa México-Alemania UNACH, una iniciativa que ha fortalecido las relaciones bilaterales y ampliado las oportunidades para la comunidad estudiantil y profesional de la región.



Foto 2. Inicio oficial del proyecto de movilidad laboral externa México-Alemania UNACH

Desde su inicio, el proyecto ha experimentado una evolución significativa, evidenciada por las distintas cohortes de profesionales de enfermería que han participado en él. La primera

promoción, denominada "**Chiapas I**" inició con el reclutamiento de 76 enfermeros en octubre de 2021; de estos, 63 se presentaron al inicio de las clases en enero del año siguiente. Estos profesionales presentaron el examen de certificación de alemán de nivel B1: Goethe Zertifikat B1 en diciembre de 2022. El 77,6% de los participantes aprobó al menos uno de los módulos del examen, lo cual constituye un indicador positivo de que la mayoría ha adquirido competencias fundamentales en el idioma alemán. Sin embargo, este porcentaje también destaca áreas que requieren optimización pedagógica. De acuerdo con la minuta y archivo de la Sección de Alemán UNACH (2022), el módulo de expresión oral (Sprechen) registró el mayor índice de aprobación (63%), lo que podría indicar la eficacia de los métodos de enseñanza actuales en el desarrollo de habilidades comunicativas orales. En contraste, el módulo de expresión escrita (Schreiben) fue aprobado por aproximadamente la mitad de los participantes (49%). Los módulos receptivos, específicamente comprensión escrita (Lesen) y comprensión auditiva (Hören), mostraron un índice de aprobación de alrededor de un tercio: 33% y 29%, respectivamente.

La segunda promoción, "**Chiapas II**", reclutó a 78 enfermeros en mayo de 2022, con 60 asistiendo al comienzo del curso académico en agosto del mismo año. El examen de certificación se llevó a cabo en septiembre de 2023 con solo 32 enfermeros que aun continuaban en el proyecto. De acuerdo con la minuta y archivo de la Sección de Alemán UNACH (2023), se observaron patrones intrigantes en las habilidades lingüísticas evaluadas. El módulo de Lectura reflejó un porcentaje de aprobación del 48.39%, indicando que 15 de los 31 participantes lograron superar satisfactoriamente esta sección. Sin embargo, la sección que presentó un mayor desafío para la cohorte fue la Comprensión Auditiva, donde solo 11 estudiantes, equivalentes al 35.48%, alcanzaron el umbral de aprobación. Por otro lado, los resultados fueron más alentadores en las

secciones que evalúan las habilidades productivas del idioma. En el módulo de Expresión Escrita, 26 de los 31 estudiantes superaron el umbral, lo que se traduce en un impresionante 83.87% de aprobación. Asimismo, la Expresión Oral no se quedó atrás, con 24 estudiantes aprobados, lo que representa un 77.42%.

Las cohortes subsecuentes, "**Chiapas III**" y "**Chiapas IV**", han mantenido esta trayectoria. En la tercera promoción, 71 enfermeros se sumaron en noviembre de 2022 y 57 de ellos asistieron al inicio del curso en febrero de 2023. En la cuarta, sin embargo, se reclutaron 60 enfermeros en mayo de 2023, de los cuales 53 asistieron a la primera sesión en agosto de 2023. Estos dos últimos grupos tienen programados sus exámenes de nivel B1 para febrero y junio de 2024, respectivamente.

3.9.1.- Desarrollo curricular: *Deutsch für Pflegefachkräfte*.

Tras iniciar un diálogo con el Sistema Nacional de Empleo, tanto a nivel nacional como estatal, se realizó un examen introspectivo de los programas ofrecidos por la FLCT, para ver su viabilidad en cuanto al desarrollo de un proyecto de enseñanza afín a como se presentan en los proyectos "*Triple Win*" (ver apartado 3.5.1) y "Enfermeros a Alemania" (ver apartado 3.5.2). Sin embargo, se constató que los cursos existentes no cumplían con las características de cursos intensivos ni se orientaban a los propósitos específicos mencionados en los proyectos señalados anteriormente, lo cual llevó a la creación de un currículo ad hoc. En este sentido, se planteó en 2021 el programa "*Deutsch für Pflegefachkräfte*" (Alemán para profesionales de la enfermería), como culminación de un esfuerzo colaborativo entre los docentes de la Sección de Alemán de la FLCT.

De acuerdo con Gutiérrez Cruz (2021) estos programas de estudio correspondientes del Nivel A1 hasta nivel B1 “se inscriben en el contexto de los procesos de globalización y responde a la demanda contemporánea de competencias plurilingües en entornos profesionales” (p.7). Estos programas están constituidos por bloques de 120 horas y divididos en los dos primeros niveles (A1 y A2) en dos subniveles cada uno, mientras que en el nivel B1, este se divide en 4 subniveles. Para una visualización grafica (ver tabla 8).

Tabla 8

Distribución del curso Deutsch für Pflegefachkräfte UNACH.

NIVEL MCER	A1		A2		B1				PREPARACIÓN EXAMEN B1
MODALIDAD	PRESENCIAL //(SINCRÓNICO EN LÍNEA)								
HORAS CURSO MENSUAL	120 HORAS	120 HORAS	120 HORAS	120 HORAS	120 HORAS	120 HORAS	120 HORAS	120 HORAS	90 HORAS
MÓDULOS	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B1.3	B1.4	ZD B1

Nota. Tomado de Gutiérrez Cruz (2021).

El programa también se enfoca en el desarrollo de habilidades interculturales, lo que permite a los estudiantes comprender y respetar las diferencias culturales entre los países de habla alemana y su país de origen. Con ello, se pretende que el alumno logrará alcanzar el nivel B1 del MCER después de ocho niveles contemplados en un total de 960 horas de curso presencial u online síncrono (a través de una plataforma de videoconferencia), más las horas de trabajo autónomo que el participante le dedique. Al finalizar se incluye dentro de la estructura curricular un curso de preparación para el examen de certificación del Goethe-Institut: Zertifikat Deutsch B1 con una duración de 90 horas, en el que se busca que el participante conozca el formato del examen y desarrolle estrategias para su resolución.

Es decir, el currículo se diseñó con el objetivo de elevar el nivel de dominio de la lengua alemana del personal de salud, conforme a las características de los programas esperados por las instituciones de salud alemanas ya que dentro de sus elementos diferenciadores a cualquier programa de estudio de la FLCT, este cuenta con elementos enfocados al uso del idioma para la profesión, que a continuación se describen de manera breve.

En el nivel A1, los estudiantes aprenden los fundamentos del idioma, como la gramática básica, el vocabulario y la pronunciación. En el nivel A2, se profundiza en la comprensión y producción de textos más complejos, así como en la interacción oral y escrita con pacientes y colegas.

En los subniveles correspondientes al nivel B1 los estudiantes adquieren habilidades avanzadas en el idioma, lo que les permite interactuar con mayor fluidez en situaciones más complejas, como la discusión de temas y la presentación de informes. Además, se enfatiza en la comprensión de textos más especializados y en la escritura de informes y documentos médicos.

3.10.- Recapitulación.

El presente capítulo ha explorado múltiples dimensiones relevantes para la integración de personal de enfermería en el sistema sanitario alemán, con un énfasis particular en la formación sociolingüística en alemán. Se contextualizó el rol que desempeña este colectivo profesional dentro de la infraestructura de salud alemana y se subrayó la creciente demanda de servicios de enfermería, exacerbada por la escasez de personal cualificado (Apartado 3.1).

Se examinaron los factores contribuyentes a la demanda de personal de salud, tales como el envejecimiento demográfico y las condiciones laborales retadoras (Apartado 3.2 y 3.2.1). A continuación, se abordó el ámbito de la gestión sanitaria alemana, identificando tanto estrategias de retención del talento interno como mecanismos para la incorporación de recursos humanos internacionales en el sector de salud (Apartado 3.3).

En el contexto legal, se delinearon las políticas de inmigración y requisitos de cualificación pertinentes para el ejercicio profesional de enfermería en Alemania (Apartado 3.4). Se hizo hincapié en la certificación lingüística de nivel B1 como criterio imperativo para la práctica profesional (Apartado 3.4.2 y 3.4.3).

Se ofreció un análisis crítico de proyectos actuales de reclutamiento, como el proyecto Triple Win y el proyecto Enfermeros a Alemania, los cuales aspiran a estructurar un enfoque sostenible para la integración de profesionales internacionales en el sistema sanitario alemán (Apartado 3.5).

Finalmente, el capítulo se enfocó en el caso específico de personal de enfermería mexicano en Alemania (Apartado 3.7), así como en el proyecto de movilidad laboral externa México-Alemania UNACH, el cual se centra en el desarrollo curricular específico para la capacitación en alemán para profesionales de la enfermería (Apartado 3.9).

En conclusión, este capítulo argumenta que la formación sociolingüística en alemán constituye una estrategia integral y multifacética que trasciende el mero cumplimiento de criterios

legales y profesionales, abordando de forma proactiva la necesidad apremiante de fortalecer la infraestructura de salud alemana.

Capítulo IV - Desde el Paradigma Hasta la Práctica: Diseño y Ejecución de una Investigación-Acción en la Enseñanza del Alemán a Enfermeros Extranjeros.

El presente capítulo describe el proceso que se siguió para llevar a cabo este estudio de carácter cualitativo. Su objetivo es proporcionar una descripción detallada del proceso metodológico utilizado para abordar los objetivos de investigación y lograr una comprensión más profunda de la problemática en cuestión. Se explica el paradigma cualitativo elegido para el estudio, así como la estrategia de investigación-acción que se utilizó. Se describirá también el diseño de la investigación, incluyendo tanto la estructuración como la estrategia metodológica utilizada. Además, se detallarán los procedimientos de recolección de la información, incluyendo el primer y segundo ciclo de acción, así como la triangulación entre ambos. Finalmente, se mencionarán los limitantes del estudio y se hará una recapitulación de los aspectos más relevantes del proceso metodológico. Este capítulo es fundamental para comprender la rigurosidad y la validez de los resultados obtenidos del presente estudio.

4.1.- El paradigma cualitativo.

De acuerdo con Gephart (2004) hablar de investigación cualitativa es hablar de investigación bajo un multimétodo que usa un enfoque naturalístico e interpretativo sobre el sujeto de estudio. De manera más concisa, se debe entonces enfatizar dentro de este paradigma en la calidad de las entidades, de los procesos y de los significados que ocurren de manera natural (Denzin et al., 2023).

De acuerdo con Van Maanen (1998) la investigación cualitativa aborda preguntas sobre cómo se crea y se le da significado a la experiencia social. Particularmente en este proyecto de investigación se habla sobre el proceso de enseñanza del alemán y cómo produce representaciones del mundo que lo hacen visible. Asimismo, Van Maanen menciona que toda investigación

cuantitativa es particularmente difícil de precisar debido a su flexibilidad y carácter emergente. La investigación cualitativa a menudo se diseña al mismo tiempo que se realiza; requiere “juicios individuales altamente contextualizados” (p.11) además, está abierto a eventos imprevistos y ofrece representaciones holísticas de realidades que no se pueden reducir a unas pocas variables.

La investigación bajo el paradigma cualitativo utiliza una variedad de técnicas, tales como entrevistas, observaciones y análisis de documentos, para recopilar datos. Además, se caracteriza por ser flexible y adaptativa, ya que permite al investigador modificar su enfoque y estrategia de recolección de datos a medida que el estudio avanza (Patton, 2023).

En el ámbito de la educación, la investigación cualitativa desempeña un papel crucial, ya que facilita la identificación de áreas de mejora continua en la realidad social que emerge de la formación de alumnos, profesores y comunidad educativa. Por ello, Ferreiro Gravie (2007) y Cerrón Rojas (2019) hablan de la necesidad de herramientas para el desarrollo de cualquier proceso de investigación cualitativa, ya que mencionan que existen aspectos que están en constante movimiento; formando nuevos y complejos acontecimientos. Para ello se presenta un panorama general de dichas herramientas condensadas en una tabla (ver tabla 9).

Cerrón Rojas (2019) profundiza afirmando que este paradigma implica la transferencia de conocimientos, ideas, acciones y materiales, que se revitalizan y actualizan continuamente mediante la corrección, la rectificación, la modificación y la renovación. El menciona que no basta con interactuar con la realidad concreta ya que es igualmente importante conectar con diversas redes sociales. Por ello se puede concluir que utilizando tales prácticas de investigación conectiva y colectiva, el significado histórico de la educación puede remodelarse dinámicamente para incorporar diversos conocimientos y perspectivas.

Tabla 9*Herramientas para el desarrollo de investigaciones cualitativas.*

Herramienta	Descripción
Conceptualización	Cada elemento de la realidad educativa bajo investigación presenta un movimiento dinámico y se configura en fenómenos emergentes. Para dotar de sentido ideológico a estos fenómenos, se requiere la precisión de qué son, cómo son y por qué y para qué existen.
Categorización	Se trata de la agrupación de conceptos que apoyan el sentido ideológico de la estructura emergente. Estos conceptos surgen a través de la identificación, clasificación, codificación, subcategorización e integración en una categoría más amplia y comprensiva, y se basan en la creatividad, tecnología, intuición e interpretación del investigador
Estructuración	La integración sistemática de las categorías se lleva a cabo en función de la dinámica de la realidad histórica en un marco lógico y cultural. La jerarquización, sistematización, descripción simple y endógena, dinamización y presentación de las diversas formas o modos de llevar a cabo las cosas son elementos clave para la estructuración.
Contrastación	Se trata de la relación de categorías, estructuras o teorías paralelas o distintas en función de su semejanza o diferencia y que se expondrán en el marco referencial. Esta relación se basa en la información emergente del contexto, la idiosincrasia y los movimientos sociales, lo que enriquecerá, profundizará, integrará, reconstruirá, reestructurará y revitalizará nuevas estructuras con diferentes sentidos y direcciones sociales.

Nota. Elaboración propia a partir de Ferreiro Gravie (2007) y Cerrón Rojas (2019).

4.2.- La Investigación-Acción.

Dentro de la investigación cualitativa se encuentra el método de investigación-acción, en el cual está situado este estudio. Una forma sencilla de conceptualizar este método es entender el rol del profesor-investigador que menciona Latorre (2007) cuando expresa que educar es investigar y, el ser profesor, es ser investigador. Dentro de esta conceptualización se plantea una serie de reflexiones diarias que permiten la búsqueda de respuestas a problemáticas dentro de la praxis. Igualmente, precisa que los fines de este desarrollo puede encontrarse entre las categorías de: "A) El desarrollo curricular, B) El autodesarrollo profesional, C) La mejora de los programas educativos y D) Los sistemas de planificación o política de desarrollo" (Latorre, 2007 p. 23). En

lo preciso a este proyecto, se puede encontrar como fin tanto el autodesarrollo profesional como la mejora a un programa educativo.

Asimismo, es importante mencionar que el método de la investigación-acción desde Lewin (1946) siempre se ha conceptualizado como un proceso cíclico que permite la reflexión, planeación y la implementación para luego reiniciar, sin embargo, las etiquetas utilizadas para definir estos momentos difieren de persona a persona. Para Kemmis et al. (2013) cada ciclo consiste en planificar - actuar y observar - reflexionar. Stringer (2013) sin embargo, elige un punto de partida diferente, utiliza las etiquetas que engañosamente pueden considerarse más simples "mirar - pensar - actuar".

Estas y otras descripciones pueden compararse con el ciclo de aprendizaje experiencial de Kolb (2014) cuando habla de una experiencia concreta para pasar a la observación reflexiva y con ello realizar una generalización abstracta acompañada de la experimentación activa. En otras palabras, la investigación acción puede resumirse como un ciclo de elementos que alterna entre la acción y la reflexión crítica; y que, a su vez, la reflexión crítica se puede subdividir en análisis de lo que ha sucedido y planificación de la siguiente acción.

Kemmis (como es citado en Latorre 2007) precisa a la investigación acción como una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan en las situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan. Lo cual se precisa como necesario para este proyecto. De acuerdo con Kemmis

Mactaggart (en Bausela 2004, p. 5) todo proceso de investigación cuenta con “A) Diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial. B) Desarrollo de un plan de acción, críticamente informado, para mejorar aquello que ya está ocurriendo. C) Actuación para poner el plan en práctica y la observación de sus efectos en el contexto que tiene lugar y D) La reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación”.

El método de investigación-acción se basa en un proceso cíclico de reflexión y acción, en el que los participantes del estudio colaboran en la identificación de problemas, la generación de soluciones, la implementación de cambios y la evaluación de resultados. En este sentido, el método de investigación acción se diferencia de otros métodos de investigación en que los participantes no son meros sujetos de estudio, sino que son co-investigadores y agentes de cambio en el proceso de investigación (Kemmis et al., 2013).

Tomando en cuenta todos estos aspectos se puede decir que la investigación-acción con sus características propias (ver tabla 10) se lleva a cabo bajo el enfoque cualitativo y dentro del paradigma participativo.

Con la sistematización de Lincon y Guba (en Sandín Esteban, 2003) es preciso decir que este trabajo se ubica dentro del paradigma participativo debido a que la presente investigación se llevará a cabo dentro de cursos de alemán como lengua extranjera dirigido a una comunidad específica de participantes (personal de enfermería reclutado por empresas alemanas) que se encuentran insertos en un programa de movilidad laboral. Además, como investigador existe una participación constante en el proceso de indagación dentro del rol de docente-observador. Y con

ello se posibilita así un vínculo entre el conocimiento teórico y la experiencia en la práctica docente con el objetivo de explorar sobre la implementación de materiales didácticos que ofrezcan una opción apropiada para el apoyo en cuanto al proceso de enseñanza del alemán como lengua extranjera para personal de enfermería.

Tabla 10

Características del paradigma participativo.

Finalidad	Comprensión y reconstrucción
Naturaleza del conocimiento	Reconstrucciones individuales a través del consenso.
Acumulación del conocimiento.	En comunidades de indagación insertas en comunidades prácticas.
Criterios de calidad y rigor científico	Congruencia del conocimiento práctico, experiencial y proposicional; conduce a la acción para transformar el mundo en servicio del bienestar humano.
Valores	Incluidos-formativos.
Ética	Intrínseca-proceso, se inclina hacia la revelación.
Postura del investigador	Voz principal que se manifiesta a través de la conciencia de la acción auto reflexionada.
Formación	Colaboradores en la investigación se inician por un investigador/facilitador a través de una participación activa en el proceso; el facilitador requiere competencia emocional, personalidad democrática y habilidades.

Nota. Tomado de Lincon y Guba en Sandín Esteban, (2003, p. 34).

4.3.- Contexto de la investigación.

La importancia de describir el contexto en el que se desarrolla una investigación es destacada por Fernández (2010), quien señala que en la investigación cualitativa es esencial interpretar la información recopilada dentro de un marco contextual de la situación social o educativa estudiada, ya que ésta se basa en la contextualización holística y natural del fenómeno en cuestión. Por tanto, en este apartado se proporcionará información relevante sobre la población, el lugar y el momento en que se llevó a cabo este estudio, así como otras características que puedan influir en los resultados, con el objetivo de establecer un referente que permita una mejor comprensión de los hallazgos y conclusiones de la investigación.

La investigación se realizó durante los dos ciclos de investigación, principalmente en la FCLT de la UNACH dentro de los cursos de alemán a nivel B1 de acuerdo con el MCER dentro del programa Movilidad Laboral Externa México-Alemania de la misma universidad en colaboración con tres instituciones de salud alemanas, con la Secretaría Nacional de Empleo y la Agencia Federal de Empleo en Alemania (ver apartado 3.9).

Los cursos de lengua se desarrollaron de lunes a viernes durante los meses de agosto, septiembre, octubre y noviembre de 2022 (en el primer ciclo de investigación) y abril, mayo, junio, julio y agosto de 2023 (en el segundo ciclo) y tuvo cada uno una duración de 360 horas lectivas de clases.

Las clases se impartieron en el edificio del Departamento de Lenguas, de la Facultad de Lenguas Campus Tuxtla con un horario variado. Los lunes de 14:00 a 20:00 horas; los martes de 7:00 am a 12:00 pm. y de miércoles a viernes de 11:00 a 17:00 horas.

Asimismo, se contó con la participación virtual de parte del personal de enfermería del hospital universitario Charité, en Berlín, lo que permitió ampliar la perspectiva del aprendizaje del idioma alemán con un fin laboral y el uso e importancia de material didáctico complementario para cumplir con los objetivos específicos de la clase y participantes del curso.

4.4.- Los participantes.

De acuerdo con Fossey (2002), la investigación cualitativa tiene como objetivo abordar cuestiones relacionadas con el desarrollo de una comprensión del significado y las dimensiones de la experiencia de la vida humana y los mundos sociales. Es fundamental entonces para una buena

investigación cualitativa si los significados subjetivos, las acciones y los contextos sociales de los participantes de la investigación, tal como los entienden, están esclarecidos. Asimismo, como menciona Bausela Herreras (2004), la investigación debe tratarse de un trabajo cooperativo de intercambio, discusión y de un contraste mediante el dialogo de los actores de esta, dando así generación de conocimiento más enriquecido de proyectos cooperativos que de proyectos individuales. Es importante señalar que, en el apartado de análisis de los hallazgos (ver capítulo 5), se ha recurrido a omitir nombres / usar claves para hacer referencia a cada uno de los participantes del proyecto con el objetivo de mantener la participación en anonimato.

4.4.1.- Personal de enfermería dentro del curso de nivel B1.

Como fue descrito anteriormente, esta investigación se llevó dentro del marco del proyecto de Movilidad Laboral Externa México-Alemania UNACH y durante los dos ciclos de investigación se contó con la participación de personal de enfermería reclutado. La elección de los grupos con el cual se trabajó fue completamente aleatoria de los aproximadamente 100 estudiantes de los cursos de alemán. A continuación se precisa los actores de cada uno de estos ciclos.

4.4.1.1.- Curso B1 – Primer ciclo. En el primer ciclo de investigación se contó con la participación de un total de quince (15) profesionales de enfermería, todos ellos adultos y en un rango de edad de 24-33 años. Este grupo mixto se componía por personal reclutado tanto por la Clínica Universitaria de Bonn, como la Clínica Weyertel.

Cabe destacar que, previo a su participación directa en este estudio, los participantes contaban con conocimientos lingüísticos del nivel A2 de acuerdo con el MCER en el idioma alemán. Asimismo, se estableció que los participantes, al seguir la ruta de aprendizaje del programa

de estudios de este proyecto de movilidad laboral en la FLCT, habían recibido un total aproximado de 480 horas de instrucción en alemán, en el período comprendido entre los meses de enero a julio de 2022. Es importante señalar que, durante los meses de enero y febrero, donde los estudiantes deberían iniciar con su aprendizaje de alemán en el nivel A1 de acuerdo con el MCER, las clases se llevaron a cabo en línea, debido a la pandemia de COVID-19 que ha afectado a nivel mundial.

4.4.1.2.- Curso B1 – Segundo ciclo. En cuanto al segundo ciclo de investigación, se incluyeron doce (12) profesionales de enfermería adultos con el mismo rango de edad que los del anterior ciclo. Estos participantes fueron reclutados para trabajar en la Clínica Universitaria Bonn, la Clínica de Johanniter y la Clínica de Leverkusen. Al igual que en el primer ciclo, los profesionales tenían conocimientos lingüísticos previos del nivel A2 de acuerdo con el MCER. El período de instrucción para alcanzar este nivel en alemán fue de aproximadamente 480 horas, distribuidas entre agosto de 2022 y marzo de 2023 siguiendo el mismo plan de estudio que los participantes del ciclo uno. Cabe destacar que, aunque la cantidad total de horas de instrucción fue la misma que en el primer grupo, en el segundo ciclo las horas de aprendizaje estuvieron más espaciadas a lo largo del tiempo, por cuestiones de índole administrativas: vacaciones de docentes, organización, comunicación entre la institución educativa y las empresas de reclutamiento y eventos académicos organizados. Por ello mismo la diferencia de duración del curso de nivel B1 en ambos ciclos, teniendo en cuenta que ambos cuentan con la misma cantidad de horas (ver apartado 4.3).

4.4.1.2.- Curso B1 – Grupos colaboradores. Con base a que el trabajo e investigación en conjunto es más fructífera que la investigación individual, se incorporaron a la investigación los

estudiantes restante de ambas promociones del proyecto, es decir, los grupos de clase a cargo de los demás profesores de alemán formaron los grupos colaboradores, que aportaron también dentro de la recolección de datos, y con ello buscar enriquecer el resultado. En el primer ciclo fueron tres grupos colaboradores y en el segundo ciclo fueron dos grupos.

En este sentido, se puede afirmar que los participantes seleccionados presentan un perfil heterogéneo y representativo de la población de profesionales de enfermería, con un nivel básico de conocimiento del idioma alemán y una cantidad significativa de horas de instrucción en dicho idioma durante un periodo prolongado.

4.4.3.- Profesores colaboradores.

Así como se trabajó con los diferentes grupos de las dos promociones del proyecto de movilidad externa México-Alemania UNACH, también se colaboró con los profesores de los mismos grupos. Para ello se contó con tres profesores colaboradores acompañantes en cada uno de los ciclos. Dos tercios de los profesores acompañantes no eran nativo-hablantes de alemán y tenían como lengua materna el español.

4.4.4.- Personal de enfermería extranjero dentro del mercado laboral alemán.

Desde su concepción, este proyecto de investigación incorporaba la participación de por lo menos una institución de salud que formara parte del proyecto general de incorporación de enfermeros extranjeros en Alemania. Esto con el fin de obtener información valiosa que moldearía y permitiría tener una mejor perspectiva sobre la exploración de la implementación de material didáctico, de una manera más precisa de acuerdo con las necesidades comunicativas que dicho personal de enfermería extranjero vive y necesita en esa etapa del proyecto. Para ello, se estableció

contacto con el personal de enfermería extranjero de la clínica Charité en la ciudad de Berlín. En ese sentido, se contó con la participación de tres enfermeros mexicanos con más de dos años en Alemania y que tienen la experiencia de haber vivido un proceso de aprendizaje, adaptación e incorporación al mercado laboral alemán similares a los participantes del proyecto en la UNACH.

4.4.5.- Coordinadora de integración de personal extranjero.

Asimismo se contó con el apoyo a través de una entrevista a la coordinadora de integración de extranjero de la clínica de Berlín Charité. Esto con el fin de contar con una perspectiva adicional a las vivencias del fenómeno de adaptación del personal extranjero (mexicano) en un centro clínico alemán.

4.5.- La estrategia metodológica.

En este apartado se exponen los distintos procedimientos necesarios para llevar a cabo la recolección de la información. Se establecen las técnicas y se describen los diferentes dispositivos utilizados con este propósito. La selección de este proceder tuvo como punto de partida los objetivos que persigue este estudio y por lo tanto el diseño y los elementos que la conforman pertenecen al enfoque cualitativo y al método de investigación-acción.

4.5.1.- Técnicas de recolección de información.

A continuación, se presentan las técnicas y herramientas metodológicas que se utilizaron durante el desarrollo de esta investigación con el objetivo de recolectar información.

4.5.1.1.- Observación. Una puntualización general hacia el concepto de observación puede ser encontrada en el trabajo de Marshal et. al. (2021, p. 237) cuando definen a la observación

como: “la descripción sistemática de eventos, comportamientos y artefactos en el escenario social elegido para ser estudiado”. En cuanto a esta técnica y su relación con esta investigación, se habla de dos elementos importantes: La observación participante y la observación a los profesores / grupos colaboradores.

La observación participante es un método en el que un investigador participa en las actividades diarias, rituales, interacciones y eventos de un grupo de personas como uno de los medios para aprender los aspectos explícitos e implícitos de sus rutinas de vida y cultura (Russell Bernard y Gravlee, 2014). Piñeiro Aguiar (2015, p. 82) puntualiza que la observación participante es “un proceso mediante el cual se consiguen ciertas capacidades que llevan a aprender acerca de las actividades de las personas en su escenario natural”; entendiendo esto como un método muy útil para iniciar el proceso de mejora dentro de una problemática encontrada en el aula.

En cuanto a las observaciones a grupos y docentes colaboradores, cuyo propósito es captar una perspectiva ajena a los participantes activos del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula, Fanselow (en McDonough y Macdonough, 2014) asevera la necesidad de incluir un elemento externo ya que una investigación sería necesita concordancia entre los observadores en las categorías involucradas (Ver apartado 4.6.1.1). De este modo, la sistematización implica la toma de decisiones acerca de las prioridades a registrar en la observación y reduce los datos de baja calidad.

4.5.1.2.- Entrevista a profundidad. Las entrevistas a profundidad son una técnica útil de recopilación de datos cualitativos que se puede utilizar para una variedad de propósitos, incluida

la evaluación de necesidades, el refinamiento del programa, la identificación de problemas y la planificación estratégica (Guion et al., 2011). Las entrevistas a profundidad son más apropiadas para situaciones en las que se desea hacer preguntas abiertas con el propósito de obtener información detallada. Gorden (1956) por su parte, menciona la subjetividad del concepto de “profundidad” que radica entre las relaciones del contexto social – participante.

La "profundidad" de cualquier elemento de información depende de su significado para el encuestado, que, a su vez, depende de cómo percibe la relación entre la información y el contexto social total en el que se da. Lo que en una situación social es un mero "hecho objetivo", como, por ejemplo, la edad del entrevistado, puede ser una amenaza devastadora en otra (p. 168).

De acuerdo con Patton (1987), como se citó en Showkat y Parveen (2017), existen tres enfoques básicos para realizar entrevistas cualitativas. Éstos incluyen; A) entrevista conversacional informal, B) enfoque de guía de entrevista general y C) entrevista abierta estandarizada. Al ser flexible y continuo, el entrevistador en una entrevista a profundidad formula las preguntas de forma oral al entrevistado y registra las respuestas. Latorre (2003) precisa que “gracias a la entrevista podemos describir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos, así como hechos que ya acontecieron” (p. 70).

Para el primer ciclo de esta investigación se utilizó la técnica de entrevista a profundidad con motivo de conocer las percepciones sobre los materiales y actividades del curso, así como su autoconcepción en el aprendizaje del alemán y la lengua en sí, mientras que para el segundo se utilizó para conocer las situaciones comunicativas que experimentan los enfermeros extranjeros en los espacios de trabajo en Alemania (Ver apartados 4.6.1.4 y 4.6.2.1).

4.5.1.3.- Diario del investigador. Un breve vistazo a cualquiera de los textos básicos dedicados a la investigación de campo indica que los principales métodos de investigación social incluyen: la observación participante y no participante y la entrevista no estructurada. Tal variedad de materiales hace que salte a la luz una brecha importante en la discusión de los métodos de investigación de campo (Burgess, 2004). Con todo esto, es imperativo entonces contar con un elemento que permita la introspección y análisis de todo este proceso de investigación y que sirva de memoria para el investigador. De ahí la importancia del diario del investigador.

De acuerdo con Burges (2006) un diario con fin de investigación puede ser llevado tanto por los investigadores que se unen a las escuelas para enseñar e investigar (investigadores-docentes) como por los docentes-investigadores que, además de sus deberes docentes a tiempo completo, supervisan su propio trabajo y las actividades en sus escuelas y aulas mediante la investigación. Además, tanto el profesor-investigador como el investigador-profesor pueden conseguir informantes, en forma de profesores y alumnos, quienes a su vez pueden llevar diarios durante periodos de tiempo determinados para que puedan acceder a actividades de las que no son testigos. Con esto se puede decir que los diarios de investigación son dispositivos que permiten el enriquecimiento de la información, que sirven de *snapshots* (capturas) para momentos claves dentro del proceso y contexto social-educativo y que sin duda son parte medular del trabajo de investigación.

¿Cómo se debe concebir un diario de investigador? Para ello Webb (1982) en Burgess (2003) aconseja que los diarios y las notas se escriban en hojas sueltas para mayor flexibilidad. En lo que se refiere al contenido de los diarios, Geer (1967) menciona la intervención de tres

elementos principales: A) En primer lugar, un relato sustantivo de los hechos observados. B) En segundo lugar, un relato metodológico que involucre detalles autobiográficos que describan la participación del investigador en la situación social además de un relato de los métodos de investigación social que se emplearon en el estudio, C) Finalmente, el diario debe contener un relato analítico que plantee las preguntas que se suscitaron. También se agregan, en el curso de la realización de la investigación, corazonadas que el investigador puede tener, ideas para organizar los datos y conceptos empleados por los participantes que se pueden utilizar para analizar los materiales. Además, Burgess (2006) también aconseja que se escriban memos (pequeñas notas) durante todo el proceso de investigación que describan los temas principales que se pueden utilizar para organizar los datos.

El uso de esta técnica de recolección de datos dentro de este proyecto de investigación está presentado en el apartado 4.6.1.2.

4.5.1.4.- Ficha pedagógica. Dentro de la investigación-acción se encuentra como objetivo principal la mejora de una problemática reconocida por el docente investigador (ver apartado 4.2) y como todo cambio sustancial necesario en la búsqueda de esa mejora, se encuentra también el probar la aplicación de distintos materiales didácticos y actividades, cuyos productos puedan ser útiles como elementos de elicitación de información. La conceptualización sobre lo qué es una ficha pedagógica viene de la mano de los trabajos de tres autores clásicos: Di Rosa (1974), Mello López (1968) y Dottrens (1959), donde engloban elementos similares como A) la adaptación de la enseñanza al contexto específico, B) a las características de los alumnos, C) al propósito de la

misma actividad y D) su instrumentación en el quehacer docente. Para la visualización más sencilla y condensada de la misma, se presenta una tabla con las diferentes definiciones (Ver Tabla 11).

Tabla 11
Definiciones de Fichas pedagógicas.

Autores	Definición
Di Rosa	Es un medio, el mejor para adaptar la enseñanza a los escolares que la poseen y a las circunstancias concretas en las cuales se encuentran (1974).
Mello López	Es el hilo conductor que manda, dirige, motiva. No llega a ser un método; es un instrumento que facilita la graduación del aprendizaje por unidades asequibles a los alumnos, respetando el nivel de capacidad (1968).
Dottrens	La ficha es un modo indirecto de mandar. Es una táctica mediante la cual, el propio alumno se ve responsabilizado a realizar un trabajo señalado o insinuado por la ficha, sin presionarlo (1959).

Nota. Esta tabla muestra las perspectivas de Di Rosa (1974), Mello López (1968) y Dottrens (1959). Se pueden ver coincidencias y similitudes. Elaboración Propia.

Como mencionado en la tabla, el uso de fichas pedagógicas ayuda el desarrollo de la clase, permite una sistematización, una personalización y provee de seguridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con Marius-Costel (2010) el sustento del uso de este tipo de elementos metodológicos de enseñanza se basa en los principios didácticos, los cuales son “normas generales a través de las cuales se proyectan, organizan y ponen en práctica las actividades de enseñanza-aprendizaje-evaluación, de modo que el funcionamiento de los objetivos/competencias se haga eficiente a nivel de la dimensión educativa” (p. 26). Los principios didácticos se relacionan con una dimensión aplicativa y concreta del sistema y proceso de la educación. Así, “los principios didácticos reflejan lo específico de las actividades educativas que se concretan al nivel de las correlaciones formativas-informativas” (p. 26).

Considerando ya un proyecto de investigación, el rol de las fichas pedagógicas cambia y va más allá de la conceptualización metodológica previamente descrita. Para Blanco Canales (2016) en su proyecto de investigación sobre los materiales educativos en español como lengua extranjera y como segunda lengua, las fichas pedagógicas tienen también un valor como elemento de recolección de información para su valoración.

Los recursos didácticos proporcionan a los investigadores información sobre las formas de implementación y adaptación de las diferentes teorías sobre la lengua y los modelos metodológicos, así como de sus resultados, información que resulta de gran trascendencia para la mejora de los procesos de aprendizaje (2016, p. 116).

Dando en entendido que la aplicación de un material y/o actividad a través de una mirada de investigador puede permitir ahondar en elementos de información mucho más significativos, que, acompañado de otros dispositivos de recolección de datos, pueden ser medula primordial de una investigación (Ver apartado 4.6.1.3).

4.5.1.5.- Análisis documental. El análisis documental es una técnica de investigación cualitativa que se basa en la revisión, interpretación y síntesis de información contenida en documentos (Bowen, 2009). En el presente estudio, se ha empleado el análisis documental de libros de texto como una técnica para recopilar información y establecer la situación actual de materiales didácticos en el campo de estudio.

Los libros de textos son en muchos casos la fuente primaria de información y la que determina el proceder dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje en el salón de clases (ver apartado 1.4.7). Es por ello por lo que la revisión de estos documentos permite al investigador comprender los contenidos temáticos, la estructura pedagógica y las estrategias didácticas utilizadas por los autores en la transmisión del conocimiento (Céspedes et al., 2022).

El análisis documental de libros de texto es relevante en la investigación cualitativa para la mejora de materiales didácticos, ya que permite identificar fortalezas y debilidades en el diseño y contenido de estos (Corbin y Strauss, 2008). A través de este enfoque, se puede evaluar la coherencia interna, la claridad conceptual, la actualización de información y la pertinencia de los ejemplos y actividades propuestas, lo cual permite tener un panorama sobre la situación de oferta en términos de materiales didácticos.

Además, el análisis documental de libros de texto puede complementarse con otras técnicas de investigación cualitativa, como las entrevistas a estudiantes, la observación de clases o la realización de grupos focales, para obtener una visión más completa y enriquecedora del proceso de enseñanza-aprendizaje (Denzin & Lincoln, 2023), de la manera en la que este estudio se conforma.

En resumen, el análisis documental de libros de texto es una técnica de investigación cualitativa esencial para la mejora de materiales didácticos. A través de la revisión y síntesis de la información contenida en estos documentos, los investigadores pueden evaluar y mejorar la calidad, pertinencia y actualización de los recursos educativos.

Dentro de esta investigación el análisis documental jugó un papel muy importante y el desarrollo de la utilización de esta técnica de recolección de datos está precisado en el apartado 4.6.2.2.

4.6.- Procedimiento para la obtención de información.

En este apartado se presenta el proceso de recolección de información y se explica los procedimientos de recolección a través de los diferentes dispositivos creados a partir de las técnicas previamente mencionadas. Asimismo, se aborda este apartado de manera individualizada de acuerdo con cada ciclo de acción.

4.6.1.- Primer ciclo: Exploración.

Durante el primer ciclo se llevó a cabo la exploración del campo. Se delimitó el objeto de estudio y con eso se permitió la construcción de dispositivos para la primera recolección de información y la creación de un corpus para el análisis. Asimismo, la exploración permitió la búsqueda de constructos teóricos que formaran la guía para el camino que propiamente la investigación trazaba.

La primera etapa de esta investigación abarca un período de cinco meses, desde agosto hasta diciembre de 2022.

4.6.1.1.- Exploración a través de la observación. Siguiendo el proceso descrito por Chanona Pérez (2020) donde existe primeramente una fase de exploración o de observación amplia hasta llegar a una observación enfocada y posteriormente una más selectiva que permita que el investigador se fije en detalles y gane una sensibilización a aspectos más sutiles, se inició este primer ciclo con una observación libre dentro del contexto (salón de clase), esto con la idea de visualizar distintos aspectos de la realidad del fenómeno: enseñar alemán a los profesionales de enfermería.

Posteriormente, en respuesta a los hallazgos preliminares del reconocimiento de campo, se diseñó un dispositivo de observación focalizado en aspectos más específicos (Ver Anexo 1). Este dispositivo destaca por dos elementos clave: A) un enfoque en actividades que configuran situaciones comunicativas, en lugar de limitarse a examinar el escenario y el repertorio de actividades de aprendizaje habituales en el aula; y B) un análisis de los elementos lingüísticos empleados por los estudiantes para abordar dichas actividades, más allá de su repertorio de estrategias comunes en clase. Es crucial señalar que el proceso de creación de este dispositivo se alineó con las pautas establecidas para la observación participante. Como señala Piñeiro Aguiar (2015), la observación participante se caracteriza por su flexibilidad tanto en la fase preparatoria como durante la implementación. "No es posible determinar de antemano qué preguntas hacer, ni incluso cómo formularlas", apunta el autor (p. 82).

Este dispositivo de observación se diseñó específicamente para abordar la pregunta de investigación: "¿Qué características deben tener los materiales didácticos utilizados en las lecciones de alemán como lengua extranjera destinadas a profesionales de enfermería en un programa de movilidad laboral?" La hoja de observación semiestructurada incorpora elementos orientados tanto a las situaciones comunicativas como a las herramientas lingüísticas que los estudiantes pueden emplear para resolverlas. Además, se añadieron dos elementos adicionales relacionadas con las reacciones de los estudiantes ante dichas situaciones y los posibles desafíos que podrían surgir. Este enfoque permitió explorar una segunda pregunta de investigación: "¿Cómo debería enseñarse el contenido lingüístico del alemán a nivel B1, de acuerdo con el MCER, para reflejar la realidad comunicativa en un entorno de enfermería?" De esta forma, el estudio se orienta más directamente hacia las percepciones y necesidades de los estudiantes,

contribuyendo a un enfoque de enseñanza-aprendizaje que simula con mayor fidelidad la realidad comunicativa en contextos de enfermería.

A partir de estas primeras observaciones se inició la aplicación de otros dispositivos para seguir explorando el fenómeno en contexto. Es importante mencionar que durante el primer ciclo se continuaron haciendo observaciones, específicamente se abordaron observaciones a profesores colaboradores y a grupos colaboradores, esto como respuesta al mismo ciclo de aplicación de dispositivos como lo son las fichas pedagógicas.

4.6.1.2.- Reflexión a través del diario del investigador. El diario reflexivo fue una herramienta llevada de manera precisa como acompañamiento a sucesos importantes dentro del primer ciclo (Ver anexo 2). Por ejemplo, cuando en las clases ocurrían cuestionamientos por parte del investigador, cuando se aplicaban actividades y materiales en pro del aprendizaje del alemán y de la comunicación. Esta herramienta de recolección de datos proporcionó la perspectiva del docente frente al funcionamiento de las actividades diseñadas, las actividades implementadas y la respuesta del personal de enfermería hacia las actividades, con el fin de encontrar posibles mejoras que faciliten y enriquezcan el aprendizaje del alemán.

En la primera parte del diario se incluyen los datos que permitan identificar de forma rápida el contenido reflexivo escrito. Para ello se emplea el uso de fecha, ciclo y un comentario general / situación. Dentro de la parte reflexiva, se estableció un formato dual donde se definen y precisan los diferentes eventos y situaciones que forman parte de la entrada de diario, en conjunto con las impresiones sobre dichos eventos.

4.6.1.3.- Actividades y materiales didácticos a través de fichas pedagógicas. Una vez iniciada la exploración por parte de las observaciones y el uso del diario de campo se inició la implementación de actividades y materiales didácticos como forma de elicitación de información. En cuanto a la creación de las fichas pedagógicas, estas se concentraron en la integración de elementos lingüísticos estandarizados bajo la perspectiva del MCER, sin perder de vista el aspecto comunicativo. Dentro de las fichas se abordaron las siguientes actividades: A) Escritura de una publicación en un foro, B) Un juego de rol: Expresión de una inconformidad C) Debate oral sobre ventajas y desventajas del uso de automóviles en la ciudad y D) Presentación de temas orales cotidianos (con sesión de preguntas y respuestas). Para ver un ejemplo de ficha pedagógica ver anexo 3.

El utilizar este tipo de fichas pedagógicas contribuye a poder responder la pregunta de investigación: ¿Qué materiales didácticos se requieren para las lecciones relacionadas con el trabajo para los profesionales de enfermería?

4.6.1.4.- Entrevistas a profundidad – Participantes Ciclo I. El presente apartado detalla el proceso de recolección de datos mediante la realización de entrevistas a profundidad grupales, las cuales fueron dirigidas a los informantes del proyecto de investigación que conformaron el Grupo de nivel B1 correspondiente al primer ciclo (Ver apartado 4.4.1.1). El principal objetivo de estas entrevistas era explorar las percepciones de los estudiantes acerca de la clase de alemán en termino de materiales y su concepción.

Los temas centrales abordados en las entrevistas incluyen: A) Percepciones sobre el idioma alemán. B) Percepciones sobre el curso. C) Reconocimiento de dificultades. Cada uno de estos temas se abordó con un propósito específico, a saber: A) Conocer cómo visualizan los estudiantes el aprendizaje del idioma alemán. B) Conocer la opinión de los participantes del proyecto sobre la concepción del curso. C) Explorar las necesidades de los estudiantes en relación con el idioma y el curso de lengua (Ver anexo 4).

Para recopilar los datos pertinentes, se llevaron a cabo dos entrevistas grupales con los participantes del curso de nivel B1 correspondiente al primer ciclo. La selección de participantes en las entrevistas se realizó de manera intencional, con el fin de obtener información relevante y representativa.

Estas entrevistas grupales proporcionaron un espacio para que los estudiantes compartieran sus experiencias y reflexiones en un entorno enriquecedor y colaborativo, permitiendo así obtener información valiosa sobre sus percepciones y necesidades en relación con el aprendizaje del idioma alemán y la concepción del curso.

4.6.2.- Segundo ciclo.

En el segundo ciclo de incorporación de la presente investigación acción, se llevó a cabo una segunda intervención en el campo, adoptando una perspectiva distinta sobre los materiales utilizados. Esta modificación buscaba desarrollar una propuesta didáctica que considerase múltiples enfoques y que trascendiera un trabajo meramente teórico.

Para lograr este objetivo, se estableció contacto con Charité, una empresa dedicada al cuidado de la salud ubicada en Berlín, Alemania. Esta conexión fue posible gracias a una enfermera mexicana que labora en dicha empresa y que había sido parte de un proyecto similar de incorporación de enfermeros mexicanos en el ámbito laboral alemán a la cual el investigador conocía previamente.

Una vez establecida la relación con Charité, se llevaron a cabo entrevistas a profundidad con el fin de identificar las necesidades comunicativas de los participantes en la segunda etapa del proyecto de movilidad laboral (Ver apartado 3.5.1 y apartado 3.5.2). De forma paralela, y con el objetivo de analizar la efectividad de los materiales didácticos actuales en el aprendizaje del idioma alemán en el contexto de la enfermería, se seleccionaron cuatro libros de texto en alemán dirigidos a enfermeros y se procedió a su análisis detallado. Los libros analizados fueron: Menschen im Beruf – Pflege B1 de la editorial Hueber, Erfolgreich in der Pflege B1 de la Editorial Cornelsen, Deutsch im Krankenhaus B1 y Linie 1 Pflege B2 ambos de la Editorial Klett.

Posteriormente, se retomó el proceso de investigación con la incorporación de un nuevo grupo de estudiantes en el nivel B1 y nuevos candidatos pertenecientes al proyecto. La intención era obtener una reflexión crítica por parte de los estudiantes en relación con las fichas pedagógicas utilizadas previamente. Con base en estas reflexiones, se buscó desarrollar una propuesta didáctica (ver apartado 6.3) más completa y ajustada a las necesidades detectadas.

De esta manera, el segundo ciclo de incorporación permitió enriquecer y complementar al primer ciclo de investigación mediante la exploración de perspectivas alternativas y la

incorporación de actores relevantes en el ámbito de la enfermería y la enseñanza del alemán. La información recabada y las reflexiones de los participantes constituyeron elementos fundamentales para el diseño de una propuesta didáctica más ajustada a las necesidades específicas del contexto investigado: El caso del proyecto de movilidad laboral externa México - Alemania UNACH.

4.6.2.1.- Entrevistas a profundidad a personal de enfermería extranjero. Continuando con lo expuesto en el apartado 4.5.1.2, donde se definió el concepto de entrevista, en este apartado se aborda la elaboración del dispositivo para la realización de entrevistas a profundidad. Sin embargo, esta vez el propósito es conocer las necesidades comunicativas del personal de enfermería extranjero residente en Alemania, perteneciente a los programas de movilidad México-Alemania (Ver Anexo 5). De esta manera, se busca reunir información para alcanzar el primer objetivo específico de este proyecto: documentar y analizar las situaciones comunicativas dentro de un centro de enfermería perteneciente al programa de incorporación de enfermeros mexicanos al mercado laboral alemán.

La estructura específica de este dispositivo de recolección de información y el tipo de información esperada pueden categorizarse en tres grandes elementos con objetivos específicos propios:

A) **La primera** parte de la entrevista, cuyo tema principal es la "instalación en Alemania", busca explorar el primer encuentro de los profesionales de enfermería con el país de destino.

B) **La segunda** parte de la entrevista, con tema principal "cotidianidad laboral", tiene como objetivo explorar las distintas situaciones comunicativas dentro del lugar de trabajo. Esta información servirá como punto medular en la propuesta de guía para la implementación de materiales didácticos complementarios en este proyecto de investigación.

C) **La tercera**, y última parte, se investiga las dificultades que enfrentan los enfermeros extranjeros en Alemania con respecto al idioma dentro de su contexto de inmersión total. Esta parte de la entrevista permitirá conocer su percepción de la competencia comunicativa y contribuirá a la investigación.

4.6.2.2.- Análisis documental: Material complementario – Deutsch für Pflegefachkräfte. En el segundo ciclo de investigación, se llevó a cabo un análisis documental de libros de texto de aprendizaje de alemán como material complementario. El objetivo de este análisis fue evaluar la efectividad de los materiales didácticos actuales para el aprendizaje del alemán en el contexto de la enfermería. La pregunta central que dirigió este análisis fue: ¿Hasta qué punto los materiales didácticos actuales, diseñados para aprender alemán como lengua extranjera, abordan las necesidades comunicativas específicas del personal de enfermería para su incorporación al mercado laboral alemán?

Para llevar a cabo el análisis documental, se seleccionaron cuatro libros de diferentes editoriales representativas de la enseñanza del alemán como lengua extranjera. Los libros analizados fueron:

- Menschen im Beruf - Pflege B1 de la editorial Hueber.
- Erfolgreich in der Pflege B1 de la Editorial Cornelsen.
- Deutsch im Krankenhaus B1 de la Editorial Klett.
- Linie 1 Pflege B2 de la editorial Klett.

Estos libros de texto fueron elegidos debido a su disponibilidad y por ser publicados por las principales editoriales en la enseñanza del alemán como lengua extranjera. El proceso de análisis documental se desarrolló en las siguientes etapas:

- Selección del material a analizar: Se eligieron los libros de texto mencionados anteriormente como objeto de estudio.
- Desarrollo de preguntas de reflexión: Tras revisar la investigación documental para los referentes teóricos (ver capítulos I y II), se formularon preguntas de reflexión que permitieran analizar los aspectos relevantes de los materiales seleccionados. Estas preguntas estuvieron fundamentadas en la teoría y en lo explorado durante el primer ciclo de investigación (ver apartado 4.6.1).
- Creación de un dispositivo de análisis: Se diseñó un esquema que permitió sistematizar la información relevante a partir de las preguntas de reflexión, identificando los aspectos centrales de cada una de ellas (Ver anexo 6).
- Análisis individual y comparativo de los materiales: Cada libro fue analizado de manera detallada, realizando comentarios y valoraciones en cada categoría. Se brindaron ejemplos que respaldaran dichas valoraciones y se incluyeron comentarios generales encontrados durante el análisis (Ver tabla 15).

A través de este proceso de análisis documental, se buscó obtener una comprensión más profunda de la efectividad de los materiales didácticos actuales para el aprendizaje del alemán en el contexto de la enfermería, identificando sus fortalezas y debilidades en relación con las necesidades comunicativas específicas del personal de enfermería para su incorporación al mercado laboral alemán.

4.7.- Procedimiento de análisis de la información.

Dentro del marco de la investigación-acción orientada a fines educativos, el investigador se ve inmerso en un cúmulo significativo de información procedente de múltiples fuentes. A pesar de las diferencias inherentes entre estas fuentes, todas convergen en un fenómeno común, lo que implica que el investigador debe gestionar y procesar una vasta cantidad de datos. La verdadera complejidad radica en la habilidad para analizar e interpretar estos datos cualitativos de manera coherente y sistemática. Es imperativo descifrar su esencia y derivar conclusiones pertinentes, sin comprometer la autenticidad de cada relato, episodio o participante integrado en el estudio. Estas consideraciones subrayan la intrincada naturaleza del análisis de datos cualitativos.

El análisis cualitativo de los diferentes corpus obtenidos con fines de investigación implica una serie de procesos analíticos para transformar los datos en información, la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría, tal como señalaron Davenport y Prusak (2000). Según Patton (2023), este proceso requiere que el investigador preste atención a la gestión de todo el proceso de investigación. Es importante enfocarse en los detalles precisos y complejos, mientras se mantiene una perspectiva amplia del proyecto en su conjunto. En otras palabras, el análisis de

datos cualitativos exige una amplia gama de habilidades y conocimientos por parte del profesor-investigador para llevar a cabo de manera efectiva y eficiente el proceso analítico.

Al comparar nuevamente el paradigma cualitativo y el cuantitativo en esta etapa del proceso de investigación, se puede observar claramente la diferencia entre ellos. Según Basit (2003), el proceso cualitativo no es un ejercicio técnico, sino un proceso dinámico, intuitivo y creativo de razonamiento, pensamiento y teoría inductivos. Además, es importante tener en cuenta que el "*Aha-Erlebenis*", el momento en el que se da sentido más allá de los hechos, es el componente creativo de la investigación cualitativa y no sucede de la nada (Hunter et al., 2002). Ningún tema, categoría, concepto o teoría "emerge" sin la intervención del investigador, lo que requiere habilidades y experiencia en lectura, pensamiento, imaginación, concepción, conceptualización, conexión, condensación, categorización y, por lo tanto, creación de una nueva historia.

De acuerdo con Elliot (2018), la necesidad de la condensación reside en esclarecer la información densa en una sistematización más útil. "Es esencialmente indexar o mapear datos, para proporcionar una visión general de datos dispares que permita al investigador darles sentido en relación con sus preguntas de investigación" (p. 2852). Es decir, puede ser una forma de etiquetar datos que son relevantes para un punto en particular; por ejemplo, identificar todos los lugares en una entrevista donde alguien ha dicho algo relevante para la pregunta uno del estudio, en lugar de simplemente mirar la respuesta que dieron cronológicamente.

En el proceso de análisis de datos en una investigación cualitativa, se trabaja con grandes cantidades de datos en términos de palabras, lenguaje y significados implícitos de ellos, como mencionan Walker y Myrick (2006). El objetivo del análisis de datos es organizar y reducir la gran cantidad de información, relacionando cada pieza de datos en temas con propiedades similares y, en consecuencia, construir conocimiento. La codificación de datos es una herramienta analítica que permite a los investigadores manejar grandes cantidades de datos sin procesar. Por otro lado, la categorización implica la organización sistemática de los códigos que tienen similitudes o relaciones entre sí (Walker y Myrick, 2006). En resumen, el proceso de análisis de datos cualitativos implica la identificación y organización de patrones y relaciones en los datos, con el fin de obtener una comprensión profunda del fenómeno en estudio.

Para responder más específicamente sobre qué son y cómo funcionan las categorías en el análisis de datos cualitativos, Cisterna Cabrera (2005) menciona que, para distinguir entre las diferentes categorías, a las que el mismo investigador otorgó un significado, se debe uno concentrar en un tópico en sí mismo, y en las subcategorías, que detallan dicho tópico. Por otro lado, para Gomes (como citado en Cisterna Cabrera 2005) la palabra categoría se refiere a:

Un concepto que abarca elementos o aspectos con características comunes o que se relacionan entre sí. Esa palabra está relacionada a la idea de clase o serie. Las categorías son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas y expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo (p.113).

La categorización puede entenderse como un proceso de clasificación que emerge de las unidades que la componen. De acuerdo con Straus y Corbin (2002), la categorización implica elevar los conceptos a un nivel más abstracto. Las categorías poseen un potencial conceptual, ya que permiten agrupar conjuntos de conceptos o subcategorías. Al comenzar a agrupar estos

conceptos, el investigador también da inicio al proceso de identificar posibles relaciones entre conceptos relacionados con el mismo fenómeno.

El desafío de crear categorías se exagera cuando los datos son abundantes y en capas; cuanto más ricos y estratificados sean los datos, más decisiones deberá tomar el investigador para generar categorías que formen la base de nuevos conocimientos. Los datos cualitativos tienden a ser ricos y estratificados porque a menudo son longitudinales, de modo que las categorías pueden variar con el tiempo, (Langley, 1999), se recopilan de manera continua, de modo que las categorías creadas inicialmente ya no resultan relevantes más adelante en la fase de recopilación (López y Phillips, 2019), o se derivan de participantes o fuentes de datos con diferentes perspectivas, de modo que las categorías entre participantes o fuentes pueden diferir (Lofland, 2006).

De acuerdo con Chanona Pérez (2020), cuando se llega al momento de la categorización es el momento cuando los datos pasan de una condición real hacia una más abstracta, es decir que pasan de ser elementos particulares hacia una concepción más general. Por lo tanto, será hasta ahora que se puedan dar las condiciones para llevar a cabo una interpretación y, hasta de cierta forma, teorizar con respecto al fenómeno social investigado.

4.8.- Triangulación.

La triangulación es un enfoque metodológico utilizado en la investigación cualitativa para aumentar la validez y la credibilidad de los hallazgos a través de la combinación de múltiples métodos, fuentes de datos, investigadores o teorías (Denzin, 2017). Al emplear diferentes enfoques para abordar el mismo objeto de estudio, los investigadores pueden reducir el sesgo y proporcionar una comprensión más completa y sólida de los fenómenos en cuestión (Patton, 2023).

La triangulación es particularmente importante en la investigación cualitativa, donde los datos son a menudo subjetivos y los investigadores pueden estar más expuestos a interpretaciones sesgadas (Creswell & Miller, 2000). Al comparar y contrastar diferentes fuentes y enfoques, los investigadores pueden confirmar, cuestionar o descartar interpretaciones particulares, lo que a su vez fortalece la validez y confiabilidad de los resultados (Flick, 2004).

Además, la triangulación también puede ayudar a los investigadores a descubrir inconsistencias o contradicciones en sus datos, lo que puede ser útil para desarrollar nuevas preguntas de investigación o refinar teorías existentes (Jick, 1979). En este sentido, la triangulación puede servir tanto como una herramienta de validación como un medio para enriquecer y profundizar la comprensión de los fenómenos en estudio (Yin, 2015).

A pesar de sus ventajas, la triangulación también presenta algunas limitaciones y desafíos. En primer lugar, puede ser un proceso que consuma tiempo y recursos, ya que implica la recolección y el análisis de múltiples fuentes de datos (Flick, 2004). Además, la combinación de diferentes métodos y enfoques puede generar resultados contradictorios o difíciles de interpretar, lo que puede complicar el proceso de análisis y la presentación de los hallazgos (Jick, 1979).

En cuanto a las consideraciones éticas, la triangulación implica la necesidad de garantizar la confidencialidad y el anonimato de los participantes en todas las fuentes de datos (Creswell & Miller, 2000). Además, los investigadores deben ser conscientes de las posibles tensiones y

dilemas éticos que pueden surgir al tratar de conciliar diferentes perspectivas o al enfrentar hallazgos contradictorios (Denzin, 2017).

4.8.1.- Rol de la Triangulación en la investigación cualitativa.

En el contexto de esta investigación, se utilizó la triangulación de métodos y fuentes de datos para asegurar la validez y la riqueza de los hallazgos. Los métodos incluyeron entrevistas semiestructuradas, observación participante y análisis de documentos. Además, se compararon datos de diferentes participantes y se contrastaron las perspectivas de los informantes clave con las de otros actores relevantes.

La triangulación fue crucial para confirmar los patrones emergentes y garantizar que las interpretaciones de los datos estuvieran respaldadas por múltiples fuentes de evidencia. Además, este enfoque permitió explorar contradicciones e inconsistencias, lo que condujo a una mayor reflexión y a una comprensión más profunda de los fenómenos investigados.

En resumen, la triangulación desempeñó un papel fundamental en la mejora de la calidad y la validez de los hallazgos de esta investigación cualitativa.

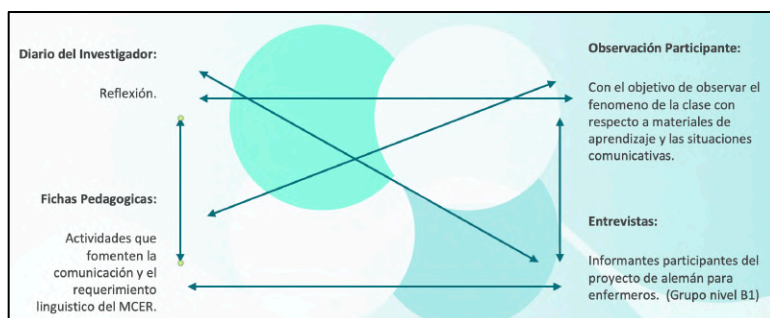
4.9.- Codificación preliminar.

Para este proyecto de investigación se realizó una condensación inductiva, es decir: a partir del corpus recuperado por medio de los diferentes dispositivos de recolección de información. A continuación, se presenta una primera condensación y categorización posterior al ciclo uno de investigación.

Es importante de precisar que el corpus analizado en este apartado es producto de cuatro técnicas de recolección de datos y permite ver las recurrencias desde distintas aristas y ángulos. Según Gibbs (2018), el proceso de codificación debe cumplir ciertas características importantes. En primer lugar, debe ser capaz de identificar la información del texto que ilustra una idea temática relacionada con el código, presentándola de manera abreviada. Además, es fundamental evitar quedarse en un nivel descriptivo, ya que lo ideal es llegar al análisis que permita hacer explicaciones teóricas de los relatos. Es decir, comparar si las narraciones comparten el mismo código.

Para una mejor visualización del corpus recabado y de la forma de entrecruzamiento, se presenta un diagrama que lo explica (Ver figura 5). A manera de descripción, para la creación de los códigos, se hizo el entrecruzamiento de seis observaciones, en las que se incluye la A) observación participante, la observación por un profesor ajeno y la observación a profesores colaboradores; B) entrevistas a los estudiantes de nivel B1 del curso Alemán para enfermeros de la FLCT; y C) entradas del diario del investigador acompañado de seis productos surgidos de la aplicación de fichas pedagógicas.

Figura 5
Entrecruzamiento para codificación – Ciclo I.



Nota. Elaboración propia.

En lo que concierne a qué características requieren los materiales didácticos para las lecciones de alemán como lengua extranjera para los profesionales de enfermería pertenecientes a un programa de movilidad laboral se agruparon las distintas etiquetas y conceptualizaciones (ver tabla 12) en un primer intento, lo que dieron, después de un análisis y reflexión, en las categorías que permitieron mejorar la concepción de los hallazgos (ver capítulo 5).

Tabla 12

Etiquetas y codificación preliminar.

Código de identificación	Etiqueta	Descriptor
C1LM	Lengua Meta (Alemán)	Contiene todo lo referente al uso de la lengua meta (Alemán) con fines comunicativos dentro del aula de clase.
C1MS	Materiales	Contiene todo lo referente al uso de materiales y actividades didácticas. Incluye las percepciones y reacción.
C1DS	Dificultades	Contiene todo lo referente a las situaciones problemáticas en el desarrollo de las actividades didácticas en clase. Por ejemplo los retos, preocupaciones, carencias y limitaciones.
C1CN	Colaboración	Contiene lo referente a las percepciones, elementos observables y comentarios sobre el trabajo en equipo durante el desarrollo de las clases.
C1MSP	Actividades orales	Contiene todo lo referente a las percepciones, elementos observables y comentarios sobre las actividades orales dentro del desarrollo de las clases.
C1GK	Gramática	Contiene lo referente a percepciones y reacciones a la enseñanza de gramática en clase.
C1PN	Participación	Contiene todo lo referente a la participación e intención de participación por parte de los estudiantes durante las clases.

Nota. Elaboración propia a partir del primer ciclo de investigación.

Los códigos generados en esta etapa inicial se enumeraron comenzando con "C1" para denotar su pertenencia al primer ciclo de la investigación. Estos códigos, que nacieron de los datos brutos y de su interpretación preliminar, sirvieron posteriormente como base para el desarrollo de categorías más amplias y definidas. Para una visualización sistemática y estructurada de la

información, se recurrió al uso de una tabla analítica en compañía de una lista descriptiva. En estos documentos se consignaron diferentes elementos identificados en los datos, permitiendo marcar la presencia o ausencia de ciertos sucesos o características en las situaciones analizadas. Por ejemplo, se buscó identificar momentos donde los estudiantes hacían uso de la lengua meta o cuando evidenciaban prácticas colaborativas en su proceso de aprendizaje.

Este instrumento de tabulación no sólo sirvió como un mecanismo para rastrear y organizar la información, sino que también facilitó la comparación entre datos y el reconocimiento de patrones recurrentes. En detalle, se encuentran estos elementos disponibles en el anexo 7, ofreciendo al lector ejemplos concretos de cómo se llevó a cabo este proceso de codificación.

4.10.- Categorización preliminar.

Luego de completar el proceso de codificación, se identificaron dos categorías relevantes a partir de la integración y relación de los elementos recopilados a través de diversos dispositivos y técnicas de recuperación de información, teniendo en cuenta los aspectos teóricos mencionados previamente (ver tabla 13).

Tabla 13

Categorías a partir del ciclo I

Planos de análisis	Subcategorías	Categorías
Uso estratégico de la lengua meta en clase.	Uso de la lengua Meta. Dificultades. Colaboración para el aprendizaje. Participación durante la clase.	Fomento de la comunicación en el contexto de aprendizaje.
Material didáctico para la clase de alemán.	Materiales utilizados en clase. Actividades orales. Uso / Percepción de la gramática. Participación durante la clase.	Diseño y selección de materiales y actividades para promover la interacción.

Nota. Elaboración propia a partir del primer ciclo de investigación.

La primera categoría es el fomento de la comunicación en el contexto de aprendizaje donde se toma en cuenta el uso de la lengua meta y las dificultades de este proceso. Asimismo, dentro de esta categoría se puede encontrar la colaboración como elemento principal para el aprendizaje de una lengua bajo el concepto de una clase basada en la interacción. No menos importante dentro de esta categoría se encuentra la participación dentro de clase, que da origen a todo lo relacionado al uso estratégico del alemán como lengua extranjera en los cursos de enfermeros.

La segunda categoría que se estipuló después del proceso de condensación fue: Diseño y selección de materiales y actividades para promover la interacción. Esto a partir de las recurrencias encontradas en cuanto al uso de materiales y actividades en clases, en donde se concentran las reacciones, percepciones por parte de los estudiantes y también los cuestionamientos por parte del investigador. Dentro de esta categoría también se puede encontrar la subcategoría de las actividades orales y la participación en clases, pues son indicadores del aspecto comunicativo. Parte fundamental del diseño y selección de materiales en cuando a la enseñanza de lenguas es el uso y percepción de la gramática, por lo que también juega un rol importante dentro de esta categoría.

4.11.- Categorización final.

Después de concluir la recopilación de información del ciclo dos de la investigación, era importante concentrar y condensar toda la información para analizarla y presentar la categorización final (ver Tabla 14). Es importante mencionar que estas categorías emergen a partir de los códigos identificados en los corpus obtenidos con cada dispositivo utilizado para comprender diversos aspectos del uso e implementación de materiales didácticos y su incidencia

en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alemán como lengua extranjera para el personal de enfermería.

Por otro lado, es importante mencionar que de la primera categorización a la segunda y final, existen cambios en pro de una discusión más fructífera.

Tabla 14

Categorización final de la investigación.

Planos de análisis	Subcategorías	Categorías
Eficacia de los materiales didácticos.	Realidad comunicativa en el aula. Interacción y colaboración. Organización, presentación y (auto)reflexión. Problemas en la implementación.	Uso estratégico de los materiales didácticos para la clase de alemán.
La clase de alemán dentro de un proyecto de movilidad laboral.	Uso de la lengua Meta para la colaboración. Fomento de la competencia comunicativa.	Fomento de la comunicación en el contexto de aprendizaje.
Material didáctico para la clase de alemán con un propósito específico.	Temáticas comunicativas específicas. Contenido lingüístico específico.	Selección de materiales y actividades que reflejen las necesidades comunicativas específicas del personal de enfermería.

Nota. Elaboración propia a partir de ambos ciclos de investigación.

En la primer categoría se presenta el análisis de los datos recopilados en el plano referente a la eficacia de los materiales didácticos complementarios mayormente a través de tres fuentes de información: observación participante en conjunto con el diario del investigador, análisis documental de libros de texto enfocados en la enseñanza del alemán para la profesión y entrevistas a profesionales de enfermería en el mercado laboral alemán. A partir de estos datos, se identificaron cuatro códigos específicos que conforman la categoría "**Uso estratégico de los materiales didácticos complementarios para la clase de alemán**":

El primer código, "Realidad comunicativa en el aula", se originó a partir de las observaciones del investigador y el análisis documental, destacando la relevancia de materiales didácticos que reflejen situaciones comunicativas auténticas y pertinentes al contexto profesional de la enfermería. El segundo código, "Interacción y colaboración", emergió gracias a la información recabada mediante la observación participante y las entrevistas a profesionales, evidenciando cómo los materiales didácticos complementarios promueven - o no - la interacción y colaboración entre los estudiantes, lo cual es un elemento beneficioso para el aprendizaje del idioma y el desarrollo de habilidades profesionales. En relación con el tercer código, "Organización, presentación y (auto)reflexión", este se identificó a partir del análisis documental y las entrevistas, destacando la importancia de una estructura adecuada y un diseño atractivo en los materiales didácticos complementarios, así como su capacidad o incapacidad para impulsar la reflexión y autorreflexión en los estudiantes sobre su proceso de aprendizaje. Por último, el cuarto código, "Problemas en la implementación", surgió de las reflexiones del investigador y las entrevistas a profesionales, así como de la observación participante y análisis de libros de texto, señalando las dificultades y desafíos enfrentados al incorporar los materiales didácticos complementarios en las clases de alemán, como la incompatibilidad con el currículo establecido.

En la segunda categoría se analizan los datos recopilados en el plano referente a la clase de alemán dentro de un proyecto de movilidad laboral. Esto para diferenciarla de la clase de alemán general. La información proviene de tres fuentes: observación participante junto con el diario del investigador, utilización de fichas pedagógicas con actividades implementadas en los ciclos de investigación y entrevistas a personal de enfermería extranjero que trabaja en Alemania. A partir

de estos datos, se identificaron, como en la categoría número uno, tres códigos específicos que conforman la categoría "**Fomento de la comunicación en el contexto de aprendizaje**":

El primer código, "Uso de la lengua meta para la colaboración", se deriva de la observación participante, el análisis de las fichas pedagógicas y las entrevistas, enfatizando la importancia de desarrollar habilidades lingüísticas y comunicativas en alemán para favorecer la integración laboral y social de los profesionales de enfermería extranjeros. A través de lo recopilado se ve demostrado cómo los materiales didácticos complementarios fomentan o no la interacción entre los estudiantes, lo cual es crucial para el aprendizaje del idioma y el establecimiento de vínculos sociales. En cuanto al segundo código, "Fomento de la competencia comunicativa para un contexto específico", este se identificó a partir de las entrevistas a personal de enfermería en Alemania, y a la coordinación de integración de personal extranjero en el campo laboral alemán; destacando la relevancia de los materiales didácticos complementarios para propiciar el establecimiento y fortalecimiento acciones comunicativas específicas que son útiles en la práctica profesional y en el proceso de certificación del idioma.

En el último apartado se aborda el material didáctico para la clase de alemán con propósito específico. La información proviene de las entrevistas a personal de enfermería en Alemania, la coordinación de integración y la reflexión a partir del análisis documental y de los resultados de las fichas pedagógicas. A partir de estos datos, se identificaron de la misma manera que los anteriores códigos específicos que conforman la categoría "**Selección de materiales y actividades que reflejen las necesidades comunicativas específicas del personal de enfermería**":

El primer código, "Temáticas comunicativas específicas", se identificó a partir del análisis del análisis de libros de texto y las entrevistas a personal de enfermería en Alemania, resaltando la necesidad categorizar las situaciones reales pertinentes al ámbito laboral y ver como esto puede ser incluido en clase y en la selección de materiales didácticos, lo cual favorece el desarrollo de la competencia comunicativa esperada de los participantes del proyecto de movilidad laboral, permitiendo con ello la conclusión de una serie de situaciones comunicativas a incluir. Por último, el segundo código, "Contenido lingüístico específico", documenta cómo la selección de materiales y actividades debe enfocarse en promover el uso de la gramática contextualizada, el uso de vocabulario específico así como formatos y reportes dentro del área de enfermería. Todo esto con base a las entrevistas con profesionales de la salud ya incorporados en centros de salud en Alemania y el análisis documental.

En resumen, la categorización final de esta investigación proporciona una comprensión holística del papel de los materiales didácticos en la enseñanza del alemán enfocada en la profesión de enfermería y en el contexto del proyecto de movilidad laboral externa México-Alemania UNACH. Los códigos identificados permiten evaluar cómo estos materiales pueden incidir en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la inserción laboral en el mercado alemán, proporcionando información valiosa para la elaboración de estrategias y la mejora de la calidad de la enseñanza en este ámbito específico.

4.12.- Problemas éticos considerados.

En el proceso investigativo es fundamental abordar con meticulosidad las cuestiones éticas para garantizar la integridad y respeto hacia los participantes y la información recolectada. En primer lugar, el anonimato de los participantes es esencial para proteger su identidad y privacidad,

asegurando que no puedan ser identificados a partir de los datos publicados. Por ende, cualquier dato personal o distintivo fue omitido o modificado. En segundo lugar, previo a la realización de las entrevistas, se solicitó explícitamente la autorización de los participantes para utilizar el contenido abordado con fines estrictamente académicos, garantizando que la información no se empleará de manera inapropiada ni con propósitos distintos a los establecidos. Por último, el tratamiento de información sensible, como fotografías, fue manejado con precaución. Se tomaron las medidas necesarias para evitar que las personas retratadas puedan ser reconocidas, ya sea mediante el desenfoque, la modificación de características distintivas o el uso de otros métodos que impidan la identificación directa. Estas prácticas éticas no sólo reflejan un compromiso con la integridad investigativa, sino que también resguardan los derechos y la dignidad de todos los involucrados.

Capítulo V - Del Aula al centro de Trabajo: Análisis e interpretación Cualitativa de la Competencia Comunicativa.

Este capítulo corresponde a la presentación de los hallazgos de la investigación con base a los datos obtenidos durante el primer y segundo ciclo del estudio. Como se indicó en el capítulo anterior, se realizó una triangulación para darle rigor y credibilidad al trabajo y con ello llegar a concentrar todo el cumulo de información en datos que permitan dar un razonamiento interpretativo del objeto de estudio a través del uso de categorías. A continuación, se discute acerca de las dimensiones de la implementación de material didáctico orientado a la acción y su incidencia en la enseñanza del alemán a enfermeros.

5.1.- Materiales didácticos actuales para la promoción de la interacción.

Como se expuso en el apartado enfocado a la metodología, para obtener una perspectiva actual sobre la eficacia de los materiales didácticos enfocados a la enseñanza de alemán desde una mirada a la perspectiva profesional dentro del área de enfermería se diseñó un dispositivo de análisis de libros de texto. Para iniciar este análisis interpretativo, es importante presentar de manera condensada la información recabada y por ello se presenta una tabla con tres valores: sí, no y parcialmente (ver Tabla 15).

La evaluación de los materiales didácticos actuales para la instrucción del alemán como segundo idioma en el campo de la enfermería revela oportunidades para el fomento de habilidades comunicativas. Sin embargo, presentan limitaciones en su adaptabilidad a variados estilos de aprendizaje y niveles de competencia, junto con una diversidad limitada de actividades y recursos para sostener la motivación estudiantil.

Tabla 15

Condensación del análisis de métodos de alemán para enfermeros.

Pregunta de reflexión	Método: <i>Menschen im Beruf Pflege.</i>	Método: <i>Deutsch im Krankenhaus</i>	Método: <i>Linie 1 Pflege B2</i>	Método: <i>Erfolgreich in der Pflege B1</i>
1. ¿El material desarrolla habilidades comunicativas en su mayoría?	Sí	No	Sí	No
2. ¿Enfoque en situaciones reales de comunicación en su mayoría?	Sí	No	Sí	No
3. ¿Práctica de gramática y vocabulario contextualizada?	No	No	Sí	Sí
4. ¿Fomenta interacción y colaboración entre estudiantes?	Sí	Parcialmente	Parcialmente	Parcialmente
5. ¿Ofrece tareas desafiantes y significativas?	Sí	Parcialmente	Sí	Parcialmente
6. ¿Organización clara y coherente para aprendizaje progresivo?	Sí	Parcialmente	Sí	Parcialmente
7. ¿Variedad de actividades y recursos para mantener interés y motivación?	No	No	Parcialmente	No
8. ¿Adaptable a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de competencia?	No	No	Parcialmente	No
9. ¿Fomenta la reflexión y autoevaluación del proceso de aprendizaje?	Parcialmente	No	Sí	No
10. ¿Ajuste a objetivos de aprendizaje y necesidades de estudiantes?	Parcialmente	No	No	No

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de métodos: Alemán para enfermeros¹.

Los materiales estudiados ofrecen posibilidades para la práctica de gramática y vocabulario contextualizado, aunque también se pueden observar elementos que exhiben deficiencias. También

¹ Se pretendía utilizar los parámetros sí y no, con base a la literatura del apartado 1.2. Sin embargo se encontraron elementos que no permitían tomar una dirección completa dentro del espectro. En la discusión de los hallazgos se aborda más a profundidad.

en cuanto a la perspectiva de fomento del uso del idioma en situaciones reales de comunicación se presentan limitaciones.

Al hablar de la promoción de la interacción y colaboración entre estudiantes, solo "*Menschen im Beruf*" y "*Linie 1 Pflege B2*" lo hacen de forma efectiva. Los desafíos significativos para los alumnos se presentan en la mayoría de los materiales, pero "*Deutsch im Krankenhaus*" y "*Erfolgreich in der Pflege B1*" muestran limitaciones.

En cuanto a la organización clara y coherente del contenido, para facilitar un aprendizaje progresivo y sistemático, existen áreas de mejoras en la mayoría de los métodos. Con respecto a la reflexión y autoevaluación del proceso de aprendizaje, solo dos de ellos ofrecen oportunidades que permitan ahondar en este rubro (Ver Tabla 15). En general, si bien los materiales proporcionan oportunidades para el desarrollo de habilidades comunicativas, se observan deficiencias en la adaptabilidad, la diversidad de actividades, la organización del contenido, y su adecuación a los objetivos y necesidades de aprendizaje del grupo donde se puede utilizar dicho método de aprendizaje como material complementario.

Derivado de este análisis de recurrencias se identificaron códigos para la presentación óptima de esta interpretación; los cuales son: A) Realidad comunicativa en el aula, B) Interacción y colaboración, C) Organización, presentación y (auto)reflexión y D) Problemas en la implementación de dichos materiales. A continuación, se presentan detalladamente estos códigos para su interpretación y discusión (El análisis completo de cada libro puede ser encontrado en el anexo 8).

5.1.1.- La realidad comunicativa de los materiales didácticos actuales.

La enseñanza de lenguas extranjeras es un campo dinámico y en constante evolución. En este sentido, elementos como los libros de texto, proporcionan una base sólida para el aprendizaje, pero también requieren un análisis crítico constante de su relevancia y efectividad en el entorno cambiante de la educación (ver capítulo 1.4).

Asimismo, una de las principales limitaciones encontrada a raíz de del análisis de estos materiales es la prevalencia de situaciones comunicativas controladas, como se encontró en el análisis de estos métodos (Ver Fragmento 1).

Método	Comentarios de análisis
Menschen im Beruf	La parte comunicativa se presenta mayormente en situaciones simuladas controladas. Mayormente enfocado a lo receptivo. (U1, U2, U4, U7). Ejemplos: Reconocimiento de síntomas en un texto. Reconocimiento de Redemittel en una conversación.
Deutsch im Krankenhaus	El uso del idioma está más didáctico que acercado a una situación comunicativa. Los audios y textos tienen un formato que no simula algo encontrado tan comúnmente en el día a día. Existe practica de las habilidades como lectura, audio, pero todo es meramente aislado. Ejemplos: Audio: Ordenar diálogos por ejemplo. Texto: Leer diálogos y relacionar columnas.
Linie 1 Pflege B2	- Sprechen: Con preguntas detonadoras. - Audios: A base de entender diálogos de comunicaciones típicas dentro del centro de enfermería.
Erfolgreich in der Pflege B1	La comprensión auditiva es presentada a través de diálogos y conversaciones o instrucciones (como saber los turnos de trabajo). La comprensión de lectura es presentad a través de textos donde se presenta información. Ejemplos: También en capsulas fuera de una actividad de libro (Recuadro flotante U7). Se presentan elementos para practicar la interacción comunicativa a través de relación de columnas con frases. (U11).

Fragmento 1. *Análisis de la promoción de la comunicación.*

Según Tavakoli, Campbell y McCormack (2016), la interacción auténtica es fundamental para el aprendizaje de idiomas, ya que crea un entorno de aprendizaje más realista y relevante. Al limitar a los estudiantes con escenarios predeterminados, los materiales didácticos pueden no estar preparándolos adecuadamente para la variedad y la imprevisibilidad de las situaciones comunicativas reales, como es la opinión de Belcher (2006) y Hall (2012) (ver capítulo 1.5) y como también los estudiantes identifican (ver Fragmento 2).

Estudiante A: *De mi parte limar parte de escritura y practicar mucho más el habla. Porque lamentablemente solo hablo en la escuela, no hablo más para que me pudiera quizás soltar un poco más, pues de mi parte necesito aprender más vocabulario y pues quizás en su momento (...) para que yo me desarrollara como tal a lo que voy a Alemania, sería estar en un hospital, pero obviamente no es lo mismo un hospital acá que allá.*

Estudiante B: *El que nos podamos desenvolver, que podamos más que nada hablar, porque esa es la parte complicada para la mayoría, porque puedes escribir y te tomas tu tiempo para escribir, pero para hablar, la gente no te va a estar esperando. Así que creo que esa es la parte que tenemos que seguir trabajando.*

Estudiante C: *Al hablar debería ser fluido, pero todavía me cuesta. Creo es de las habilidades que menos práctico y más deficiencia tengo.*

Fragmento 2. *Participantes C1 en relación con la comunicación.*

Además, los métodos actuales analizados tienden a favorecer los elementos receptivos, lo que puede limitar las oportunidades para la producción lingüística. La producción del lenguaje es esencial para el aprendizaje, ya que proporciona a los estudiantes la oportunidad de "probar" sus conocimientos y recibir retroalimentación sobre su rendimiento. En suma el objetivo de la enseñanza de una lengua es desarrollar habilidades comunicativas que involucran el conocimiento textual, ideacional e interpersonal, y el proceso de aprendizaje y enseñanza es un proceso comunicativo que implica la activación de los estudiantes a través de la creación de situaciones que faciliten la interpretación, expresión y negociación, como mencionan Nunan (2005), Castillo Losada et. al. (2017) y Mishan (2004) (Ver capítulo 1.6 y capítulo 2.1.2).

Una tercera característica identificada parcialmente dentro del fomento de la comunicación en los libros de textos analizados es el uso de un lenguaje enfocado más al propósito didáctico en lugar del representativo (ver imágenes 2 y 3), lo que puede resultar en una simulación de autenticidad en lugar de su verdadera vinculación y preparación. Según varios autores (ver capítulo 1.3), los materiales didácticos deben reflejar la lengua meta de manera auténtica, ya que esto proporciona una base más sólida para el aprendizaje del lenguaje en contextos reales (Ver imágenes 4 y 5).

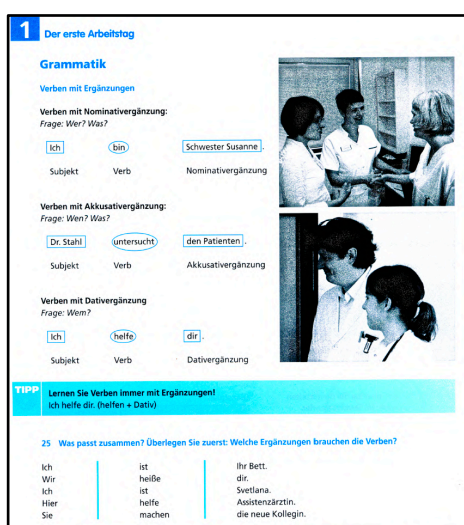


Imagen 2. Deutsch im Krankenhaus - Elem. aislados.

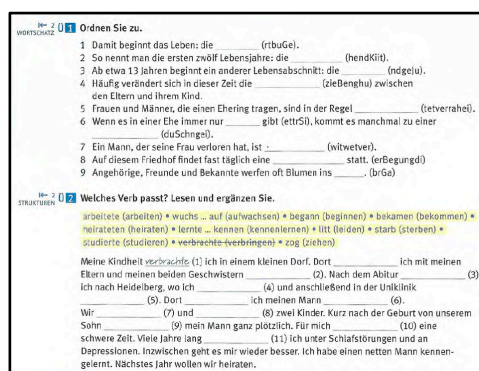


Imagen 3. Menschen im Beruf - Pflege - Elem. aislados.

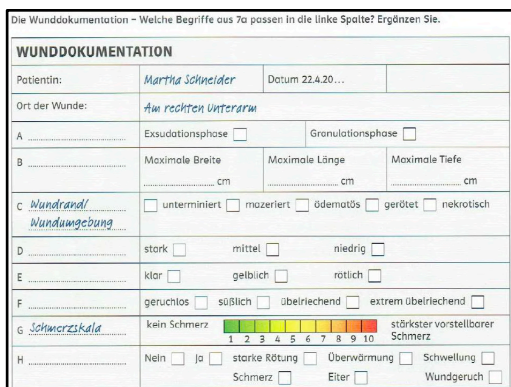


Imagen 4. Linie 1 Pflege. - Elementos con vinculación auténtica.



Imagen 5. Erfolgreich in der Pflege. - Elementos con vinculación auténtica.

El uso de elementos lingüísticos aislados en los materiales podría dificultar el desarrollo de una competencia comunicativa integrada. Como señaló Tomlinson (2015), el aprendizaje de elementos lingüísticos en contextos aislados puede no llevar a un dominio efectivo del lenguaje, ya que la habilidad para usar el lenguaje de manera coherente y adecuada implica más que el simple conocimiento de sus componentes individuales (ver capítulo 1.3 y capítulo 1.5).

Entre los aspectos positivos identificados en los materiales analizados se encuentran: A) La incorporación de preguntas detonadoras. Según Swain y Watanabe (2013), este recurso es eficaz para fomentar el pensamiento crítico y la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. B) La inclusión de mapas de orientación hospitalaria junto con los formatos que el personal de enfermería debe familiarizarse. Esto se alinea con lo discutido por Mishan (ver capítulo 1.6), quien sostiene que la autenticidad en la enseñanza de lenguas no radica tanto en los materiales empleados, sino en la interacción entre el aprendiz y el input proporcionado, así como en la reacción del aprendiz ante dicho input. C) La propuesta de investigar un tema de interés personal, como podría ser la especialización en Alemania. Esta estrategia puede potenciar la motivación de los estudiantes, un elemento esencial en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Esta idea concuerda con Porter y Roberts (ver capítulo 1.3), quienes enfatizan la importancia de utilizar elementos auténticos que conecten situaciones cotidianas fuera del aula, ya sea en el ámbito laboral o social, con el objetivo de aprendizaje lingüístico.

Para una perspectiva más global sobre la concepción de los métodos ver imágenes 6 y 7 y Fragmento 3. En él se expresan elementos contextualizados presentados.

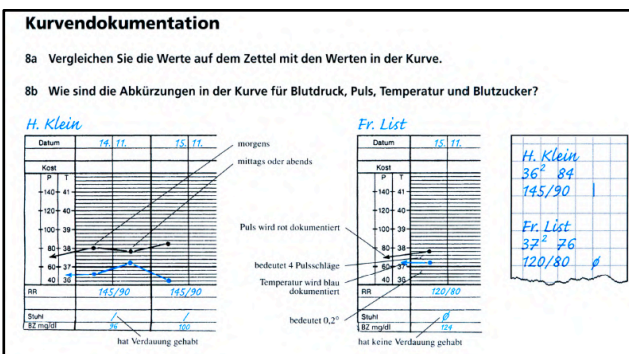


Imagen 6. Deutsch im Krankenhaus. – Formatos.

e Rollenspiel – Spielen Sie ein ähnliches Gespräch wie in 3c.

Pflegeperson
Sie informieren den Arzt / die Ärztin über den Notfallpatienten Ralf Kramer. Er ist im Betrieb von der Leiter gestürzt. Laut Rettungsteam hat der Verletzte folgende Symptome: Erbrechen, Bewusstlosigkeit, Frakturen am Arm und am Bein.

Arzt/Ärztin
Die Pflegeperson informiert Sie über einen eintreffenden Patienten. Sie fragen nach den Symptomen und Einschätzungen des Rettungsteams. Es sollen ein Röntgenbild und ein CT gemacht werden.

Imagen 7. Linie 1 - Pflege. Juego de roles.

Método	Comentarios de análisis
Menschen im Beruf	U3: Reconocimiento de síntomas. (–) / U8: Escenario + Redemittel (–) / U9: Reporte de heridas (✓) / U11: Dialogo para noticias difíciles / delicadas. (✓) - Ausstieg: 6: Documentación médica. (✓). Gramática y vocabulario está contextualizado bajo el principio de ser un material acompañante a un mismo método de la editorial.
Deutsch im Krankenhaus	U1: El uso de vocabulario (actores dentro de un hospital) es acompañado / presentado bajo diálogos. / U1: Práctica de los números utilizando un <i>Belegunsplan</i> . / U1: La gramática acompañado de metalenguaje y en tablas (–). / U6: La gramática está presentada en hojas de ejercicios puramente gramaticales. / U3: Presentación de comics para que el alumno complemente conversaciones. (✓) / U10: Información de medicamento (etiqueta) (✓)
Linie 1 Pflege B2	Al final cada unidad se presenta una situación comunicativa que mayormente son juegos de roles. En otra unidad la idea de comunicación es a través de una reflexión personal que puede ser de manera oral o escrita. La parte escrita es fomentada a partir del llenado de formatos típicos de la realidad diaria de los enfermeros en Alemania. El vocabulario es introducido con un rescate de saberes previos. Utilizando también la relación de concepto - imagen. El manejo de la gramática se encuentra en otro libro complementario / sección complementaria (<i>Übungsbuch</i>). No interfiere en las secuencias didácticas.
Erfolgreich in der Pflege B1	Presenta formatos de la documentación a llenar por parte de los enfermeros en Alemania. Varios se presentan consecutivamente. - Uso de definiciones para la presentación de vocabulario. (U1) (✓) - La presentación de contenido es a través de elementos que pueden ser encontrados en la vida diaria. (✓) - Vocabulario a través de imágenes / Dibujos.

Fragmento 3. Enfoque en situaciones reales y elementos contextualizados².

² El símbolo (✓) representa una valoración positiva alineada a la teoría consultada en la categoría analizada. El símbolo (–) representa una valoración no positiva o bajo una visión crítica.

La enseñanza de lenguas extranjeras es un campo complejo que exige una constante evaluación y adaptación de los materiales y métodos de enseñanza. Aunque los libros de texto analizados presentan ciertas limitaciones, también ofrecen oportunidades para mejorar y adaptar la enseñanza del alemán a las necesidades específicas de los enfermeros. Con los ajustes adecuados, estos materiales podrían convertirse en una herramienta valiosa para ayudar a los estudiantes a alcanzar su objetivo.

5.1.2.- Fomento de la interacción y colaboración.

La interacción y la colaboración se consideran esenciales en la enseñanza de lenguas extranjeras, y los materiales didácticos utilizados en la enseñanza DaF han incorporado este principio de diversas formas. La literatura dentro de la enseñanza lenguas extranjeras sugiere que el trabajo cooperativo en el aprendizaje de idiomas puede beneficiarse de una diversidad de actividades que promuevan la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, las habilidades de interacción y el procesamiento grupal (Slavin, 2014). Sin embargo, el análisis de los materiales en uso revela una predominancia de actividades cooperativas que se centran mayormente en la realización de juegos de roles y simulaciones de diálogos, salvo algunos elementos muy particulares (ver Fragmento 4).

Método	Comentarios de análisis
Menschen im Beruf	<ul style="list-style-type: none"> - U2: Trabajo de retroalimentación (corrección). <i>Peer-feedback</i>. - U3: Proyecto (Plakat mit Tipps). - U6: Entrevistas para un reporte. (<i>Pflegebericht</i>).

Fragmento 4. *Elementos colaborativos encontrados más allá de juego de roles y escenarios.*

Aunque los juegos de roles y las simulaciones de diálogos pueden fomentar estos elementos hasta cierto punto, su predominancia puede limitar las oportunidades para que los estudiantes

experimenten y se beneficien de otras formas de trabajo cooperativo, como se discutió en el capítulo 2.1.3.1. Del mismo modo, las actividades de aprendizaje cooperativo basadas en tareas, donde los estudiantes trabajan juntos para lograr un objetivo y completar una tarea, más que el producto en sí, pueden promover la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, al tiempo que proporcionan una práctica lingüística significativa y auténtica como lo menciona Ellis (2003) y lo discutido en el capítulo 2.1.3.2.

Lo que he notado es que cuando los estudiantes trabajan en colaboración, se ven incentivados a usar el idioma de manera más natural y espontánea. La necesidad de comunicarse entre ellos para lograr un objetivo común los impulsa a practicar el alemán de una manera auténtica. A través de la discusión, la negociación de significado y la resolución conjunta de problemas, los alumnos se ven obligados a emplear diferentes habilidades lingüísticas, como la expresión oral, la comprensión auditiva y la producción escrita.

Fragmento 5. *Entrada del diario del investigador C1 sobre la colaboración.*

Por lo tanto, aunque los juegos de roles y las simulaciones de diálogos son herramientas valiosas en el aula de lenguas extranjeras, los materiales didácticos para la enseñanza del alemán como lengua extranjera podrían beneficiarse de la inclusión de una mayor diversidad de actividades de trabajo cooperativo. Al hacerlo, estos materiales podrían proporcionar a los estudiantes una gama más amplia de oportunidades para practicar y desarrollar sus habilidades lingüísticas y sociales, y promover un aprendizaje de idiomas más profundo y autónomo como lo precisa Wissenberg (2016) (ver capítulo 2.1.3.2).

5.1.3.- Concepción de los libros de textos.

Para continuar con conceptualización de la actualidad de los métodos de enseñanza de alemán como lengua extranjera a personal de enfermería se presenta ahora los elementos encontrados dentro de su organización, presentación y fomento de la (auto)reflexión. Es importante iniciar que los libros analizados presentan una marcada inclinación hacia el estilo de

aprendizaje audiovisual, con el uso intensivo de presentaciones multimedia, mientras que se subestima la importancia de la reflexión y la autorreflexión. Esto puede ser observado en el fragmento 6, donde se describe la organización de los libros de textos analizados.

Método	Comentarios de análisis
Menschen im Beruf	<p>La información es presentada de manera coherente. Normalmente presenta un reconocimiento de vocabulario para posteriormente una lectura / audio donde se revisa el vocabulario. Elemento de práctica consecutiva y en el mayor de los casos una producción.</p> <p>Sigue el sistema de reciclaje de vocabulario en cada módulo de tres unidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audios - Textos - <i>Bildlexicon</i>. <p>El libro mantiene la misma estructura. Mayormente concentrado en el aspecto visual y auditivo / visual y de lectura. (Imagen → Texto → Audio).</p> <p>El vocabulario utilizado está a un nivel distinto del resto de actividades.</p>
Deutsch im Krankenhaus	<ul style="list-style-type: none"> - U1: Progresión de práctica: Números → <i>Zimmernummer</i> → Horas. (✓) - U3: Recolección de frases de ayuda → Simulación de un escenario. <p>El contenido esta presentado de manera clara y coherente para desarrollar actividades, pero las secuencia entre unidades no resulta de todo claro. Hay elementos sencillos seguido de elementos complicados y posteriormente uno sencillo.</p> <p>Audio, textos e imágenes. El material incluye la presentación de vocabulario con imágenes en las que el estudiante tiene que relacionar objetos dentro de la imagen con la palabra escrita.</p>
Linie 1 Pflege B2	<p>Esta distribuido por capítulos individuales y sobre temas que no son seriados. Dentro de cada capítulo (con su escenario final) sí tienen una secuencia clara y coherente:</p> <ul style="list-style-type: none"> → Introducción (con una situación). → Secuencias (ejercicios / presentación / interacción). → Redemittel (previos / los que van a escuchar / leer / utilizar posterior a su presentación). → Documentación de la secuencia (ya que son situaciones y la mayoría necesita un protocolo o formato específico). <p>Imágenes y audios. Audiovisual y Kinestésico</p>
Erfolgreich in der Pflege B1	<p>Cada unidad lleva una secuencia como tal. Sin embargo no hay una secuencia notoria entre los temas de las unidades.</p> <p>Audio e Imágenes Enfocado al estilo de aprendizaje auditivo y visual.</p>

Fragmento 6. Análisis de libros sobre la organización y multimedia.

La organización de estos libros de textos de forma inclinada al aspecto audiovisual puede ser efectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que combina elementos visuales y auditivos que pueden ayudar a los estudiantes a recordar y comprender mejor el nuevo vocabulario y las estructuras gramaticales. Sin embargo, un enfoque excesivamente audiovisual puede ser monótono y limitar las oportunidades para atender a otros estilos de aprendizaje. Tal como lo sustentan Gopal (2010) y Akhmetshin et al. (2019) (ver capítulo 2.1.1.2).

3. Welches Bild passt zu welchem Abschnitt? Überlegen Sie die Texte und ordnen Sie zu.



WIE MAN HERZEN „REPARIEREN“ KANN

Das Herz ist das wichtigste Organ: Wenn es nicht mehr schlägt, stirbt man. Deshalb entwickeln Kardiologen und Herzchirurgen immer neue Methoden, mit denen sie das Herz reparieren können.

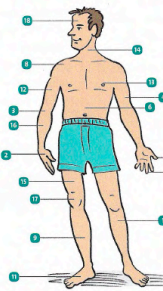
- Herzkranzgefäße (Koronargefäße) kann man aufdehnen (dilatieren) oder öffnen und sie mit Gefäßstützen – sogenannten Stents – dauerhaft offen halten. Das wird gemacht, wenn Herzkranzgefäße durch Verkalkung (Arteriosklerose) zu eng geworden oder durch einen Herzinfarkt akut verschlossen sind.
- Wenn sich Herzkranzarterien nicht mehr weiter machen lassen, legen Herzchirurgen einen Bypass aus Venen oder künstlichen Arterien über die zu engen Stellen. Diese sogenannte Koronar-Bypass-Operation wird wie alle Herzoperationen immer in Vollnarkose und häufig auch mithilfe von einer Herz-Lungen-Maschine (HLM) durchgeführt.
- Auch defekte Herzklappen lassen sich inzwischen reparieren oder ersetzen. Das macht man häufig mit einem Katheter, den man über die Leistenarterie (Arteria femoralis) einführt und zum Herzen schlebt. Weil bei diesem Eingriff nur ein kleiner Schnitt notwendig ist, nennt man ihn minimalinvasiv.
- Herzschrittmacher werden Patienten dann eingesetzt* (implantiert), wenn das Herz zu langsam schlägt oder Pausen macht und es deshalb nicht mehr genug Blut durch den Körper pumpen kann. Schrittmacher regen den Herzschlag an und bringen ihn wieder in Takt. Nach der Implantation von einem Schrittmacher müssen die Patienten 24 Stunden Bettruhe einhalten.

* auch: eingepflanzt

Imagen 8. *Menschen im Beruf. Ejemplo de Imagen – Texto.*

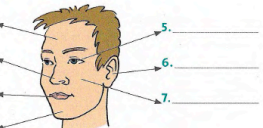
Von innen und außen: Der Körper

1. Wie heißen die Körperteile? Ordnen Sie zu.



<input type="checkbox"/> der Kopf	<input type="checkbox"/> die Brust
<input type="checkbox"/> der Hals	<input type="checkbox"/> der Bauch
<input type="checkbox"/> die Schulter	<input type="checkbox"/> das Bein
<input type="checkbox"/> der Arm	<input type="checkbox"/> der Oberschenkel
<input type="checkbox"/> der Oberarm	<input type="checkbox"/> das Knie
<input type="checkbox"/> der Ellenbogen	<input type="checkbox"/> der Unterschenkel
<input type="checkbox"/> der Unterarm	<input type="checkbox"/> der Fuß
<input type="checkbox"/> die Hand	<input type="checkbox"/> der Zeh
<input type="checkbox"/> der Finger	
<input type="checkbox"/> der Daumen	

2. Wie heißen die Teile des Gesichts? Ordnen Sie zu.



die Nase	1. _____	5. _____
die Stirn	2. _____	6. _____
das Auge	3. _____	7. _____
das Ohr	4. _____	
der Mund		
das Kinn		
die Wange		

Imagen 9. *Erfolgreich in der Pflege. Ejemplo Vocabulario e imágenes.*

Es importante que los materiales didácticos reflejen la diversidad de los estilos de aprendizaje y promuevan la reflexión y la autorreflexión para ayudar a los estudiantes a convertirse en aprendices más autónomos y efectivos. Al diversificar los enfoques y las actividades presentes en los libros de texto, es posible proporcionar un aprendizaje más equilibrado y enriquecedor de la lengua alemana. En el fragmento 7 se precisa la realidad de los materiales analizados con respecto al fomento de la reflexión y autorreflexión del aprendizaje.

Método	Comentarios de análisis
Menschen im Beruf	El libro de texto solo proporciona una sugerencia para la reflexión sobre la propia condición de adquisición y aprendizaje de vocabulario. Existe hoja de respuesta para cotejo, pero no está integrada. Hay que consultarla en el sitio web de la editorial. No proporciona ningún instrumento para la autoevaluación reflexiva. No se fomenta el cotejo y reflexión sobre la propia experiencia.
Deutsch im Krankenhaus	No proporciona ningún instrumento para la autoevaluación reflexiva clara. Existe un juego de mesa después de cada unidad para hacer un repaso de los temas (de contenido) no de logo. No se fomenta el cotejo y reflexión sobre la propia experiencia.
Linie 1 Pflege B2	En la presentación del material existen distintos elementos: La interacción (con nombre de los actores en donde se da la situación comunicativa). El nombre (Objetivo de la secuencia). Y lo esperado (objetivos específicos de cada secuencia).
Erfolgreich in der Pflege B1	No presenta elementos para la autoevaluación y la reflexión más que la evaluación de repertorio. Existe al final del libro una lista de palabras con líneas donde el aprendiente puede probar su conocimiento léxico. Asimismo, cuenta con la respuestas para cotejo.

*Fragmento 7. Análisis de libros – sobre la Reflexión.*³

Como lo discutido en el apartado 2.1.4.2, el proceso de aprendizaje implica la tríada de percepción, pensamiento y acción, y que estos ciclos están entrelazados entre sí. También como mencionado por Gutiérrez Gutiérrez (2021) los alumnos que son nuevos en este tipo de aprendizaje pueden tener dificultades inicialmente para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje y observar su propio proceso de aprendizaje.

³ Cuando se menciona el termino reflexión o autorreflexión se hace en relación con el termino autoevaluación como lo hace Fink (2010, p.12) utilizando también los términos: “autorreflexión”, “aprendizaje autorreflexivo” y “aprendizaje reflexivo de los estudiantes”. El define este proceso como: “El aprendizaje autorreflexivo comienza pensando en el propio aprendizaje y vuelve o se vuelve hacia lo aprendido, [...] se refiere al compromiso activo de los alumnos con sus propios procesos, objetos o resultados de aprendizaje”. Asimismo, para este análisis se toma lo propuesto por O’Malley y Chamot (como citado en Janíková, 2007) al dividir esta conceptualización en varias subcategorías: A) Evaluación de producción (es decir, autoevaluación de la producción del lenguaje en el proceso de aprendizaje del lenguaje), B) Evaluación del desempeño (es decir, autoevaluación de la producción del lenguaje en el uso del lenguaje), C) Evaluación de capacidades (es decir, evaluación de las propias capacidades), D) Evaluación de estrategias (es decir, evaluación con respecto al uso de las propias estrategias de aprendizaje) y E) Evaluación del repertorio lingüístico (es decir, autoevaluación de hasta qué punto el material de aprendizaje en un área lingüística específica se puede dominar en un nivel lingüístico específico).

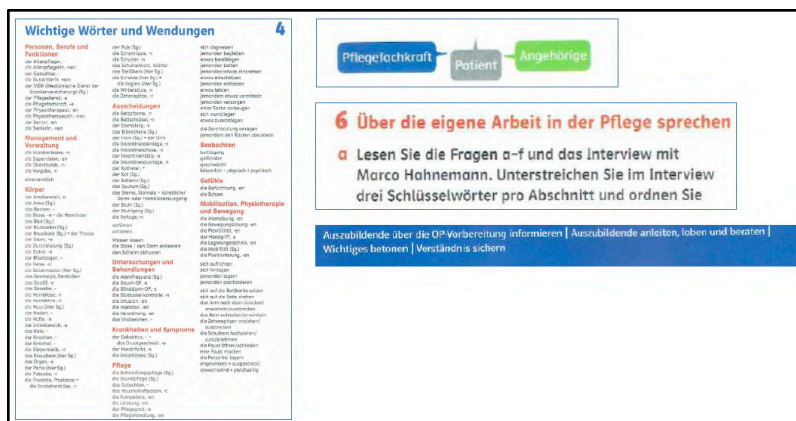


Imagen 10. Linie 1 Pflege - Ejemplo de elementos de reflexión y presentación de contenido.

Por lo tanto, la reflexión promovida (o la falta de ella) por los materiales didácticos utilizados genera o repercute en una habilidad importante que los estudiantes deben desarrollar para poder aprender de manera autónoma y efectiva.

5.1.4.- Dificultades en la implementación de material complementario.

En la enseñanza de lenguas extranjeras, como el alemán, los libros de texto desempeñan un papel fundamental al proporcionar contenido estructurado y guías pedagógicas (ver capítulo 1.4.1). Sin embargo, los libros de texto complementarios analizados presentan desafíos en su implementación en planes de estudio específicos (ver fragmento 8).

Método	Comentarios de análisis
Menschen im Beruf	Contenido de vocabulario no correspondiente al nivel B1 del MCER. Muchas veces muy especializado y no con propósitos didácticos en su integración.
Deutsch im Krankenhaus	A nivel de complemento puede ajustarse al contenido. Especialmente por el nivel de profundidad de este. Sin embargo, es necesario una adaptación.
Linie 1 Pflege B2	El material se sitúa en el nivel B2 con repaso de la gramática del nivel B1. Lo cual hace imposible su incorporación al plan de estudio que cubre A1-B1.
Erfolgreich in der Pflege B1	Como presentación de un contexto de trabajo puede ajustarse a los objetivos de los estudiantes. Pero no se apega a las necesidades comunicativas al no fomentar como tal la comunicación. Cuenta con información para la postulación a un empleo de enfermería.

Fragmento 8. Análisis de libro sobre problemas en su implementación.

Los libros de texto analizados a menudo presentan vocabulario especializado que requiere que el docente sea conocedor del área de enfermería. Estos libros intentan abordar las necesidades específicas de estudiantes de enfermería, pero al hacerlo, asumen que los docentes tienen conocimientos detallados sobre esa disciplina. Esto puede limitar su capacidad para explicar el vocabulario y los conceptos correctamente, afectando negativamente la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes. Según Benchennane y Stambouli (2021), al enseñar un idioma para fines específicos, los profesores enfrentan desafíos como la falta de exposición a la materia específica, la colaboración insuficiente con los especialistas en la materia y la necesidad de un análisis de necesidades para determinar los requisitos de los alumnos.

Asimismo, estos materiales se centran en niveles más altos de dominio del idioma, como B1 o incluso B2, sin considerar las necesidades de los estudiantes en niveles más básicos, de donde la mayoría de estudiantes inicia. Esto puede provocar dificultades en la comprensión y el seguimiento del contenido por parte de los estudiantes principiantes. Los materiales y las actividades pueden resultar demasiado desafiantes y desmotivadores, lo que afecta negativamente su progreso y confianza en el aprendizaje del idioma, mismo que se discute en el capítulo 2.1.3.1 y que coincide con lo encontrado por Khamitova et al. (2019) y Nguyen (2020). Es esencial que los libros de texto se ajusten al nivel específico de los estudiantes, brindando un equilibrio adecuado entre el desafío y la comprensibilidad. En el diario del investigador respecto a este punto se encuentra el siguiente fragmento sobre el uso de material complementario (ver Fragmento 9).

*Si bien estoy emocionado por esta adición (utilizar el libro *Deutsch im Krankenhaus*) y veo el valor que puede aportar a los estudiantes, también me he dado cuenta de la brecha existente en mi propio vocabulario especializado en este campo. Además de la necesidad de familiarizarme con el vocabulario especializado, también debo investigar y comprender los contextos y las situaciones en las que se utilizarían estos términos en el campo de la enfermería.*

Fragmento 9. *Entrada de diario del investigador C1 sobre uso de material complementario.*

Otro aspecto importante para considerar a partir de este análisis es que el vocabulario utilizado en estos métodos está fuera del rango de vocabulario esperado para estudiantes en el nivel A2/B1, según el MCER. Cuando los estudiantes se enfrentan a palabras que están más allá de su nivel, pueden perder la motivación y el interés en el aprendizaje como menciona Meylina (2018) y además añade que esto provoca también problemas para implementar el uso de este tipo de vocabulario por parte de los estudiantes.

Además que el uso de materiales complementarios que no se enfocan en cumplir un propósito principal del curso de preparación para la aprobación del examen de B1 de certificación, puede resultar en una necesidad de trabajo de adaptabilidad por parte del profesor. Los libros de texto deben proporcionar un vocabulario gradualmente creciente y enfocarse en palabras y frases relevantes y utilizadas con frecuencia en situaciones cotidianas, si se quiere estar dentro de la limitante del MCER (Ver apartado 2.2). Asimismo y como se discute en el capítulo 1.5 sobre el rol de los materiales didácticos en la clase de lengua con propósito específico, se debe mediar entre la simplificación o la complejidad de los contenidos, la selección de materiales que sean culturalmente relevantes para los estudiantes, la incorporación de actividades interactivas y la utilización de diferentes tipos de medios para apoyar el aprendizaje, ya que no siempre lo que viene marcado en un currículo o en un material propuesto, representa el poder satisfacer la necesidad comunicativa dentro de un contexto al que se busca acercarse (ver fragmento 10).

... los verbos que aprendemos en el libro, pues aquí ellos usan su "umgangssprache " aun en medicina, aunque digamos en México... nosotros somos muy profesionales y decimos, solo vocabulario médico, este..., se debe usar entre colegas y demás, pero aquí ellos sí utilizan su " umgangssprache " y entonces todo eso no lo aprendemos en la escuela.

Fragmento 10. *Entrevista - Enfermera Mexicana sobre lo aprendido en México.*

En resumen, la implementación del material didáctico es una parte importante del proceso de enseñanza y puede ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos de aprendizaje de manera más efectiva.

5.2.- Hacia la competencia comunicativa en el contexto laboral.

En este apartado se enfoca la atención en el fomento de la comunicación en lengua meta en el salón de clases, siendo esta no solo ejemplificada en productos a través hechos de las diferentes actividades y materiales provistos en clase, sino dentro de su uso mediador y comunicativo dentro de un contexto social dado, es decir, dentro del aula. Es importante visualizar que fomentar la comunicación es imperativo al momento de aprender una lengua extranjera, sin embargo, lo presentado a continuación engloba la creación de un ambiente interactivo, donde el alumno es considerado más un ente social y no un aprendiente dentro del salón de clases (ver capítulo 2.1.4). Para entender mejor esta conceptualización es interesante la aproximación a los distintos elementos que permiten este actuar.

5.2.1.- La integración de la lengua meta en el aula y el fomento de la colaboración.

La enseñanza del alemán como lengua extranjera a profesionales de la enfermería plantea una serie de desafíos específicos para la integración laboral y lingüística, considerando la necesidad de adquirir habilidades comunicativas especializadas en el ámbito sanitario (ver capítulo

3). Una cuestión central en este contexto es el uso de la lengua meta en el salón de clases, es decir, la implementación del alemán como medio de instrucción y comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde la exploración del campo se percibió que los estudiantes tenían una actitud positiva ante el uso de la lengua meta con motivos comunicativos más allá de la creación de un producto, específicamente se percibió una interacción existente al momento de hacer preguntas, de dialogar entre ellos, hacer comentarios sobre la clase, etc. (Ver fragmento 11).

Observación 1: *“participativos, desinhibidos, relajados, cómodos”.*

Observación 2: *“Participantes con ganas de participar, hacen comentarios y se hacen preguntas por dudas respecto a las actividades de la clase: De la actividad auditiva – vocabulario”*

Observación 3: *“Estudiantes preguntan por explicaciones o significaciones mayormente en lengua materna, pero hace un primer intento de formulación en alemán” “Un segundo estudiante pregunta un significado en lengua meta... was ist... auf Deutsch?”*

Fragmento 11. *Reacción estudiantes a situaciones comunicativas.*

Un argumento a favor del uso de la lengua meta en el salón de clases es la teoría del input comprensible de Krashen (1985), que sostiene que la adquisición de una lengua extranjera se produce cuando los estudiantes reciben input en el idioma que es comprensible pero ligeramente más avanzado que su nivel actual. Al utilizar la lengua meta como medio de instrucción, se proporciona a los estudiantes una exposición constante al alemán en contextos auténticos (ser el vehículo para el aprendizaje de la misma lengua), facilitando la internalización de estructuras gramaticales y vocabulario, lo que coincide con lo abordado en los capítulo 1 y 2. Los estudiantes deben tener la oportunidad de participar como hablantes y oyentes (o escritores y lectores) en la comunicación de hechos, opiniones e ideas con intenciones interpersonales específicas en mente,

utilizando la lengua meta ya que esto representa uno de los objetivos globales del mismo examen de certificación al que el personal de enfermería se topan (ver apartado 3.4.3.1). De esta manera, se logra crear un ambiente de aprendizaje significativo y ofrecer una entrada comprensible para los estudiantes (Ver capítulo 1.5 y capítulo 1.6).

Asimismo, el uso de la lengua meta en el salón de clases puede facilitar el aprendizaje incidental del vocabulario especializado. Laufer y Hulstijn (2001) proponen la Hipótesis de la Carga Cognitiva, el Envolvimiento y la Necesidad (ICEN, por sus siglas en inglés), según la cual la adquisición del vocabulario en una lengua extranjera está relacionada con la cantidad de procesamiento cognitivo que los estudiantes dedican a las palabras en el idioma. Al exponer a los estudiantes de enfermería a la lengua meta en contextos auténticos, se incrementa la probabilidad de que encuentren y procesen términos relevantes para su campo de estudio, lo que a su vez facilita la retención y consolidación del vocabulario (Laufer & Hulstijn, 2015).

A partir de esto se desarrollaron actividades que integraran la comunicación dentro del salón de clase más allá de fines de búsqueda por significaciones entre el investigador – alumno, sino en la creación y negociación de ellas. Esto teniendo en mente lo que mencionan Thompson y Harrison (2014) con respecto al uso estratégico y de calidad del idioma meta: “Usar el idioma meta para traducciones de significados y prácticas de pronunciación mecánica probablemente inspirará menos progreso hacia la competencia comunicativa que involucrar a los estudiantes en ejercicios más interactivos y negociación de significado” (p.322), lo cual los mismos estudiantes lo perciben también como algo beneficioso (ver fragmento 12) dentro del curso en relación al objetivo del mismo.

Participantes Ciclo uno, al preguntarles: ¿El curso y materiales los han preparado para cuando estén en Alemania?

Participante I: *Se nos está enseñando cuales podrían ser las situaciones por las que podríamos, en su momento, pasar y pues al final de cuentas, todo este tiempo que hemos estado con ustedes (los maestros) nos han venido enseñando y preparando para en su momento, por ejemplo, estar en un restaurante o pedir una ubicación, así como el estar en el trabajo y realizar las actividades.*

Participante II: *Nos han preparado para varias situaciones (...) por ejemplo vimos también en como desenvolvernos de forma personal, porque pues no solo va a ser en el trabajo, es una vida la que vamos a vivir allá.*

Participante III: *Yo creo que el programa si nos ha ayudado para desenvolvernos en Alemania... este, ya llevamos las base, porque ellos, bueno nuestros maestros, nos han involucrado en las actividades.*

Fragmento 12. *Participantes C1 - Sobre el curso de alemán y la vida en Alemania.*

Dentro de las actividades propuestas para el uso de la lengua meta en el salón de clases y para ver su impacto en la participación y desempeño de los estudiantes durante las clases, se propusieron algunas actividades como: A) La creación de una situación en la que los estudiantes expresan una inconformidad, B) Realización de presentación de temas orales con sesión de preguntas, C) Debate Grupal y E) Publicación de entradas en un foro de discusión. Es importante mencionar que se buscaba, de igual manera, que las actividades permitieran un acercamiento a las actividades que los estudiantes debían realizar al momento de enfrentarse a la certificación oficial del idioma Alemán a través del examen: Goethe Zertifikat B1 (ver apartado 3.4.3.1)

5.2.1.1.- Creación de una situación en la que los estudiantes expresan una inconformidad. Los estudiantes, por pequeños grupos (pajeras y tríos) debían expresar una inconformidad sobre un tema. La actividad estaba concebida en dos partes, la primera, un tiempo de preparación en la que ellos tenían que presentar una situación relacionada al tema y en la que cada uno de los integrantes jugara un rol específico (quien expresa inconformidad, quien reacciona a la inconformidad, etc.). Coincidiendo con lo expuesto por Meyer (2015) en el apartado 1.7, el

resultado (Ver fragmento 13) de esta actividad antepone que el aprendizaje es activo, autónomo e integral, y de mano con el proceso, a través de la práctica y la experiencia (compartida). Los estudiantes adquieren conocimientos.

Evento / Situación	Impresiones / Cuestionamientos
Los alumnos trabajan en grupo y la mayoría de ellos trabajan utilizando el alemán como lengua de comunicación.	Falta una mejor planeación para el fomento de comunicación más allá de la producción.
Escucho interacciones en español y me acerco al grupo de trabajo.	Me da la impresión de que los estudiantes realizan discriminaciones al momento de comunicarse. Cuando se dirigen a mí o estoy cerca hablan en alemán, pero cuando están solos existen momentos en los que los alumnos inician a hablar español.
Pregunto por opiniones y hay una reacción poco estructurada.	¿Cómo fomento una respuesta espontánea a situaciones que los estudiantes no consideran necesaria una participación espontánea?
Todos los grupos tenían intención de participar. Incluso los estudiantes débiles.	Los ejercicios controlados parecen dar mayor seguridad a los estudiantes. Alumnos se sienten más en confianza cuando expresan en alemán sobre temas que ya se vieron en clase.

Fragmento 13. *Entrada diario del investigador C1 sobre: Reacción de inconformidad.*

En la realización de la actividad se evidenciaron elementos importantes mencionados por el Consejo de Europa (2023) (ver apartado 1.7 y 2.2) como lo son el involucramiento de elementos lingüísticos de recepción, de producción, interacción y de mediación. Asimismo, y sobre el uso del idioma meta dentro del salón de clase, se rescata a través de actividades como la propuesta, que:

A) Los alumnos producen en lengua meta, pero no todos intercambian significaciones en alemán al momento de hablar entre ellos. B) La interacción es mayormente en lengua meta, pero no de manera intrínseca, sino por las condiciones de la actividad, lo que hace mucho más notoria la necesidad de elegir material y diseñar actividades que cumplan con lo aseverado por Widdowsons (1979) como citado en Belcher (2006) (ver Apartado 1.5). C) Personas menos participativas son más atrevidas si el material o actividad tiene un cierto nivel de control sobre lo que los estudiantes expresan. y D) A menor grado de espontaneidad, mayor participación por parte

del grupo. Lo que aleja el uso de este tipo de materiales en clase de la definición de material auténtico propuesta por Porter y Roberts (1981) y a su vez coincide con las limitantes de estos mencionadas por Shepherd (2019), y que por consiguiente cae dentro de la visión de Mishan (2004) (Autores discutidos en los apartados 1.3 y 1.6)

5.2.1.2.- Presentación de temas orales con sesión de preguntas. En esta actividad debían los estudiantes presentar un tema de dos a elegir. Los puntos por cubrir eran los mismos esperados en la parte dos del examen oral del *Goethe Zertifikat B1*: hablar sobre la propia experiencia, la situación en el contexto del interlocutor, poder nombrar ventajas y desventajas y dar la opinión propia. Al final la presentación se debería responder preguntas por parte de los demás compañeros y por parte del profesor. Para la realización de esta actividad se dio un tiempo de preparación de 10 minutos y ésta fue implementada en tres ocasiones, de las cuales dos fueron con el grupo de trabajo y una con un grupo colaborador, asimismo, de las tres actividades solo una fue aplicada por el investigador y las restantes fueron aplicadas por docentes colaboradores.

En cuanto al uso de lengua meta para la realización de esta actividad, se observaron los siguientes puntos (ver fragmentos 14 y 15). A) El uso del alemán es principalmente para la creación de un producto. B) Los estudiantes discriminan el uso de la lengua meta de acuerdo con sus interacciones (Es – P o Es – Es)⁴. C) El actuar del profesor influye en la producción / uso de lengua meta. D) El estudiante utiliza la lengua meta cuando el proceso comunicativo es directo.

⁴ Para nombrar las interacciones se usa la abreviaturas “Es” para los estudiantes y “P” para el profesor.

Estudiantes preguntan por explicación o significaciones en su mayoría en lengua materna.

Tres estudiantes preguntaron en lengua meta por un significado. (Por una traducción). Mismo Alumno no usa la lengua meta cuando se dirige a otro estudiante.

Estudiantes identificados como más hábiles en el uso del alemán dejan de trabajar en la actividad cuando terminan su preparación aun teniendo tiempo y hablan sobre otro tema (en español).

Un grupo de estudiantes (pasado los 10 min. del tiempo de preparación) inician a ensayar el discurso.

Profesor utiliza solo recursos de organización de la actividad en lengua meta. Resuelve dudas en español.

Fragmento 14. *Hoja de Observación: presentación oral con profesor colaborador.*

Evento / Situación	Impresiones / Cuestionamientos
Los estudiantes presentan los temas elegidos.	Siento que existe una pérdida de productividad al momento de hacer actividades que no involucren a todo el grupo. ¿Cómo involucrar a los estudiantes mientras los demás realizan la actividad?
Profesor nombra a los siguientes en participar en la actividad.	El deseo de participación de los estudiantes no fue tan evidente como cuando se les hace cuestionamientos directos.

Fragmento 15. *Entrada diario del investigador C1 sobre presentación de temas.*

El uso de este tipo de actividades permite, como lo discutido en el capítulo 2.2, fortalecer y perfilar a los estudiantes a un nivel más estandarizado de lengua como lo es el nivel B1 del MCER, sin embargo, de acuerdo a los elementos de la actividad en sí, donde la interacción es con el material y el mismo alumno, y alumnos – alumnos (preguntas) es muy específica y precisa en cuanto al tiempo en la que sucede, se pierde el proceso interactivo de la realidad buscada en una clase que fomente el intercambio de significados entre los estudiantes. Asimismo, y coincidiendo con las características de los materiales didácticos para las clases de lenguas discutidas en el capítulo 1.2.3, los materiales deben ser seleccionados cuidadosamente para asegurar que sean apropiados para el nivel de competencia lingüística de los estudiantes y para los objetivos de aprendizaje específicos del curso. Asimismo, se logra identificar lo criticado por North (2014) (ver apartado 2.2.4) en cuanto a los desafíos que tiene el MCER al momento de involucrarse en la práctica docente, ya que este funciona como descriptor cuando se habla de aprendizaje de idiomas,

sin embargo, es necesaria una reflexión profunda en cuanto a reflexión de práctica docente y de ser referencia para una completa competencia comunicativa, sobre todo teniendo en cuenta lo discutido en los apartados 2.2.1 y 2.2.2.

5.2.1.3.- Debate Grupal. Para esta actividad los estudiantes debían participar en una discusión oral de manera en conjunta, donde la mitad de la clase estaba a favor y la otra mitad estaba en contra. Se contó con una fase de preparación, que tuvo el propósito de reunir argumentos y recursos lingüísticos, y una fase de discusión grupal, esto posterior a lo identificado en el apartado 5.2.1.1. El tema para discutir era: ¿Funciona la vida en Tuxtla sin autos? (*Funktioniert das Leben in Tuxtla ohne Autos?*) Es importante mencionar que dentro de la fase de preparación, los grupos realizaron también una lluvia de ideas (en colaboración) en la que se comentaran argumentos y a su vez frases para expresar opinión, para nombrar ventajas y desventajas, para reaccionar a favor o en contra de las opiniones de los demás y para sugerir acuerdos. Los recursos lingüísticos (*Redemittel*) recabados podían ser usado durante la fase de discusión.

En cuanto al uso de la lengua meta durante esta actividad se encontraron los siguientes puntos (ver fragmentos 16 y 17):

- A) No todos los estudiantes participan con la misma frecuencia.
- B) La motivación de los estudiantes es mayor cuando es un tema contextualizado.
- C) La preparación guiada permite un mayor uso de la producción oral en lengua meta.
- D) La percepción de la actividad por parte de los estudiantes influye en su participación.

Evento / Situación	Impresiones / Cuestionamientos
Se asignó una actividad comunicativa: Participar en una discusión y defender su opinión.	Puedo ver estudiantes motivados y despreocupados. El trabajo en grupo con propósito parece provocar mejor relación con la lengua meta aun cuando no se está produciendo.
No leen sus notas al hablar. (<i>frei sprechen</i>)	Hubo mayor tranquilidad en la clase. Falta practicar las estrategias como parafraseo.
La fase de preparación fue guiada y se establecieron objetivos.	La fluidez > precisión.
La frecuencia de participación es mayor por parte de estudiantes con una personalidad más desinhibida o con mayor habilidad lingüística.	¿funcionaria si los grupos fueran mejor seleccionados y en grupos más pequeños? ¿hablarían todos por igual?
Participantes que no siempre hablan, piden palabra e intervienen en la discusión.	

Fragmento 16. *Entrada diario del investigador C1 sobre discusión grupal.*

Participante I: *A mí me gustó mucho la actividad en la que estábamos, bueno, como un debate. Creo que sería bueno seguir incluyendo ese tipo de hmmm de actividades desde antes, como en el A2. Aun con lo poco de vocabulario que tengamos (...) en lo personal me gustó mucho este tipo de actividad.*

Participante II: *Sí, me hubiera gustado mayor número de actividades, hmmm que incluyera la valoración del sprechen (hablar)*

Participante III: *si debemos practicar más el sprechen, porque no es lo mismo cuando decimos una frase o leemos unas frases. Porque al final somos mexicanos y como no nos vemos obligados a hacerlo de alguna manera aquí, hmmm pues nos da pena y así, pero cuando se hacen estas dinámicas, nos vemos en la necesidad de sacar eso que ya hemos aprendido y que a lo mejor no nos acordamos y con pena que todos nos están viendo, pero tenemos que hacer ese proceso, emmm sin estar leyendo. (...) estaría padre incluir más dinámicas de esas.*

Fragmento 17. *Entrevista grupal sobre el uso de materiales y actividades en clase.*

El uso de la lengua meta en el aula es fundamental para el desarrollo de habilidades comunicativas en los estudiantes y se debe fomentar a través de la creación de situaciones comunicativas auténticas y el uso de materiales didácticos adecuados, donde existe coincidencia con Mishan, Nunan y Castillo Losada (ver capítulo 1.6). Como menciona Meyer (ver capítulo 1.7), los estudiantes deben tener la oportunidad de participar activamente en la comunicación en la lengua meta para lograr un aprendizaje significativo y relevante para su vida cotidiana o profesional.

Por otro lado, la percepción sobre la actividad y, consecuentemente, la respuesta de los estudiantes concuerda con lo expuesto en el capítulo 1.4.2. En dicho capítulo se enfatiza la importancia de que las actividades y materiales sean interesantes y motivadores para los estudiantes, ya que esto es esencial para lograr una enseñanza efectiva. Esta perspectiva resalta la responsabilidad imperante de los profesores al seleccionar meticulosamente los materiales de instrucción y al emplearlos de manera efectiva en el contexto del aula.

5.2.1.4.- Publicación de entrada en un foro de discusión. Para la realización de esta actividad se tuvo en cuenta lo explorado con las observaciones y con las actividades de comunicación oral. Se intentó plantear respuestas a los cuestionamientos del mismo investigador como el presentar un ejercicio guiado, con un grado de complejidad, que uniera los descriptores lingüísticos del B1 en la habilidad de expresión escrita y que fomentara la comunicación no solo en el producto, sino también en el proceso.

Durante la realización de esta actividad se percibió un ambiente de más flexibilidad y en la que los estudiantes tuvieron mejor disposición para utilizar la lengua meta tanto en el producto como en el proceso (ver fragmento 18). Por lo que con ello se puntualiza que: A) los estudiantes prestan atención al proceso. B) El grado de discriminación hacia el uso de la lengua meta al interactuar es más difuso (Es – P / Es – ES). C) La escritura colaborativa fue percibida como un ejercicio relajante que puede quitarle el aspecto de amenazante a la escritura. D) Ayuda a romper posibles bloqueos mentales frente a una “hoja en blanco” (ver fotos 3 y 4).

Evento / Situación	Impresiones / Cuestionamientos
<p>Los estudiantes formaron equipo rápidamente.</p> <p>En la fase de trabajo individual los estudiantes mostraron concentración. Las preguntas fueron mayormente en lengua meta (tanto para el docente como entre estudiantes)</p> <p>El trabajo colaborativo permitió una comunicación entre los alumnos. (Similar a la actividad de debate).</p> <p>El tiempo de trabajo de colaboración fue más del planeado, pero no hubo interrupción.</p> <p>Los escritos hechos en grupo eran de mayor longitud y complejidad que los comentarios escritos de manera individual.</p> <p>Corrección de pares (sin tener instrucción).</p>	<p>La organización de la actividad en grupos fue muy sencilla. Los estudiantes mostraron buen recibimiento al trabajo en equipo.</p> <p>Hubo mayor tranquilidad en la clase. Las preguntas y dudas en lugar de ser hechas al profesor fueron hechas a sus compañeros. Quizás por costumbre de estas preguntas hacerla en alemán hacia el profesor, también así fue entre ellos.</p> <p>Percibí mayor participación por parte de los alumnos débiles. El que haya un rol para tomar turno funciona.</p> <p>¿La discusión duró más porque estaban motivados? ¿querían escribir un mejor resultado?</p> <p>¿El trabajo en equipo promueve la corrección de pares?</p>

Fragmento 18. *Entrada diario del investigador C1 sobre escritura colaborativa.*

El uso de la lengua meta en el salón de clases es, sin duda, una estrategia potencialmente efectiva para la enseñanza del alemán como lengua extranjera a personal de enfermería. Sin embargo, su aplicación efectiva está condicionada por varios factores, entre los que se incluyen las características del grupo de estudiantes, el uso de materiales adecuados y la presentación de la situación comunicativa como fue explorado en los apartados 2.1.2 y 2.1.4. Además son estas características de las actividades que coinciden con lo mencionado por Herrlitz et al (2004) en el apartado 2.1.4.1. Sobre todo porque este tipo de actividades se enfoca en la práctica, la interacción, la participación activa de los estudiantes, la conexión con sus experiencias e intereses, la creación de productos tangibles y el trabajo en equipo.



Foto 3. *Ejercicio de escritura colaborativa I.*

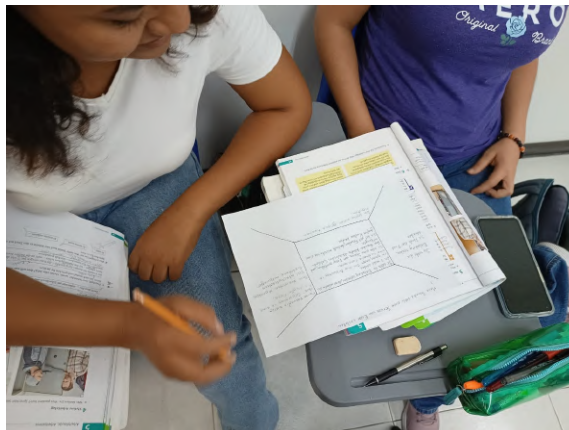


Foto 4. *Ejercicio de escritura colaborativa II.*

Las características del grupo de estudiantes, tales como su nivel de competencia en alemán y su familiaridad con el contexto, pueden influir de manera significativa en la medida en que se utiliza la lengua meta en el aula. Sin embargo, durante la implementación de las actividades colaborativas, se observó una situación similar a la descrita por Hölscher et al. (2006) (ver apartado 2.1.4). En grupos con niveles variados de competencia entre los estudiantes, las actividades se desarrollaron de manera fluida, reflejando las interacciones cotidianas y reconociendo las diferencias individuales dentro de un contexto específico.

Particularmente, esta ficha pedagógica y actividades similares buscaron destacar dentro de la tarea, la puesta en práctica de competencias dadas a fin de realizar un conjunto de acciones en un determinado ámbito (de manera grupal), con una finalidad concreta (redactar), y un resultado (un producto escrito con características similares a un texto esperado en el nivel B1), cumpliendo así con las competencias de la lengua bajo el esquema descriptivo del MCER (ver apartado 2.2.1).

Por otro lado, la tarea pretendía implicar al alumno en una comunicación real, ya que ésta tiene un sentido como lo es: hablar, leer, escribir y escuchar con un propósito—, es factible y tiene un resultado identificable. Asimismo, proporciona varios elementos esperados en una actividad comunicativa (lingüísticos, contextuales, culturales...) dentro del concepto de usuario independiente al nivel B1- Umbral (ver apartado 2.2.3) y las razones para llevar a cabo un proceso de comunicación, lo que las convierte en marco idóneo para un aprendizaje significativo, que favorezca la construcción de conocimiento y que incluya las experiencias personales de los alumnos como elementos fundamentales del proceso y sobre todo, que permita la recolección de información. Lo cual también forma parte de las expectativas y deseos de los participantes del curso (ver fragmento 19).

Participante: *Con que yo hable bien, escriba bien y me desenvuelva bien pa no perderme, yo con eso tengo realmente, no creo que pueda este, decirle al maestro enséñeme como hacer este o como un proceso de enfermero no, porque ustedes son maestros al final de cuenta y eso lo tengo que ver, con alguien que venga o que traiga los lineamientos de esa parte, entonces si vemos directamente la meta del curso, para mí, seria cumplir con los rangos que te pide, el este el instituto del Goethe, que yo hable, que yo escriba, que yo oiga y que lea.*

(...)

Participante: *Como dice XXX el que nos podamos desenvolver, que podamos más que nada hablar, porque esa es la parte creo que complicada para la mayoría, porque puedes escribir, y te tomas tu tiempo para escribir, pero para hablar pues la gente no te va a estar esperando, yo creo que esa parte es la que tenemos que seguir trabajando.*

Fragmento 19. *Entrevista Participantes C1 sobre el curso y expectativas de comunicación.*

Finalmente, la manera en que se presenta la situación comunicativa también puede afectar el uso de la lengua meta en el salón de clases. Las actividades comunicativas, como juego de roles o simulaciones de situaciones reales, pueden motivar a los estudiantes a utilizar la lengua meta y a experimentar con diferentes formas de expresión (Van den Branden, 2006). Concluyendo y demostrando que el concepto de autenticidad puede ser moldeable a una realidad dentro del salón

de clases, pues es, en todo sentido, un ecosistema social en el que las personas se comunican una gran parte del día.

5.2.2.- Desafíos para el fomento de la competencia comunicativa.

La internacionalización laboral en el sector sanitario, particularmente en la enfermería, exige un enfoque pedagógico que trascienda la mera adquisición de competencia lingüística en un idioma extranjero como se ha venido discutiendo a lo largo de este documento. Esta sección se enfoca en la discusión de la subcategoría denominada como "*Sprachhandlungen* específicos," identificada como uno de los códigos constituyentes dentro de la macrocategoría "Fomento de la comunicación en el contexto de aprendizaje." Los datos primarios para esta subcategoría se derivan de entrevistas con personal de enfermería en Alemania y observaciones y reflexiones del diario del investigador, y subrayan la necesidad de dominar actos de habla concretos —como la formulación de preguntas, la manifestación de incompreensión, la interacción cotidiana más allá de lo sistemático y la mejora de la comprensión auditiva—dentro del contexto de clase con mira a satisfacer las necesidades del personal de enfermería extranjero en el mercado laboral de Alemania. Con esto se busca elucidar las implicaciones pedagógicas inherentes a estos hallazgos, proponiendo un marco de enseñanza que enfatice tanto la lingüística aplicada como la pragmática profesional.

5.2.2.1.- Necesidad de competencia en la formulación de preguntas. Los datos extraídos de la entrevista con la coordinación de integración de personal de enfermería extranjero en Alemania evidencian una laguna pedagógica significativa: la deficiente capacidad de los aprendices para formular preguntas de manera precisa y contextualmente apropiada. Según la coordinación, la ambigüedad o imprecisión en la formulación de preguntas puede derivar en

malentendidos con implicaciones clínicas y emocionales serias. Por ejemplo, una interrogante mal formulada acerca de una condición médica podría ser malinterpretado por el paciente como una afirmación diagnóstica, generando así desinformación y angustia (ver fragmento 20).

Deben de aprender a como realmente hacer preguntas. Porque por ejemplo hay una diferencia, por lo menos de lo que yo veo, es que cuando una persona no tiene bien la estructura de la pregunta y no la dice correctamente y va con la intención de querer preguntarle al paciente si este tiene diabetes, la pregunta, pero al final dice: tiene diabetes... el paciente entonces entiende y piensa: mierda, tengo diabetes.

Traducción al español por parte del investigador.

Fragmento 20. *Entrevista a la coordinación de integración sobre problemas de comunicación del personal extranjero.*

Este déficit no es trivial; la interacción paciente-enfermero en un entorno hospitalario requiere una comunicación clara y precisa para evitar consecuencias perjudiciales. Por lo que errores lingüísticos, como transformar una interrogación en una aseveración, pueden generar problemas de considerable magnitud, tanto en la relación paciente-enfermero como en el tratamiento clínico. Asimismo es importante mencionar que esta problemática coincide con lo observado por Merda et al. (2014) en su informe sobre los retos que tienen los enfermeros extranjeros proveniente de Europa (fuera de Alemania), Asia y del norte de África. Mencionan que “el personal de enfermería extranjero con conocimientos limitados de alemán a menudo no puede expresar lo que quieren decir durante su trabajo y no siempre entienden todo lo que les dicen sus colegas, formadores o supervisores” (p.33).

Adicionalmente, este acto de habla específico—la formulación de preguntas—es una competencia evaluada en el módulo de expresión oral del examen Goethe Zertifikat B1 (ver apartado 3.4.3.1). Por tanto, su dominio no solo es pertinente para el ejercicio eficaz de la

enfermería en un contexto alemán, sino también para el logro de certificación lingüística. Consecuentemente, existe una necesidad inminente de enfocar esfuerzos pedagógicos en este dominio tanto para el cumplimiento de los requisitos de certificación como para la preparación de una comunicación efectiva en entornos profesionales.

Los hallazgos presentados en el apartado 5.2.1 revelan una desconexión notable entre las actividades didácticas, como las presentaciones orales, y la adquisición efectiva de habilidades de comunicación real. Los estudiantes, al parecer, no practican la escucha activa durante estas actividades (ver Fragmento 15 en el apartado 5.2.1 y el fragmento 21), lo que subraya una falencia en la asociación cognitiva entre la formulación de preguntas y su relevancia en la comunicación interpersonal y profesional.

Evento / Situación	Impresiones / Cuestionamientos
<p>Los estudiantes presentan los temas elegidos.</p> <p>Los estudiantes tienen problemas con las preguntas. Especialmente en la colocación del verbo.</p> <p>Ist das Thema wichtig für dich?</p>	<p>Los estudiantes no ponen atención y realizan otras actividades ¿es por la preparación de su propio tema?</p> <p>El deseo de participación de los estudiantes no fue tan evidente como cuando tiene que existir una negociación entre ellos. Al parecer no hay mucho interés por entender el tema de la otra persona aun cuando existe la necesidad de responder de acuerdo con el input escuchado.</p> <p>Algunas preguntas, aunque bien formuladas, no cumplen con el objetivo de la actividad. Solo son preguntas generales. ¿Tendrá que ver el hecho de ser una actividad muy relacionada con el examen el problema de la actitud de los estudiantes?</p> <p>¿Cómo puedo como profesor realizar una actividad que incluya estas funciones y prepare al alumno? que sea atractiva para ellos</p>

Fragmento 21. *Diario del investigador sobre presentaciones orales II.*

Por otro lado y muy importante de mencionar es el hecho del reconocimiento de esta función lingüística por parte de los enfermeros que ya residen en Alemania. Dentro de las entrevistas clasifican el éxito y el manejo del idioma dentro de su área laboral, al hecho de poder

escuchar activamente, hablar de un tema y dar explicaciones (ver fragmento 22). A una interacción social, lo que también coincide con lo expuesto por Rassek (2021) en los descriptores de las tareas del personal de enfermería (ver apartado 3.1)

Enfermero mexicano en Alemania sobre una compañera recién llegada y que debe aprovechar su buen nivel de alemán.

Yo le comentaba lo que tienes que hacer es aprender a escuchar a los pacientes y hablar con ellos y explicarles la situación.

Fragmento 22. *Entrevista enfermero en Alemania sobre la comunicación en el país.*

5.2.2.2.- Discrepancia entre escenarios didácticos y realidad práctica. Un aspecto saliente que emerge de los testimonios recogidos reside en la incongruencia percibida entre los diálogos didácticos presentados en las clases o libros de texto y las interacciones reales que los profesionales de enfermería experimentan en Alemania. Los enfermeros entrevistados en Alemania indican que las formulaciones lingüísticas estándar no siempre generan las respuestas predecibles que se enseñan en los contextos educativos. Por ejemplo (ver fragmento 23), el uso del enunciado "*Wie geht es dir?*" ("¿Cómo estás?") no se limita a obtener una respuesta simple como "*mir geht es gut, danke*" ("me va bien, gracias"), sino que puede desencadenar relatos detallados por parte del interlocutor alemán. Esta discrepancia puede ocasionar dificultades de comprensión y adaptación en el día a día de los profesionales, tal y como lo descrito en el capítulo 1.4, sobre la no adaptación de libros de texto como material didáctico por ser concebidos bajo el supuesto de alumno estándar.

Si preguntas wie geht es dir? te cuentan toda su vida. Por qué en serio te cuentan del perro, de la novia, de su casa, de todo. Al inicio yo preguntaba wie geht es dir para que me dijeran gut y ya, pero no, me contaban toda la historia y pues algunas cosas si las entendía, pero otras no.

(más adelante en la entrevista)

Ahora ya entiendo y ya puedo hablar con ellos cuando me hablan de su vida, hasta de la inflación.

Fragmento 23. *Enfermero en Alemania sobre las dificultades comunicativas iniciales.*

Otro hallazgo relevante es la complejidad en el manejo de formas de comunicación informal en el entorno laboral y social. Según los enfermeros mexicanos radicados en Alemania, la detección de humor, sarcasmo y otros matices de la comunicación cotidiana sigue siendo un desafío (ver Fragmento 24). Esta limitación en la competencia comunicativa informal contrasta con una mayor solidez en la comunicación formal y técnica, particularmente en el ámbito clínico, además añade otra injerencia al rol del profesor dentro del aula de lenguas extranjera más allá de lo discutido en el apartado 2.1.4.2.

Fíjate que siento que en el hospital ya no, lo que sí siento que es un poco todavía de complicación es en el día a día. No sé todavía el tiempo cuando me están diciendo bromas, chistes y todas esas cosas. Siento que no puedo todavía fomentar una comunicación informal. Tiene que ser todo formal.

Fragmento 24. *Enfermero en Alemania y sus limitaciones.*

La coordinación de integración apunta a una posible explicación para este fenómeno: la preponderancia de un enfoque técnico en el proceso de aprendizaje del idioma. El énfasis en terminología y estructuras lingüísticas específicas a la enfermería puede obstaculizar el desarrollo de habilidades comunicativas necesarias para interactuar efectivamente en contextos que requieren un manejo emocional y social delicado (ver Fragmento 25).

Otra cosa que se me viene a la mente, quizás no específicamente con la enfermería, sino con el cuidado en general. Es muy social. Eso significa, tener habilidad lingüística para hablar con gente por ejemplo con dolor o con una situación que requiera una relación emocional y así.

Si se concentran en el aprendizaje del idioma de manera rígida, se pierde apertura y la perspectiva.

Traducción al español por parte del investigador.

Fragmento 25. *Coordinación de integración sobre el aprendizaje continuo del idioma en Alemania.*

Además, existe una percepción, especialmente entre los enfermeros en preparación de idioma en México y que aún no entran en contacto de manera directa con la realidad laboral, de que la destreza en la comunicación cotidiana ya está "resuelta", lo que podría llevar a una subestimación de su importancia en el ámbito profesional (ver Fragmento 26).

Yo considero que el curso si nos ha ayudado para desenvolvernos, más que nada, en la vida cotidiana, en el día día, como dicen las compañeras..., sin embargo, considero también que para ya trabajar bien en algún lugar, yo creo que esa parte si nos faltaría aprender mucho más, aprender este muchas cosas más. Porque como quiera, este no... no utilizamos palabras, en un trabajo, por lo menos en enfermería, no utilizamos palabras coloquiales, hay términos exactos para cada enfermedad y así, yo creo que en esa parte, si nos faltaría mucho por aprender.

Fragmento 26. *Participantes en México sobre sus necesidades lingüísticas.*

Los datos sugieren una necesidad apremiante de recalibrar el enfoque pedagógico para incluir tanto competencias técnicas como socioemocionales. Esta dualidad es imperativa no solo para el desempeño eficaz en el ámbito clínico, sino también para facilitar una integración más holística en el entorno social y cultural alemán. Se requiere un rediseño curricular que permita a los aprendices dominar las complejidades de la comunicación en alemán en una variedad de contextos, sin descuidar las especificidades lingüísticas y comunicativas inherentes a la práctica de la enfermería en Alemania, lo que no se ve del todo reflejado en la propuesta curricular en la que el proyecto centra sus bases (ver apartado 3.9).

En resumen, estos hallazgos revelan una complejidad en la adquisición de competencias comunicativas que va más allá del dominio técnico, exhortando a una reconsideración de las prácticas y estrategias pedagógicas actuales. La inclusión de elementos socioemocionales y contextuales en el currículo de enseñanza del idioma alemán para profesionales de la enfermería podría ofrecer una preparación más robusta y versátil, beneficiando tanto a los profesionales como a los sistemas de atención médica en los que se integran.

5.2.2.3.- Complejidad de la comprensión auditiva. Uno de los aspectos más críticos de la comunicación eficaz en el entorno clínico es la comprensión auditiva. Esta habilidad se vuelve particularmente compleja en entornos hospitalarios donde los profesionales de la enfermería enfrentan múltiples estresores, como la carga de trabajo elevada, como lo menciona Sturm et al. (2019) (ver apartado 3.2.1) y la diversidad de interlocutores, algunos de los cuales pueden tener limitaciones de lenguaje. Diversidad precisada por la World Health Organization. Regional Office for Europe & European Observatory on Health Systems and Policies (2020) (ver el apartado 3.1) A esto se suma la dificultad inherente en entender variedades del idioma alemán distintas de la norma estándar. Por ejemplo, los enfermeros mexicanos en Alemania han experimentado obstáculos para comprender pacientes, en contraste con sus colegas alemanes que pueden "adivinar" con más facilidad lo que el paciente intenta comunicar (ver Fragmento 27).

Mi estación es un poco difícil porque los pacientes tienen afasia, entonces tienen problema de lenguaje, lo cual en español sería fácil, porque adivinamos lo que quiere decir el paciente, pero adivinar en otro idioma es más difícil. Que los alemanes sí logran adivinar lo que el paciente quiere. Por qué no lo dicen claro.

Fragmento 27. *Enfermera en Alemania - Comunicación con pacientes.*

La aptitud para responder adecuadamente a peticiones y demandas también se ve afectada por la falta de comprensión auditiva precisa (ver Fragmento 28), lo que permite reafirmar la crítica al MCER en cuanto a su facilidad de establecer conceptos para el dialogo sobre el aprendizaje, pero no necesariamente para la descripción sobre las habilidades precisas.

Asimismo, estos requerimientos no se empatan precisamente con los del examen de certificación (ver apartado 3.4.3.1).

Enfermera mexicana en Alemania A: *Al inicio pues ellos me pedían algo, pasaba por toda la habitación mostrando todo lo que había para que me dijeran que quería. Como fue avanzando fui mostrando menos cosas y ya elegían lo que quería. ¿Esta o esta?*

Enfermera mexicana en Alemania B: *Es que comparado a como estoy ahorita, si digo que no sabía nada nada, es que enserio que no entendía nada, bueno o sea algunas palabras sí verdad, pero tal cual las oraciones y demás no no entendía y yo así como de ay dios mío. Que igual las enfermeras me pedían algo y pues igual les llevaba 3 cosas para ver cuál de las tres era porque... porque no no, enserio que no.*

Enfermero mexicano en Alemania C: *Por ejemplo, una vez ya estaba fastidiado o estresado y me confundí porque decía Blutdruckmessen y yo de: ¿Cuchillo? (Messer en alemán) y ya el medico me dijo: voy yo, y fue que entendí.*

Fragmento 28. *Personal mexicano en Alemania sobre problemas de comunicación.*

Testimonios de personal de enfermería mexicano destacan también que la ambigüedad lingüística y terminológica en el entorno hospitalario alemán ha generado respuestas inexactas o demoradas a las peticiones de colegas y pacientes, lo que genera una necesidad de reflexión para la mejora del currículo y desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas de alemán con personal de enfermería perteneciente a proyectos de movilidad laboral. Por ejemplo (ver Fragmento 29), un término como "Becher" puede tener múltiples significados dependiendo del contexto (para medicamentos, para muestras de orina, para enjuague bucal, algunos son graduados, etc.), lo cual genera confusiones para el personal de enfermería no nativo.

Todo aquí se parece, digamos, Becher. Todo es Becher. Pero entonces cuál de las tres Becher es. Becher para baño, becher para... hay muchas cosas que pueden ser y entonces y ellos nada más lo dicen nada más así. Qué es en relación al contexto. En ese momento yo pensaba pues todo es becher ¿qué llevo? o la Washlappen eh tienen einmal, o la que es reutilizable y entonces pues y como era como que todo es muy rápido. Por eso yo lo llevaba todo, para que me dijeran ahí cual era lo que necesitaban.

Fragmento 29. *Confusión de términos dentro del contexto laboral.*

Un factor adicional que complejiza la situación es la diversidad cultural y lingüística presente en los entornos hospitalarios alemanes (Ver Fragmento 30). Los enfermeros mexicanos en Alemania se enfrentan a una gama diversa de pacientes, cada uno con sus propias particularidades culturales que pueden influir en las interacciones comunicativas. Este fenómeno se agrava cuando el personal extranjero está acostumbrado a una cierta melodía o acento en el idioma alemán, lo que puede interferir en la adaptación a una diversidad de acentos y dialectos o cuando estos no son cocientes que, dentro del entorno social del hospital o clínica se desarrolla una sociedad multilingüe y multicultural, tanto del lado del personal como de los pacientes. Y aunque la concepción del examen (ver apartado 3.4.3.1) de certificación, que rige como requisito para la continuación a la segunda etapa (ver apartado 3.4.2) del proyecto, fue elaborado bajo la perspectiva D-A-CH⁵, esto no significa de manera automática, la preparación para la realidad a vivir por parte del personal mexicano en las instituciones alemanas.

A mí me han tocado muchos árabes, bielorrusos, ucranianos con esto de la guerra. Sí, me ha tocado de diferentes culturas y me ha tocado ver sus, como te explico, sus costumbres. Me tocó una paciente que se reusó a quitarse el gorro, dije le quito el gorro para que se sienta cómoda y me dice, no... luego me explicó que era musulmana...

Fragmento 30. *Enfermero mexicano sobre realidad multicultural y multilingüe.*

⁵ D-A-CH es un término que hace referencia a las regiones europeas de habla alemana, principalmente Alemania, Austria y Suiza.

La necesidad del fortalecimiento de la comprensión auditiva durante el aprendizaje del idioma alemán en el país de origen no solo es vista desde la perspectiva del enfermero o enfermera extranjero inmerso en la realidad comunicativa, sino que también desde el punto de vista del personal que recibe a estos trabajadores recién llegados. Desde la coordinación de integración se menciona entonces el reconocimiento de esta área de oportunidad dentro de la formación lingüística (ver Fragmento 31). Es necesario, el uso dentro de clase de tanto audios generales como específicos que representen una variedad de dialectos y acentos, y con esta aproximación se permitiría a los enfermeros desarrollar una comprensión auditiva más robusta, que es crucial para la eficacia en el desempeño laboral y la calidad de la atención al paciente.

Lo que deben de tener es una buena comprensión auditiva, porque tenemos por ejemplo, un... una colega de México que decía... (pausa) ...es una larga historia, pero bueno ella dice que se dio cuenta de que estaba acostumbrada a la melodía y acento de mexicanos que hablan alemán. Entonces acostumbrarse a la melodía de hablantes de alemán de México, de Alemania, de Turquía, Albania, etc., promueve la comprensión auditiva. Así que consideraría importante, que escuchen, tanto audios generales como audios complicados...

Traducción al español por parte del investigador.

Fragmento 31. *Necesidades de comprensión auditiva del personal extranjero en Alemania.*

El desarrollo de habilidades de comprensión auditiva adaptativas y versátiles es esencial para los enfermeros que operan en entornos hospitalarios multiculturales y altamente estresantes. Las estrategias pedagógicas deben abordar de manera explícita la preparación para este tipo de escenarios, incorporando una gama de acentos, dialectos y contextos comunicativos complejos para preparar a los profesionales para los retos que enfrentarán en su práctica cotidiana.

5.2.2.4.- Proceso de adaptación comunicativa en contexto multicultural. En el contexto de las clínicas alemanas, se observan dos procesos fundamentales de adaptación comunicativa. Según Milán Moreno (2018) (ver apartado 2,1,3,2), estos procesos involucran la adaptación de los

enfermeros extranjeros al ambiente lingüístico y discursivo del hospital, y la correspondiente adaptación de los residentes alemanes y personal con mayor dominio del idioma. Este binarismo en la adaptación no sólo representa un reto en la competencia comunicativa, sino también revela las dinámicas socioculturales que inciden en la eficacia de la comunicación, y sobre la propia percepción del éxito de esta (ver Fragmento 32).

En el área de enfermería ya es un poquito más estable (la comunicación y el éxito en ella después de 2 años), puedo decir el paciente tiene esto, esto y esto. Y ya se entiende, también tienes que tener paciencia con el médico y el medico tiene que tener paciencia para ti.

Fragmento 32. *Enfermero mexicano sobre la dualidad de adaptación en la comunicación.*

Desde la perspectiva de los enfermeros ya establecidos en Alemania se ilustran cómo la paciencia mutua entre el médico y el enfermero contribuye a una comunicación efectiva. No obstante, para comprender cabalmente las dinámicas de este fenómeno, es crucial considerar la perspectiva del receptor de la comunicación. La coordinadora de integración de personal de enfermería extranjero identifica que las limitaciones no radican necesariamente en la habilidad lingüística, sino más bien en el terreno de la habilidad social y discursiva. Específicamente, el problema surge cuando el comunicador no indica claramente su falta de entendimiento (ver Fragmento 33 y Fragmento 34).

Lo que para mí es un problema dentro de la comunicación no es de hecho, que la persona no me entienda, porque puedo describir las cosas, mostrar las cosas, usar google translator o pedirle alguien que habla el idioma que me ayude. Sino que la persona no me muestra que no entiende.

(más adelante en la entrevista)

No poder comunicar el no entendimiento, o sea la habilidad, de volver a preguntar o de decir: no entendí.

Traducción al español por parte del investigador.

Fragmento 33. *Dificultades en la comunicación con personal no nativo hablante de Alemán.*

Uno de los errores de lo más comunes, que comúnmente hacemos nosotros... nosotros le decimos a todo que sí y no sabemos ni qué onda. Te están diciendo algo y tú dices que sí y es un error. O simplemente ya con el tiempo, entiendes que debes preguntar ¿Qué es lo que quieres? o decir que no le entiendes.

Fragmento 34. *Autorreconocimiento de errores en la comunicación por parte del personal extranjero.*

En este sentido, se evidencia la necesidad de una intervención en el proceso de enseñanza que aborde no sólo aspectos lingüísticos sino también factores socioculturales y sociolingüísticos y con ello verdaderamente cumplir con la competencia comunicativa mencionada por Hymes (1974), Hernández (2007) e Iglesias y Veiga (2006) (ver apartado 2.2.2). Que aunque estos aspectos están considerados bajo el termino de competencia de las lenguas bajo el esquema descriptivo del MCER (ver apartado 2.2.1) y con ello, están incluidos en el proyecto de enseñanza en el que está investigación toma lugar, es necesaria una intervención de manera más explícita o que rompa mayormente los paradigma de los mismos estudiantes, ya que ellos mismo destacan la importancia de la habilidad discursiva de expresar falta de entendimiento y de confirmar la información recibida (ver Fragmento 35). Esta habilidad, es considerada incluso como un indicativo de éxito al momento de hablar y expresarse en alemán.

Le he comentado que ella habla bien, que de hecho entiende mejor a lo que yo entendí cuando llegué. Yo nomás así de sí sí sí cuando llegue.

Fragmento 35. *Valoración de la comunicación en cuanto a elementos discursivos.*

Por último, es vital que los educadores sean conscientes de estas necesidades/ problemáticas en la comunicación, ya que su percepción de la preparación de los estudiantes puede influir de manera significativa en el enfoque pedagógico. Aunque los estudiantes puedan sentirse bien preparados (ver Fragmento 12 en el apartado 5.2.1) para situaciones diversas, basándose en la experiencia previa de sus profesores como extranjeros, cada experiencia de inmersión lingüística

y cultural es intrínsecamente única, y puede que el docente no vea como extraño el uso de estas funciones discursivas y por ende las obvie dentro de la enseñanza.

En conclusión, la comunicación efectiva en entornos clínicos alemanes exige un enfoque multidimensional que considere tanto las habilidades lingüísticas como las socioculturales. Este enfoque binario en la adaptación comunicativa, donde tanto los enfermeros extranjeros como los residentes alemanes ajustan sus estrategias, evidencia la complejidad del fenómeno y la necesidad de intervenciones más holísticas.

5.3.- Materiales didácticos y la representación de la realidad comunicativa en el contexto laboral alemán.

La comunicación eficiente constituye un pilar esencial en el ámbito de la atención sanitaria, particularmente cuando el personal de enfermería se origina de múltiples contextos culturales y lingüísticos. Por lo tanto, la enseñanza del idioma alemán para este grupo debe diseñarse de manera estratégica, adaptándose a sus necesidades comunicativas específicas. Este segmento de la discusión se centra en identificar las temáticas comunicativas relevantes para su inclusión en materiales didácticos, analizando los elementos clave para una instrucción lingüística efectiva en un entorno tan especializado como la atención médica en Alemania. El objetivo es proporcionar una visión integral que oriente a formadores e instituciones en la (re)estructuración de la práctica docente y la selección de recursos y materiales didácticos que, además de fomentar el dominio del idioma, capaciten al personal de enfermería para operar de manera competente y segura en su contexto laboral.

5.3.1.- *Temáticas comunicativas específicas.*

Gracias al análisis de las entrevistas (Ver fragmento 36) se revela que una de las áreas primordiales de comunicación para el personal de enfermería extranjero en Alemania se centra en las rutinas y procedimientos médicos diarios. Los datos sugieren una necesidad ineludible de dominar el lenguaje y las prácticas asociadas con la ronda inicial con los pacientes, que incluye despertarlos, evaluar signos vitales y administrar medicación, añadiendo el grado de interacción y de relación interpersonal que todo esto conlleva. A su vez, otros procedimientos cotidianos como el baño del paciente, la administración de medicamentos y el manejo de software para el reporte reglamentado y para la planificación del cuidado del paciente, requieren un grado de fluidez comunicativa en alemán. Estas rutinas y procedimientos no son simplemente protocolares sino que están imbuidos de complejidades culturales, como se refleja en las declaraciones de los entrevistados.

Enfermero A: *En teoría es conforme a la estación, pues desde el principio, la primera ronda es eh pues despertarlos, preguntarles si han dormido bien, si tienen algún dolor o algo así, eh tomarles signos vitales y darles los medicamentos que les corresponden.*

Enfermera B: *Pues todo el procedimiento del baño, de decirle, de ... si quiere comer, si no quiere comer. Ehh de darle sus medicamentos, tome su medicamento, si tiene Schmerzen, decir, le voy a dar un medicamento contra Schmerzen. Este... ehh... digamos las tres esferas de la orientación, saber que el paciente sabe dónde está, quién es él, ehm.-. qué día es hoy, eso, o tratar de explicarle que por algún procedimiento, que va a tener un procedimiento y que debe no comer ese día y quedarse en ayuno. Este, es de a todos los pacientes que no se pueden mover, luego se les tiene que dar la vuelta, entonces también decirles que se les va a dar la vuelta... umdrehen su día, sus días, todas esas cosas.*

Fragmento 36. *Enfermeros mexicanos en Alemania sobre comunicación del día a día.*

Los fragmentos de entrevistas (ver fragmentos 37 y 38) también evidencian la importancia de la comunicación efectiva y clara con los colegas, tanto en el día a día, como en el contexto de reuniones interdisciplinarias que se llevan a cabo de manera regular. Estas interacciones no solo son cruciales para el intercambio de información médica específica, clara, breve pero concisa, sino

también para la toma de decisiones clínicas relativas al estado y tratamiento de los pacientes dentro de un marco de tiempo determinado para evitar complicaciones, lo cual provoca un exceso nivel de presión, lo que también coincide con lo abordado por Monteverde (2019) al relacionar la realidad del personal de salud con un estrés físico y mental. Con todo esto se puede decir que la necesidad de comunicarse sobre temas complejos como ajustes en la medicación o cambios en la condición física y emocional del paciente resaltan dentro del cuestionamiento sobre cuáles son las habilidades comunicativas avanzadas en el entorno clínico alemán.

Asimismo otra interacción importante es la relación que se da fuera del ámbito clínico, pero envuelto en ese contexto. Las relaciones interpersonales (como discutido en el apartado 5.2.2) también juegan un rol importante dentro de la necesidad de comunicación en el hospital.

Se tiene que poder obtener y procesar la información correctamente y poder transportarla a mi equipo o a los médicos. También es una cuestión legal. Por ejemplo, si tengo la sospecha, porque un paciente me dice que hoy ve menos de un lado, ve doble, entonces inmediatamente debo tener la idea de que puede ser que esté teniendo un infarto, es decir, un derrame cerebral y esa es información que no puedo mantenerla hasta tres horas después. Tengo que transmitir esto inmediatamente. Y también de tal manera que todos los involucrados entiendan. Todo el mundo tiene estrés a causa del tiempo.

Las enfermeras que trabajan con los virus tienen estrés por el tiempo, los médicos tienen estrés por el tiempo. A veces es muy funcional en el hospital. Esto significa que a veces hay que comunicarse de forma muy breve, precisa, concisa e importante para que llegue toda la información. Y así es exactamente como también el otro tiene que recibir la información.

Cuando se piensa en una enfermera como una interfaz no sólo es para los médicos, sino también para el resto del equipo, para los exámenes, es decir, para las personas que ahora no trabajan en la misma sala pero que hacen algo similar, el servicio social... En realidad, eso supone mucho trabajo comunicativo.

Traducción al español por parte del investigador.

Fragmento 37. *Coordinadora de integración sobre las necesidades comunicativas del personal de enfermería.*

Enfermera A: *En el trabajo (con compañeros) hablamos de los pacientes, de cómo van avanzando. De que medicamento le convendría más.*

Enfermera B: *Lo hacemos pero este digamos una vez a la semana y es una reunión entre fisioterapeutas, logoterapeutas, enfermeras, médicos. Este y se habla especialmente de cada uno del paciente. ¿Cómo va avanzando? Este.... si se ha tenido alteraciones porque digamos los pacientes de parkinson es para realmente para jugarles los medicamentos, les suben, le bajan a sus medicamentos, y ver cómo le ha funcionado, Este ... físicamente, psicológicamente, físicamente este porque algunos dejan de caminar y demás, entonces pues los que vivimos con los pacientes, tenemos que decir, no, pues el paciente en la noche no duerme, tal día duerme todo el día, ... eso se hace una vez a la semana pero eh pero todos los días hacemos el enlace de turno entre cada turno digamos.*

Enfermero C: *"Entonces si quieres estar bien capacitado en el área, tienes que tener un poquito más de conocimientos en el área de enfermería. Hacer como digamos una presentación de un paciente, decir paciente de 30 años que le pasó esto y por lo cual tiene esta herida, todo eso que se lo comentas tú a un compañero o a tus amigos del grupo pero en español, digo en alemán perdón, y expresar bien, que sepas qué tipos de pieles tiene el paciente, cómo hizo la popó, la pipí, todas esas cosas son super importantes que tarde o temprano vas a tener que utilizar aquí. Entonces si llegas a Alemania y te meten luego...luego lo que es el área de trabajo, qué mejor que ya tengas un poquito de conocimiento si te digan, ah, que digas tú, es que el paciente tiene esto. Y ya que digan, ah, entonces ya tienes un poquito de capacitación en el área de enfermería. Porque también tienen muchas cosas aquí que allá no tenemos, entonces qué mejor que de perdido tener un vocabulario extenso de lo que es el área de enfermería".*

Fragmento 38. *Enfermeros mexicanos en Alemania sobre comunicación del día a día.*

Es importante también reconocer que dentro de la bibliografía consultada en el apartado 3.1 se aborda las actividades, rol y descripción del trabajo del personal de enfermería, coincidiendo con estos hallazgos en cuanto a que él y la enfermero/a en Alemania llevan a cabo la atención orientada al proceso de individuos de todas las edades en contextos tanto de atención hospitalaria como ambulatoria, y en situaciones agudas y de larga duración. Son responsables de determinar la necesidad individual de atención, y de organizar, diseñar, y supervisar el proceso de atención. Además, se encargan de analizar, evaluar y garantizar la mejora continua de la calidad de la atención prestada.

5.3.2.- *Contenido lingüístico específico para el contexto de la enfermería en Alemania.*

En el contexto laboral alemán, los enfermeros extranjeros basados en las situaciones y necesidades comunicativas identifican una serie de términos específicos que consideran cruciales para la efectividad comunicativa en su ámbito de trabajo. Entre estos, se destacan palabras y frases relativas a temas como el sueño, el dolor, los signos vitales y la medicación (ver Fragmento 39). Este conjunto léxico, según los entrevistados, constituye la base terminológica que facilita tanto la atención al paciente como la comunicación interprofesional, lo que concuerda con las características de un curso de alemán con fines específicos (ver apartado 2.1.3.1). Asimismo, y de acuerdo con lo particular de las necesidades mencionadas por los enfermeros mexicanos en Alemania, el modelo propuesto por Hoecherl-Alden (2000) y Ulrich (2000) puede resultar de mucha utilidad ya que se encarga de vincular las actividades educativas con estudios de caso.

Enfermera A: *Que es tal cual es como en México, o sea, el paciente estuvo despierto, dormido, como estuvo, si estuvo consciente, orientado, todo lo que se le administró, o sea, si tenía antibiótico, que antibiótico fue administrado, este, que el paciente estuvo ruhig oder unruhig, este, si hubo progreso en la rehabilitación, porque mi estación es de rehabilitación, entonces, si en ese día hubo algo, o sea, pudo caminar mejor o caminó, este, con dolor o cosas así, o posterior a la terapia física tuvo mucho dolor, si defecó o no defecó.*

Enfermero B: *y tienes que explicarle de alguna manera al doctor la situación de tu paciente. Tienes que también hablar las heridas, tipo de piel que tiene el paciente, e incluso tienes que hablar también si está orientado, desorientado, todas esas cosas. Tú tienes que también, ya a cierto tiempo de estar ya en Alemania, tienes que tú mismo saber si el paciente está orientado, ¿no? Y saber si lo que te dice a veces es verdad, es mentira o simplemente es una broma.*

Fragmento 39. *Elementos lingüísticos específicos.*

Las competencias comunicativas no se limitan al dominio de vocabulario técnico, como se discutió en el apartado 5.2; éstas también requieren el manejo de estructuras lingüísticas que permitan realizar evaluaciones efectivas del estado del paciente. Según los informantes, estas estructuras suelen ser preguntas orientadas a discernir la condición física y emocional de los

pacientes, y frases descriptivas que abarcan desde tipos de heridas hasta condiciones de la piel (ver Fragmento 39). En este sentido, la capacidad de describir físicamente al paciente en términos médicos es vital para un diagnóstico preciso y una comunicación fluida con otros profesionales de la salud.

Otro elemento importante es el manejo de situaciones de emergencia donde el vocabulario y la precisión de estos tiene un carácter más decisivo en cuanto al resultado positivo de los procedimientos médicos (como se puede ver Fragmento 40 en la entrevista a la coordinadora de integración).

La segunda cosa que me viene a la mente es cuando se trata de situaciones críticas, es decir, situaciones de emergencia, donde es más necesario que uno pueda comunicarse de una manera extremadamente funcional. Por ejemplo una reanimación. Hay un estilo especial de comunicación: si las personas son buenas en emergencias, así es como se comunican. Y sólo dicen las cosas más importantes, nada de información al rededor. Y que repitan la información que recibieron para darle a la otra persona la oportunidad de mejorar si entendieron mal algo. Doctor, tráigame este o aquel medicamento, adrenalina en 50 mililitros de agua. Es decir, le doy al médico un miligramo de adrenalina en 50 mililitros de agua. Ni siquiera tiene que ser una reanimación, sino otro evento crítico. Y este estilo de comunicación, por ejemplo, es típico de las emergencias. Y en ese momento, creo que es algo que se puede utilizar como guía, porque revela fuentes de error y las elimina. Y creo que es muy importante que se pueda evitar estos errores. Porque, como dije, es muy importante porque la salud de las personas está ahí.

Traducción al español por parte del investigador.

Fragmento 40. *Sobre requerimientos lingüísticos en situaciones de emergencia.*

En el apartado 2.1.3.2 se aborda de la mano de Funk y Kuhn (2010) como la enseñanza para la profesión se debe concentrar en las necesidades específicas en relación con su función social y de utilidad, además de establecerse que el uso y enseñanza meramente de tecnicismo se aleja del lado funcional.

La familiarización con los formatos específicos utilizados en el ámbito de la enfermería en Alemania también emerge como un elemento crítico. Los entrevistados hacen hincapié en la importancia de conocer el Diagnóstico de Enfermería de la NANDA y la Escala de Coma de Glasgow como referentes clínicos. La competencia en el manejo de estos instrumentos, como el Pflegebericht (informe de enfermería), se identifica no solo como una habilidad técnica sino también como un componente lingüístico necesario (Ver Fragmento 41).

Enfermera A: *manejamos un programa que se llama TAP, entonces debemos llenar todo esto. Solo está en alemán, porque en México también lo llenamos. Es el diagnostico de enfermería de la Nanda. Entonces aquí manejan la Nanda. Con siglas en inglés y entonces eso se debe llenar aquí en alemán. Se llena el diagnóstico del paciente, hacer su pflegeplan, el cuidado del paciente, y ver los ziel, los objetivos y los maßname, las medidas que vas a tomar con el paciente... El programa está muy padre porque pues ya solo eliges el diagnostico como por ejemplo dolor y pues ya eliges. Luego objetivos, como reducir el dolor y la medida va a ser medicamentos, para empezar compresas y de más. Entonces ya eso te lo hace el sistema directo pero tú tienes que ir eliminando y entonces es cuando debes saber alemán, para saber que debes eliminar y que no.*

Enfermera B: *Pues, problemas de sueño, o sea es que en realidad es tema básico de enfermería, las estas cosas de Glasgow, de Glasgow, de, ¿cómo se llama este de la pirámide?... Este, que te dice, sus cosas básicas de la vida. Del sueño, de la comida, de si hace pipi o no hace pipi, Necesidades básicas. Que lo cual, y luego, ya tomando escuela, pues también actividades básicas de la vida diaria, el dormir, el bañarse, todo eso. Y pues ya precisas como, pues ya precisas cosas de enfermería como curación de heridas, medicamentos, o sea que sería farmacología.*

Fragmento 41. *Enfermeros mexicanos sobre instrumentos de registros y diagnóstico.*

Otra dimensión de la competencia lingüística subyace en el conocimiento de vocabularios paralelos: uno técnico y otro cotidiano. Dada la coexistencia de estos registros en el ambiente hospitalario, los profesionales deben ser capaces de alternar entre vocabulario técnico y expresiones de clase trabajadora y clase no conocedora del registro médico, adaptando su lenguaje a las diversas situaciones y audiencias dentro del entorno clínico (Ver Fragmento 42), como lo mencionan tanto el personal de enfermería mexicano en Alemania como la misma coordinación de integración al momento de preguntarle por elementos que podrían ayudar la planeación de los cursos de alemán para enfermeros. Importante mencionar cómo esto también se contrapone a la

idea idealizada del tecnicismo por parte de personal de enfermería que aún no se enfrenta a la inmersión (ver apartado 5.1).

Enfermera mexicana en Alemania: *" Porque es bien complicado porque en español pues lo hacemos fácil, pero aquí cada palabra es en alemán. No lo usan como inflamación y que todo va a terminar en itis como es la raíz. Este sino que hacen su propia palabra o hicieron su propia palabra y es eso lo que complica la vida aquí.*

Coordinación de integración: *"Nunca he visto el material didáctico, así que no lo sé muy bien. Entonces no puedo juzgar tan bien. Pero si el material didáctico del hospital está bien adaptado al idioma, probablemente sería (éste) un poco más específico. Especialmente cuando se trabaja en el hospital, hay muchas palabras involucradas que, por un lado, son muy médicas. Por otro lado son muy de working class, muy de clase trabajadora. Eso hace una mezcla muy difícil."*

Traducción al español por parte del investigador.

Fragmento 42. *Vocabulario Médico y Vocabulario Cotidiano.*

Los hallazgos sugieren una complejidad inherente en la enseñanza de alemán específico para enfermería, que va más allá de un mero enfoque léxico y demanda una instrucción interdisciplinaria en lenguaje, cultura profesional y habilidades clínicas. De este modo, el diseño de programas de formación lingüística para personal de enfermería extranjero debe ser integral y altamente contextualizado para responder a las necesidades comunicativas multifacéticas de estos profesionales en el sistema sanitario alemán.

Capítulo VI: Conclusiones y recomendaciones.

En el presente capítulo, se ofrece una visión integral de las conclusiones y recomendaciones derivadas de la investigación llevada a cabo. La discusión final aborda los hallazgos obtenidos a lo largo del estudio, proporcionando un análisis resumido de los resultados y su relación con los objetivos planteados. Asimismo, se presentan las respuestas a las preguntas iniciales que guiaron la investigación, con el propósito de obtener una comprensión más profunda de los fenómenos estudiados. En cuanto a la propuesta didáctica, se ha dividido en dos partes fundamentales: las fichas de autoformación docente y la guía de recomendaciones para la implementación de material didáctico. Finalmente, se presentan recomendaciones para futuras investigaciones, identificando áreas de estudio que requieren una mayor exploración y profundización. Estas recomendaciones se basan en las limitaciones y posibles áreas de mejora identificadas durante el desarrollo de la investigación actual.

6.1.- Discusión final.

La sección de análisis e interpretación de los hallazgos ha revelado múltiples dimensiones intrincadas que conforman el ecosistema pedagógico para la enseñanza del alemán a personal de enfermería extranjero. En el presente apartado, se sintetizan las principales observaciones y argumentos abordados.

Los resultados muestran que, si bien los materiales proporcionan oportunidades para el desarrollo de habilidades comunicativas, presentan limitaciones en términos de adaptabilidad a variados estilos de aprendizaje, diversidad de actividades, organización del contenido y adecuación a las necesidades de aprendizaje específicas de los estudiantes. Se identificaron códigos para la presentación óptima de estos hallazgos: Realidad comunicativa en el aula, Interacción y

colaboración, Organización y presentación y, finalmente, Problemas en la implementación de dichos materiales.

El análisis reveló una prevalencia de situaciones comunicativas controladas y un enfoque didáctico más que representativo en el uso del lenguaje, lo que puede limitar la preparación de los estudiantes para las variadas y a menudo impredecibles situaciones comunicativas reales en el entorno de la enfermería. También se observó una tendencia a favorecer los elementos receptivos, lo que podría restringir las oportunidades para la producción lingüística. Sin embargo, los materiales analizados también mostraron aspectos positivos, como el uso de preguntas detonadoras y la inclusión de elementos auténticos que vinculan situaciones cotidianas con el objetivo de aprendizaje lingüístico.

En cuanto a la promoción de la interacción y colaboración, se encontró una predominancia de juegos de roles y simulaciones de diálogos, lo que puede limitar las oportunidades para la experimentación con otras formas de trabajo cooperativo. Por último, los materiales analizados presentan una marcada inclinación hacia el estilo de aprendizaje audiovisual, minimizando la importancia de la reflexión y la autorreflexión.

Además, los libros de texto complementarios analizados presentan desafíos en su implementación, en parte debido a la asunción de que los docentes poseen un conocimiento detallado de la enfermería, lo que puede limitar su capacidad para explicar el vocabulario y los conceptos adecuadamente.

En resumen, aunque los libros de texto analizados presentan ciertas limitaciones, también ofrecen oportunidades para mejorar y adaptar la enseñanza del alemán a las necesidades específicas de los enfermeros.

Por otro lado, la investigación abordó también la selección de materiales y actividades para promover la interacción y el uso de la lengua meta en el aula, centrándose en la enseñanza del alemán como lengua extranjera para profesionales de la enfermería. Se reconoce la importancia de fomentar la comunicación en la lengua de aprendizaje, no sólo en el contexto del aula, sino también en la vida cotidiana de los estudiantes, resaltando la creación de un ambiente interactivo que trasciende la pura adquisición lingüística.

También se puntualiza la importancia del uso de la lengua meta en el aula, subrayando la teoría del input comprensible de Krashen y la hipótesis de la Carga Cognitiva, el Envolvimiento y la Necesidad (ICEN) de Laufer y Hulstijn, que defienden la inmersión en la lengua meta para una mejor adquisición y retención del vocabulario.

A lo largo de la discusión se abordaron diversas actividades que buscaron fomentar la comunicación en el aula y, en consecuencia, mejorar la competencia comunicativa de los estudiantes. Estas actividades incluyen la expresión de inconformidades, la presentación de temas orales con sesión de preguntas, el debate grupal y la publicación de entradas en un foro de discusión.

Las observaciones hechas durante la implementación de estas actividades proporcionan una visión valiosa de cómo los estudiantes interactúan con la lengua meta, con los hallazgos que señalan que los estudiantes se sienten más a gusto utilizando la lengua meta cuando la actividad tiene un cierto grado de estructura y contextualización.

Asimismo, se concluye con la idea de que, aunque el uso de la lengua meta en el aula es una estrategia potencialmente efectiva, su aplicación exitosa depende de factores como el nivel de competencia de los estudiantes en la lengua, la adecuada selección de materiales, y la manera en que se presenta la situación comunicativa. Para optimizar el aprendizaje, se sugiere un equilibrio cuidadoso entre el uso de la lengua meta y la lengua materna, el uso de materiales auténticos y relevantes, y la presentación de actividades comunicativas significativas.

Por otro lado, en la discusión también se abordó las estrategias y desafíos para el fomento de la competencia comunicativa, especialmente en escenarios profesionales. A partir de este análisis se identificaron desafíos críticos, como la complejidad inherente en la formulación de preguntas en un segundo idioma y la discrepancia entre los escenarios didácticos y la realidad práctica del ambiente laboral.

En cuanto a la representación de la realidad comunicativa en el contexto laboral alemán, se examinó la congruencia entre los materiales didácticos y la realidad comunicativa del ámbito laboral en Alemania. Aquí, se abogó por una mayor inclusión de temáticas comunicativas específicas como el escribir y presentar el diagnóstico del paciente; y de contenidos lingüísticos que reflejen las particularidades del sector de la enfermería en Alemania.

En resumen, se ha revelado que, mientras que existen fortalezas en los métodos y materiales didácticos actuales, hay una necesidad apremiante de una revisión exhaustiva y una reconfiguración que alinee más estrechamente la instrucción lingüística con las demandas y la complejidad del entorno laboral sanitario alemán. Esta alineación es crucial no solo para la competencia lingüística sino también para la competencia comunicativa, que es indispensable en las interacciones profesionales en el campo de la enfermería.

6.2.- Conclusiones finales del estudio.

Para una mejor forma de organizar las conclusiones de esta investigación de carácter cualitativo, se presentan las respuestas a las preguntas de investigaciones previamente mencionadas. Como toda investigación, la presente comprende solo un fragmento de una realidad vinculada con la enseñanza del alemán como lengua extranjera a personal de enfermería dentro de un curso intensivo. No es tampoco una verdad generalizante la que aquí se expone, sino una explicación congruente metodológicamente a un objeto de estudio específico.

¿De qué manera los materiales didácticos actuales, diseñados para aprender alemán como lengua extranjera, abordan las necesidades comunicativas específicas del personal de enfermería para su incorporación al mercado laboral alemán?

La indagación sobre la eficacia de los materiales didácticos actuales para aprender alemán como lengua extranjera en el contexto de las necesidades comunicativas específicas del personal de enfermería que aspira a incorporarse al mercado laboral alemán revela una serie de incongruencias y carencias. Aunque estos recursos se diseñan con la intención de fomentar

competencias comunicativas generales, su enfoque tiende a ser más restrictivo y menos aplicable a las situaciones laborales específicas que enfrentan los profesionales de la salud.

En primer lugar, se observa una marcada tendencia a priorizar actividades controladas sobre situaciones reales de comunicación. Los audios y textos a menudo presentan un formato y una entonación que raramente se encuentran en interacciones cotidianas, lo cual puede resultar en una preparación insuficiente para el personal de enfermería en escenarios laborales auténticos. Este énfasis en lo controlado se extiende también al dominio de la comprensión auditiva, relegando la importancia de la producción lingüística, una habilidad crucial en el entorno sanitario.

Además, los materiales suelen centrarse en aspectos receptivos de la comunicación, lo que, aunque concuerda con la necesidad de mejorar la comprensión auditiva, limita las oportunidades para desarrollar habilidades productivas. Esta orientación hacia lo receptivo se manifiesta también en una predominancia del aspecto audiovisual en la presentación y práctica del contenido, lo que podría desbalancear el desarrollo de otras habilidades comunicativas esenciales.

Otra limitación notable es el enfoque didáctico en lugar del representativo en la presentación del lenguaje. Los elementos lingüísticos se manejan de manera aislada, lo que dificulta la integración de vocabulario y estructuras gramaticales en un contexto comunicativo más amplio y realista. Este enfoque se ve exacerbado por el uso predominante de juegos de roles y simulaciones de diálogos, que aunque fomentan la colaboración, pueden limitar las oportunidades de experimentación y colaboración bajo un enfoque de interacción más auténtico donde el medio para el producto sea la situación real de comunicación.

En cuanto al vocabulario, los materiales actuales suelen presentar un registro que no se alinea con las necesidades específicas de los profesionales de enfermería, no en cuanto a campos léxicos, sino al momento en el que este es incluido dentro del repertorio de los estudiantes, además de necesitar, en el mayor de los casos una preparación más exhaustiva tanto del profesor como del mismo alumnado, sobre todo este último al momento de priorizar la memorización de conceptos aislado en lugar de tener una perspectiva más abierta de lo que es el cuidado en el país teutón. Este desajuste se agrava por la falta de mediación entre el vocabulario técnico y las necesidades de comunicación cotidiana en el entorno laboral (con los diferentes contextos de comunicación), lo que podría resultar en ineficiencias comunicativas en situaciones críticas.

En conclusión, aunque los materiales didácticos actuales para aprender alemán ofrecen un marco sólido para el desarrollo de habilidades comunicativas, su aplicabilidad en el contexto específico del personal de enfermería mexicano que busca integrarse en el mercado laboral alemán es mejorable. Este análisis subraya la necesidad imperante de una colaboración más estrecha entre expertos en didáctica de lenguas y profesionales de la salud para diseñar recursos que aborden de manera más efectiva las demandas lingüísticas y comunicativas del sector sanitario alemán en una visión más específica para el contexto mexicano, rompiendo así también la barrera del paradigma de comunicación cultural como lo es el no poder decir que no se entiende o preguntar para obtener una confirmación.

¿Cómo debería enseñarse el contenido lingüístico del alemán como lengua extranjera a nivel B1 según el MCER para reflejar la realidad comunicativa en un centro de enfermería?

La enseñanza del alemán como lengua extranjera en el contexto de proyectos de reclutamiento plantea desafíos específicos que van más allá de la mera adquisición de competencias lingüísticas. En este estudio se ha explorado a profundidad las complejidades inherentes a la preparación de personal de enfermería mexicano para el mercado laboral alemán, identificando áreas críticas que requieren una intervención pedagógica más matizada, en respuesta al cómo debería entonces enseñarse alemán, la respuesta puede dividirse en subcategorías que se presentan a continuación.

Enfoque Multidimensional.

Es imperativo adoptar un enfoque multidimensional en la enseñanza del idioma que integre competencias comunicativas, socioculturales y sociolingüísticas. Como se evidenció en los testimonios recogidos, la mera competencia lingüística no garantiza una comunicación efectiva en entornos clínicos. Por ejemplo, la deficiente capacidad para formular preguntas de manera precisa y contextualmente apropiada puede llevar a malentendidos con serias implicaciones clínicas y emocionales. Asimismo, el enfocarse en la formulación de preguntas permite fortalecer el conocimiento del estudiante previo a enfrentarse al examen de certificación del nivel B1, el cual es requisito para la continuación de su participación en el proyecto de movilidad laboral.

Contextualización y Flexibilidad.

El currículo debe ser contextualizado para reflejar las realidades y desafíos específicos de un entorno de enfermería en Alemania. Los escenarios didácticos y los diálogos deben ser diseñados para simular interacciones reales en el entorno clínico, tal como se destacó en la discrepancia entre los diálogos didácticos y la realidad práctica experimentada por los profesionales de enfermería en Alemania respecto a la enseñanza de los saludos, que incluye el preguntar cómo se encuentra una persona, y a la realidad experimentada dentro de un hospital, que puede ir más allá, como el hecho de que los pacientes cuenten su vida.

Habilidades Discursivas y Escucha Activa.

Es crucial enseñar habilidades discursivas específicas, como la formulación de preguntas y la manifestación de incompreensión. Además, la comprensión auditiva se identificó como un aspecto crítico que se vuelve particularmente complejo en entornos hospitalarios estresantes. La inclusión de audios que representen una variedad de dialectos y acentos permitiría a los enfermeros desarrollar una comprensión auditiva más robusta y al mismo tiempo prepararlos para el examen de certificación, el cual no solo contó con la participación de Alemania en su desarrollo, sino también de Austria y Suiza.

Sensibilidad Sociocultural.

La enseñanza debe incorporar elementos que preparen a los estudiantes para las normas culturales y sociales alemanas. La complejidad en el manejo de formas de comunicación informal, como el humor y el sarcasmo, sigue siendo un desafío, especialmente para enfermeros mexicanos radicados en Alemania.

Autoconciencia del Educador.

Los educadores deben ser conscientes de sus propias percepciones y experiencias para evitar sesgos que puedan limitar la efectividad del enfoque pedagógico. La percepción del educador sobre la preparación de los estudiantes puede influir significativamente en el enfoque pedagógico adoptado. Además, es esencial implementar métodos de evaluación y *feedback* que midan tanto la competencia lingüística como la habilidad para comunicarse de manera efectiva en un entorno clínico, basándose en las áreas mencionadas por los estudiantes como necesarias.

En resumen, la enseñanza del alemán como lengua extranjera a nivel B1 según el MCER debe ser recalibrada para reflejar la complejidad y la multidimensionalidad de la comunicación en entornos clínicos alemanes. Este enfoque holístico no solo beneficiará a los profesionales de la enfermería, sino que también contribuirá a la calidad general de la atención médica en Alemania.

¿Qué características requieren los materiales didácticos para las lecciones de alemán como lengua extranjera para los profesionales de enfermería pertenecientes a un programa de movilidad laboral?

Una vez realizada la investigación, se pueden identificar diversas características clave que deben poseer los materiales didácticos para las lecciones de alemán como lengua extranjera dirigidas a profesionales de enfermería en un programa de movilidad laboral. Dentro de estas características se encuentran las siguientes:

Autenticidad y relevancia comunicativa: Los materiales deben crear una necesidad real de comunicación en lengua materna dentro del aula y guiar a los estudiantes en el proceso. Esto implica incluir situaciones que reflejen la realidad laboral y cultural de Alemania, promoviendo una interacción realista y significativa en alemán. Como se evidenció en los fragmentos de entrevistas, los enfermeros extranjeros en Alemania enfrentan desafíos comunicativos específicos relacionados con rutinas y procedimientos médicos diarios, como la administración de medicamentos y la evaluación de signos vitales.

Apoyo lingüístico y estratégico: Los materiales deben ofrecer apoyo para superar dificultades lingüísticas y comunicativas, incluyendo estrategias para ordenar ideas, parafrasear, y usar frases establecidas (*redemittel*). Los recursos para las clases deben ofrecer simulaciones de situaciones reales en el entorno hospitalario. Estas simulaciones permitirán a los profesionales practicar la toma de decisiones clínicas y el intercambio de información médica específica acorde a cada situación, cambio de turno, ronda semana de revisión de pacientes, situación de emergencia, etc.

Integración cultural: Los materiales deben incorporar un grado de contraste cultural, reflejando diferencias y similitudes en aspectos tales como rutinas, formas de comunicación, estilos de vida y convenciones socioculturales, incluyendo el uso de estructuras gramaticales para satisfacer dichas situaciones. Los fragmentos de entrevistas revelaron que las rutinas y procedimientos médicos no son simplemente protocolares, sino que están imbuidos de complejidades culturales y sociales.

Enfoque colaborativo: Los materiales deben promover la colaboración entre los estudiantes, no solo para producir un producto final (como un texto o una presentación oral), sino también durante el desarrollo de la actividad. Este enfoque puede mejorar la percepción de autenticidad de las tareas y fomentar la participación activa.

Promoción de la participación desinhibida: Los materiales deben motivar y facilitar la participación activa de los estudiantes, particularmente aquellos con una alta motivación para aprender alemán. Esto implica el uso del alemán como medio de comunicación real, más allá de la simple respuesta a preguntas.

Manejo del Estrés y Situaciones de Emergencia: Dado que el entorno hospitalario es inherentemente estresante, como se señaló en la discusión de los hallazgos, los materiales didácticos deben preparar a los profesionales para comunicarse de manera efectiva en situaciones de alta presión, incluyendo vocabulario y frases específicas que se utilizan en emergencias y que permiten la discriminación de información no necesaria.

Instrumentos y Formularios Clínicos: Los materiales también deben ofrecer práctica en el llenado de formularios y registros médicos comunes en Alemania, como el Diagnóstico de Enfermería de la NANDA y la Escala de Coma de Glasgow. Este desarrollo no necesita ser simplemente conocer el formato sino de una construcción progresiva que abarque las diferentes etapas y concluir en el llenado del formato en sí.

Adaptabilidad Lingüística: Los profesionales deben ser capaces de alternar entre vocabulario técnico y lenguaje más cotidiano, adaptándose a diferentes situaciones y audiencias. Este aspecto fue resaltado en las entrevistas, donde se discutió la coexistencia de registros técnicos y cotidianos en el ambiente hospitalario.

Enfoque Integral: Finalmente, los materiales didácticos deben adoptar un enfoque holístico que integre lenguaje, cultura profesional y habilidades clínicas. Este enfoque multidimensional es crucial para preparar a los enfermeros de manera integral para su rol en el sistema sanitario alemán.

En resumen, los materiales didácticos para profesionales de enfermería que aprenden alemán en un programa de movilidad laboral deben ser eficaces, auténticos, relevantes, culturalmente integradores, colaborativos y motivadores. Deben proporcionar el apoyo lingüístico y estratégico necesario para superar las dificultades comunicativas y promover el uso del alemán como un verdadero medio de comunicación, en lugar de ser simplemente una respuesta a preguntas. Asimismo, deben aprovechar y potenciar la motivación y la participación activa de los estudiantes.

6.3.- Situaciones Comunicativas en un centro médico en Alemania para Enfermeros Extranjeros.

Basado en los textos analizados, los enfermeros extranjeros en Alemania se enfrentan a una variedad de situaciones comunicativas que son cruciales para su desempeño laboral. A continuación, se presenta una lista en formato de viñetas que detalla estas situaciones:

Comunicación con Pacientes:

- Ronda Inicial con Pacientes: Despertar a los pacientes, evaluar signos vitales y administrar medicación.
- Interacción durante el Baño del Paciente: Comunicación sobre preferencias y necesidades del paciente.
- Evaluación de la Condición del Paciente: Preguntar sobre el sueño, el dolor y otros síntomas.

Comunicación con Colegas

- Reuniones Interdisciplinarias: Participación en reuniones con fisioterapeutas, logoterapeutas y médicos para discutir el progreso del paciente
- Enlace de Turno: Comunicación entre turnos para actualizar sobre el estado de los pacientes.
- Situaciones de Emergencia: Comunicación precisa y rápida en situaciones críticas como reanimaciones.

Manejo de Información y Documentación

- Manejo de Software Médico: Uso de programas para el reporte reglamentado y la planificación del cuidado del paciente.
- Llenado de Formularios Clínicos: Conocimiento y uso del Diagnóstico de Enfermería de la NANDA y la Escala de Coma de Glasgow.

Aspectos Legales y Éticos

- Transmisión de Información Sensible: Comunicación inmediata de síntomas que podrían indicar una condición médica grave, como un derrame cerebral.

Adaptabilidad Lingüística

- Uso de Vocabulario Técnico y Cotidiano: Capacidad para alternar entre terminología médica y lenguaje más general, dependiendo del contexto y la audiencia.

Aspectos Culturales y Sociolingüísticos

- Adaptación a Normas Culturales: Conciencia de las complejidades culturales que afectan la comunicación en el entorno médico alemán.

Estas situaciones comunicativas representan una muestra de los desafíos que los enfermeros mexicanos participantes en este estudio cualitativo enfrentan en el sistema de salud alemán y subrayan la necesidad de una formación lingüística y cultural específica para este grupo.

6.4.- Implicaciones a la propia práctica docente.

La adopción de la investigación-acción en mi trayectoria docente se ha convertido en una brújula que guía, rectifica y enriquece mi práctica diaria. Esta metodología no solo me ha ofrecido una lente crítica para observar mi actuar pedagógico, sino que ha instaurado en mí un proceso reflexivo, permitiéndome entender la enseñanza no como una serie de acciones aisladas, sino como un ciclo de implementación, introspección y reajuste. Este reconocimiento personal ha

transformado lo que antes se consideraba como conocimiento ganado simplemente por la experiencia laboral como docente en un proceso consciente y evolutivo de aprendizaje y automejora.

Mi papel como docente, he comprendido, es fluido y para nada estático. No solo soy un transmisor de conocimientos, sino también un actor que debe ser consciente de su impacto en el aula. Reflexionando sobre mis propias vivencias en el aprendizaje de lenguas, he reconocido la trascendencia de desligarse de las experiencias personales para acercarse más genuinamente a las realidades de mis estudiantes. En este caso, la experiencia con enfermeros aprendiendo alemán, me confrontó con la relevancia de comprender a profundidad los desafíos y contextos únicos que ellos enfrentan.

Al abordar cursos con propósitos específicos, se destaca la importancia de una preparación integral y multidisciplinaria. No es suficiente dominar las técnicas de enseñanza y tener un profundo conocimiento del idioma alemán; es fundamental también tener un entendimiento cabal del área de especialidad de los estudiantes. En este estudio, el área de enfermería se reveló como un componente esencial, demostrando que el éxito en la enseñanza de una lengua extranjera no solo radica en la maestría lingüística, sino también en la capacidad de integrar y relacionar el contenido con el contexto profesional de los aprendices, que muchas veces solo existe en el imaginario colectivo.

En esencia, este proyecto de investigación ha sido una travesía introspectiva que ha reconfigurado mi comprensión de la docencia, reafirmando la importancia de la autorreflexión, la adaptabilidad y la empatía en el proceso enseñanza-aprendizaje.

6.5.- Propuesta didáctica: Guía para la implementación de material complementario.

La enseñanza del alemán como lengua extranjera a profesionales de enfermería es una tarea de gran relevancia que requiere una cuidadosa planificación y selección de materiales. Dada la naturaleza específica de este campo de trabajo, es importante contar con recursos didácticos que se ajusten a las necesidades comunicativas de los enfermeros en su contexto laboral. Esta guía tiene como propósito principal orientar a los docentes en la selección e implementación de materiales didácticos correspondientes al nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que faciliten el desarrollo de las habilidades lingüísticas en alemán, considerando situaciones comunicativas propias de un centro de enfermería.

El objetivo de esta guía es triple. En primer lugar, pretende proporcionar a los docentes un conjunto de criterios para la selección de materiales didácticos que sean pertinentes y efectivos para la enseñanza del alemán en el contexto de enfermería. En segundo lugar, busca ofrecer estrategias para la implementación de estos materiales en el aula de manera que se promueva el aprendizaje interactivo y se maximice el uso del idioma en situaciones comunicativas auténticas. Por último, esta guía tiene como objetivo ayudar al docente en su autoformación docente, haciendo un recorrido documental sobre diferentes aspectos bibliográficos y teóricos de los materiales didácticos.

La enseñanza del alemán en el campo de la enfermería no es solo una cuestión de transmitir conocimientos lingüísticos. Es también un medio para facilitar la integración de los profesionales de la salud en entornos de habla alemana y para mejorar la calidad de la atención al paciente. Es por ello que la selección de material didáctico debe considerar tanto los objetivos lingüísticos como las situaciones comunicativas que los enfermeros pueden enfrentar en su práctica profesional.

En este sentido, los materiales didácticos complementarios desempeñan un papel crucial. No sólo proporcionan una variedad de contextos y formatos que enriquecen la enseñanza y el aprendizaje del idioma, sino que también permiten una mayor personalización de la instrucción.

6.5.1.- Fichas de autoformación docente.

A continuación, presento cinco fichas de autoformación docente sobre materiales didácticos para la clase de alemán. La primera ficha aborda la pregunta "¿Qué son los materiales didácticos?", proporcionando una definición clara y concisa. La segunda ficha se centra en las características de los materiales didácticos, destacando su relevancia, adaptabilidad, diversidad y actualidad como elementos clave para enriquecer el proceso de aprendizaje del idioma. La tercera ficha analiza el modelo MD2 propuesto por Padron et al. (2005) el cual determina también las características convenientes para los materiales didácticos necesarios para un contexto específico, subrayando su capacidad para contextualizar el aprendizaje y brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse en situaciones reales y profesionales. La cuarta ficha se enfoca en los materiales didácticos para la promoción de la comunicación. Por último, la quinta ficha se centra en los principios del material didáctico para la promoción de la comunicación, para así permitir a los estudiantes mejorar sus habilidades comunicativas en el idioma alemán.

6.5.2.- Integración laboral y lingüística, enfermeros mexicanos en Alemania.

Este bloque está diseñado para abordar los desafíos y oportunidades específicas que enfrentan los profesionales de la salud mexicanos en el entorno laboral alemán, con un enfoque particular en el desarrollo de competencias comunicativas. La primera ficha explora los obstáculos y desafíos que los enfermeros mexicanos pueden encontrar al intentar comunicarse de manera efectiva en un ambiente laboral alemán. La segunda ofrece un temario de vocabulario, frases y estructuras lingüísticas que son especialmente relevantes para los enfermeros que trabajan en Alemania. Por último, se presenta una lista de escenarios y situaciones comunes que los enfermeros mexicanos podrían enfrentar en centros médicos alemanes.

6.5.3.- De la conceptualización al aula: Recursos para el profesor.

En esta sección, nos centraremos en ofrecer herramientas prácticas y efectivas que faciliten la enseñanza del alemán como lengua extranjera a los profesionales de enfermería que forman parte de un programa de movilidad laboral, con especial énfasis en los materiales didácticos complementarios. La primera ficha detalla las características específicas que deben poseer los materiales didácticos para ser eficaces en este contexto concreto. Esta ficha se fundamenta en los hallazgos de la investigación y presenta, en forma de lista, las características ideales que estos materiales deberían tener. La segunda ficha ofrece una herramienta para evaluar la efectividad y pertinencia de los materiales didácticos complementarios. Esta ficha establece los criterios específicos que se emplearon para valorar el material que se utilizó en la investigación. Adicionalmente, se proporciona una hoja de reflexión basada en las ideas de Hopkins (2014). Esta herramienta invita a los docentes a reflexionar sobre su práctica pedagógica y los materiales que emplean. Esta reflexión tiene como objetivo ayudar a los docentes a perfeccionar de manera constante su enseñanza y adaptarla de forma más adecuada a las necesidades de sus alumnos.



Propuesta Didáctica

Guía para la implementación de material didáctico complementario.

Bartolo Ballinas

Material didáctico orientado a la acción y su incidencia en la enseñanza del alemán como lengua extranjera: El caso del proyecto de movilidad laboral externa México - Alemania UNACH



En constante

ACTUALIZACIÓN

Índice de Contenido



- 1** Presentación.
- 2** Introducción - Autoformación docente.
- 3** Fichas de autoformación docente.
- 4** Integración Laboral y Lingüística.
- 5** Fichas guía para el material didáctico complementario.
- 6** De la conceptualización al aula.
- 7** Recursos adicionales para profesores.
- 8** Bibliografía.



Presentación

Guía de implementación de material didáctico.

La enseñanza del alemán como lengua extranjera a profesionales de enfermería es una tarea de gran relevancia que requiere una cuidadosa planificación y selección de materiales. Dada la naturaleza específica de este campo de trabajo, es importante contar con recursos didácticos que se ajusten a las necesidades comunicativas de los enfermeros en su contexto laboral. Esta guía tiene como propósito principal orientar a los docentes en la selección e implementación de materiales didácticos correspondientes al nivel B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) que faciliten el desarrollo de las habilidades lingüísticas en alemán, considerando situaciones comunicativas propias de un centro de enfermería.

El objetivo de esta guía es triple. En primer lugar, pretende proporcionar a los docentes un conjunto de criterios para la selección de materiales didácticos que sean pertinentes y efectivos para la enseñanza del alemán en el contexto de enfermería. En segundo lugar, busca ofrecer estrategias para la implementación de estos materiales en el aula de manera que se promueva el aprendizaje interactivo y se maximice el uso del idioma en situaciones comunicativas auténticas. Por último, esta guía tiene como objetivo ayudar al docente en su autoformación docente, haciendo un recorrido documental sobre diferentes aspectos bibliográficos y teóricos de los materiales didácticos.

La enseñanza del alemán en el campo de la enfermería no es solo una cuestión de transmitir conocimientos lingüísticos. Es también un medio para facilitar la integración de los profesionales de la salud en entornos de habla alemana y para mejorar la calidad de la atención al paciente. Es por ello que la selección de material didáctico debe considerar tanto los objetivos lingüísticos como las situaciones comunicativas que los enfermeros pueden enfrentar en su práctica profesional.

En este sentido, los materiales didácticos complementarios desempeñan un papel crucial. No sólo proporcionan una variedad de contextos y formatos que enriquecen la enseñanza y el aprendizaje del idioma, sino que también permiten una mayor personalización de la instrucción.





FICHAS DE AUTOFORMACIÓN

Docente



A continuación, presento cinco fichas de autoformación docente sobre materiales didácticos para la clase de alemán. La primera ficha aborda la pregunta "¿Qué son los materiales didácticos?", proporcionando una definición clara y concisa. La segunda ficha se centra en las características de los materiales didácticos, destacando su relevancia, adaptabilidad, diversidad y actualidad como elementos clave para enriquecer el proceso de aprendizaje del idioma. La tercera ficha analiza el modelo MD2 propuesto por Padron et al. (2005) el cual determina también las características convenientes para los materiales didácticos necesarios para un contexto específico, subrayando su capacidad para contextualizar el aprendizaje y brindar a los estudiantes las herramientas necesarias para desenvolverse en situaciones reales y profesionales. La cuarta ficha se enfoca en los materiales didácticos para la promoción de la comunicación. Por último, la quinta ficha se centra en los principios del material didáctico para la promoción de la comunicación, para así permitir a los estudiantes mejorar sus habilidades comunicativas en el idioma alemán.

Bartolo Ballinas

Profesor de Alemán

02

Fichas de autoformación Docente

¿Qué son los materiales didácticos?

OBJETIVO

Al finalizar esta ficha, podrás entender qué son los materiales didácticos en la enseñanza de lenguas.

PROCEDIMIENTO: Lee la información que se presenta y posteriormente contesta las preguntas para la reflexión.

Definición de material didáctico:

Para ti, ¿qué son los materiales didácticos?

.....

.....

.....



El material didáctico es un recurso fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje que se utiliza para guiar, facilitar y enriquecer la experiencia educativa dentro del salón de clases.

(Manrique Orozco y Gallego Henao, 2013).

Padron et al. (2005)

La conceptualización sobre materiales didácticos debe centrarse en los actores con los que los materiales didácticos interactúan. En este caso, ellos los dividen en dos grandes bloques:

- A) Elementos de ayuda para los estudiantes
- B) Elementos facilitadores para el personal académico.



Propósito de los materiales didácticos:

Para ti, ¿cuales serían ejemplos de cada una de las categorías propuestas por Padron et al.?

.....

.....

.....



03

“

Los materiales didácticos pueden tomar varias formas. Algunos ejemplos comunes son libros de texto, hojas de trabajo, presentaciones multimedia y simulaciones interactivas.

”

///

Murillo Torrecilla et al. (2016) identificaron tres tipos de materiales didácticos: los manipulativos, los informativos y los interactivos.

¿Reconoces la definición de cada tipo de material?
Une ambas columnas.

Materiales manipulativos

Permiten la manipulación con el material en dos vías, como cuestionarios o juegos en línea.

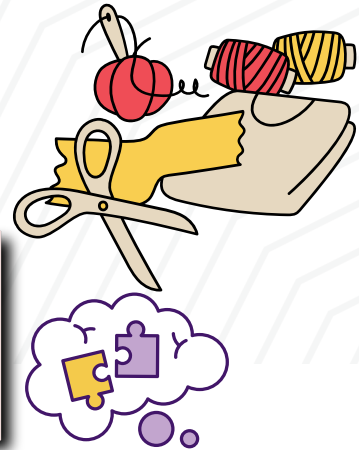
Materiales informativos

Son objetos que se pueden manipular al tacto, como bloques o varillas.

Materiales Interactivos

Son aquellos que brindan información, como libros de texto o videos.

Frecuentemente, se utiliza el material didáctico como un medio de enlace entre el docente, el estudiante y la realidad. Se busca recurrir a una serie de recursos, medios o materiales que funcionan como un puente entre lo que se enseña, se aprende y el mundo real (Madrid, 2001).



Gordón Tixe (2012) afirma que lo ideal en el desarrollo de los materiales didácticos sea la representación de situaciones reales y que permita entonces una comunicación y un proceso optimizado de enseñanza-aprendizaje.

EXTRA BONUS!



Los medios de enseñanza o materiales didácticos.

ULLaudiovisual -
Universidad de La Laguna



04



Fichas de autoformación Docente

Características de los materiales didácticos

OBJETIVO

Al finalizar esta ficha, podrás entender y describir las características clave que deben tener los materiales didácticos para ser efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

PROCEDIMIENTO: Lee la información que se presenta y posteriormente conteste las preguntas para la reflexión. Complementa con los recursos dentro de la sección "De la conceptualización al aula".

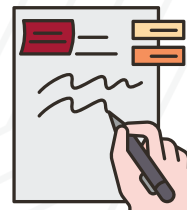
Características del material didáctico:

Para ti, ¿qué características deben tener los materiales didácticos?

.....

.....

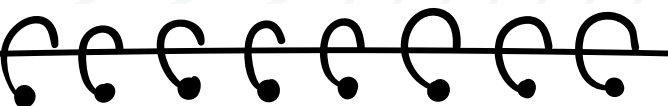
.....



La gran variedad de materiales didácticos existentes y su capacidad para apoyar y complementar el trabajo del docente hace que resulte relevante realizar un análisis de sus características. Aquí algunas propuestas.

Características bajo la perspectiva de la promoción de aprendizajes.
(López Regalado, 2006 y Aguilar Juárez et al., 2014)

El avance de las herramientas informáticas y de los estudios psicopedagógicos ha llevado a una evolución significativa de los materiales educativos, que hoy en día son más diversos y complejos.



Las características que particularmente son necesarias para que los materiales didácticos sean promotores de aprendizaje se encuentran en:

- A) la posibilidad de experimentar con modelos o elementos similares a la realidad.
- B) la capacidad de simbolizar.
- C) abstraer relaciones entre conceptos, así como proporcionar medios para ejercitar o evaluar nuevos aprendizajes.



Selecciona un material utilizado en clase

Reflexiona. ¿Puedes encontrar elementos que coincidan con las características? ¿Como puedes adaptarlo para que las contenga?



Características bajo la perspectiva del uso contextualizado.

Al considerar los materiales didácticos como parte integral de la interacción y desarrollo entre el estudiante, el profesor y el contenido, existe una necesidad de reflexión fundamental para poder optimizar su funcionamiento.

Hopkins (2014) promueve que los materiales didácticos son parte integral de la interacción y desarrollo entre el estudiante, el profesor y el contenido.

Imagina que vas a seleccionar un material didáctico para tu clase. Responde las preguntas propuestas por Hopkins para poder hacer la elección, adaptación o creación de tu material didáctico.

- ¿Cuál es el contexto en el que se emplearán los materiales?
- ¿Cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar?
- ¿Qué información pueden requerir o desear los estudiantes?
- ¿Qué recursos son prácticos y deseables para dichos materiales?
- ¿Cómo se medirán, agruparán y secuenciarán los materiales?
- ¿Qué enfoque es el más adecuado para el propósito buscado?
- ¿Qué tipo de tareas se incluirán en los materiales?



EXTRA BONUS!



Effektive Gestaltung von Lernmaterialien.
Universität Oldenburg

Criterios mencionados en el video:

- Construcción sobre el Conocimiento Previo
- Enfoque en lo Esencial
- Opciones Diversas de Retroalimentación
- Uso de Ejemplos de Soluciones
- Representación Visual Apropiaada
- Diseño Basado en Evidencia a partir de la investigación



En el apartado "De la conceptualización al aula" encontrarás más recursos para la reflexión.

07



Fichas de autoformación Docente

Materiales didácticos a partir del modelo MD2

OBJETIVO

Al finalizar esta ficha, podrás entender y describir las características clave que deben tener los materiales didácticos para ser efectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir del modelo MD2 propuesto por Padron et al. (2005, 2006).

PROCEDIMIENTO: Lee la información que se presenta y posteriormente contesta las preguntas para la reflexión.

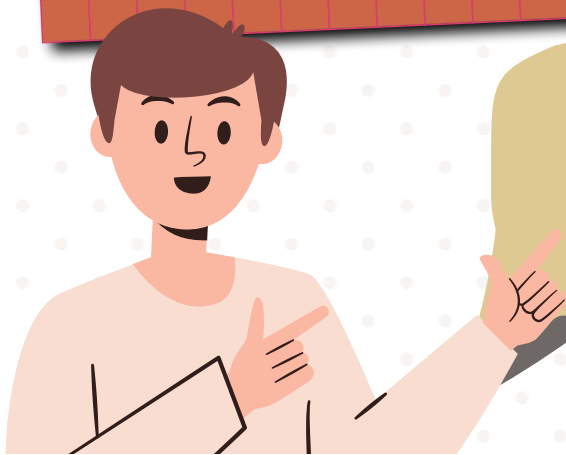
El modelo MD2 propuesto por Padron et al. (2005, 2006) generalmente describe las características del material didáctico como su contenido, requisitos pedagógicos, técnicos y de calidad. Las características son: A) Reutilización, B) Carácter semántico incrustado o asociado, C) Soporte para la colaboración y D) La calidad de los materiales.

¿Alguna vez has escuchado sobre la interoperabilidad semántica? De ser afirmativo, ¿qué sabes sobre ella? Y si no, ¿qué te imaginas que sea? Escribe tu respuesta.

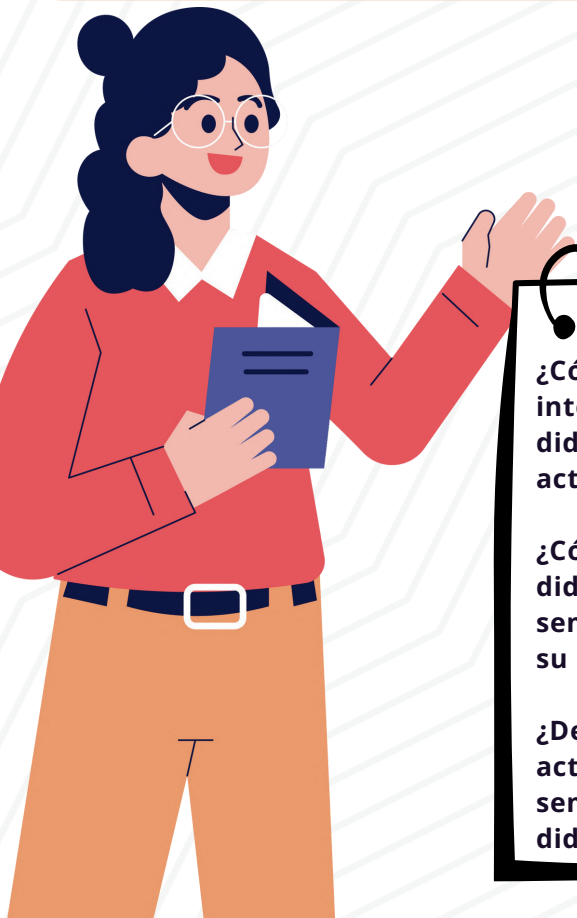
Los materiales didácticos tienen una capacidad de reutilización que se basa en su aptitud para ser utilizados en diferentes situaciones de aprendizaje o en diversos dominios del conocimiento; por lo que para que la reutilización de estos sea posible, es necesario que contengan información semántica incrustada o asociada entre sí, es decir una interoperabilidad semántica.

Marín Morales (2014) precisa que la interoperabilidad semántica se enfoca en la compatibilidad de los significados y la interpretación de los datos entre diferentes sistemas y aplicaciones, lo que permite una comprensión y uso común de la información intercambiada.

Para esto es necesario que los diseñadores y desarrolladores de materiales didácticos incluyan información semántica relevante en el diseño de estos, relacionada con su uso, formato, objetivos de aprendizaje, público destinatario, dominio del conocimiento, entre otros aspectos.



Estas preguntas de reflexión están diseñadas para ayudarte, como docente, a reflexionar sobre tu práctica y considerar el valor de la reutilización de los materiales didácticos y la importancia de la interoperabilidad semántica en este proceso. Lee y escribe tu reflexión.



¿Cómo podrías implementar la interoperabilidad semántica en los materiales didácticos que desarrollas en tu práctica actual?

¿Cómo podrías garantizar que los materiales didácticos que creas contengan información semántica incrustada o asociada que permita su reutilización?

¿De qué manera podrías mejorar tus métodos actuales para incorporar información semántica en el diseño de tus materiales didácticos?

La colaboración es un factor crucial en el desarrollo y uso de materiales didácticos. Según Padron et al. (2005), una visión multidisciplinaria en el desarrollo de estos puede aportar una perspectiva holística, gracias a la participación de diversos actores del proceso educativo. Además, el uso colaborativo de los materiales didácticos en el aula, basado en la teoría de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky y en la técnica del andamiaje educativo, puede promover la sociabilización y permitir a los estudiantes afrontar desafíos que están un poco más allá de su nivel actual de habilidad.



Importancia de la colaboración

¿Cómo los materiales didácticos que desarrollas promueven la sociabilización y el aprendizaje colaborativo en el aula?

El concepto de calidad en materiales didácticos se centra en su capacidad para satisfacer las necesidades de los usuarios durante un período específico. Los recursos de variabilidad en el proceso, como los diferentes métodos y enfoques utilizados, pueden afectar esta calidad (Peace, 1992).

El modelo MD2 de Padrón et al. (2006) sugiere que la calidad de los materiales didácticos depende de su contenido, características pedagógicas y técnicas. La evaluación de estos materiales se basa en una serie de descriptores que miden aspectos como la intuitividad, facilidad de aprendizaje, eficiencia de uso y memorabilidad.

Fernández-Pampillón Cesteros (2012), citado en Sanz Cabrerizo (2013), propone diez criterios de calidad para los materiales didácticos, que cubren tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la calidad tecnológica.

1. Documentación Didáctica
2. Calidad de los Contenidos
3. Reflexión, crítica e innovación
4. Interactividad y adaptabilidad
5. Motivación
6. Formato y Diseño
7. Usabilidad
8. Accesibilidad
9. Reusabilidad
10. Interoperabilidad



Calidad de los materiales

¿Cómo aplicas los criterios de calidad de Fernández-Pampillón Cesteros en el desarrollo de tus materiales didácticos?

Bucolo y Behring (2020) señalan cuatro signos de materiales didácticos de alta calidad: alineación con estándares, instrucción rigurosa, basados en investigación y ciencias del aprendizaje, e incluir aprendizaje profesional integrado.

Aprendizaje profesional

¿De qué manera promueves el aprendizaje profesional integrado a través de los materiales didácticos que desarrollas?



Fichas de autoformación Docente

Material Auténtico para la enseñanza

OBJETIVO

Al finalizar esta ficha podrás comprender la definición y características de los materiales auténticos, identificar sus ventajas y desventajas. Además de reflexionar sobre la aplicación práctica de estos materiales en el aula.

PROCEDIMIENTO: Lee la información que se presenta y posteriormente contesta las preguntas para la reflexión.

De acuerdo con la literatura revisada (Day, 2004; Gilmore, 2007; Candelario, 2022) el material auténtico se refiere a materiales de lectura o audiovisuales creados para un propósito diferente al de la enseñanza, que se utilizan para fomentar el aprendizaje de los estudiantes, en mayor caso, de una lengua extranjera, en contextos auténticos, es decir, donde se utiliza un lenguaje producido por hablantes nativos y para hablantes nativos en una comunidad lingüística particular.

100%
AUTHENTIC

Después de leer la definición. Haz una lista de material auténtico que utilices en clase.

- _____
- _____
- _____



EXTRA
BONUS!



Authentic materials and authenticity in
foreign language learning
Cambridge University Press



Propósito, ventajas y desventajas

Propósito: Exponer a los estudiantes al uso del lenguaje del mundo real y prácticas culturales; proporcionar oportunidades para el aprendizaje del lenguaje y la cultura.

Ventajas: Pueden ser interesantes y atractivos para los estudiantes; reflejan situaciones y contextos del mundo real; proporcionan exposición al uso auténtico del lenguaje.

Desventajas: Pueden ser demasiado desafiantes o difíciles para algunos estudiantes; pueden no adaptarse para satisfacer las necesidades específicas de un estudiante o grupo de estudiantes; pueden requerir apoyo adicional o andamiaje.

a partir de Porter & Roberts (1981);
Gilmore (2007); Shepherd (2019) y
Candelario (2022)

Fichas de autoformación Docente

Material Auténtico para la comunicación en el Aula

OBJETIVO

Comprenderás conceptos y definiciones sobre el fomento de la comunicación en el aula de lenguas extranjera. Además reflexionarás sobre el rol de los materiales didácticos para este cometido.

PROCEDIMIENTO: Lee la información que se presenta y posteriormente contesta las preguntas para la reflexión.

La comunicación es esencial en la enseñanza de lenguas extranjeras porque va más allá de la gramática y el vocabulario, enfocándose en la interacción efectiva y la comprensión cultural.



La comunicación en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras va más allá de la simple transmisión de mensajes. Incluye la habilidad de interpretar y expresar hechos, opiniones e ideas con intenciones específicas, teniendo en cuenta factores situacionales y culturales. Es un proceso dinámico que implica tanto a hablantes como a oyentes (o escritores y lectores) en una interacción significativa.

¿Qué es lo nuevo con respecto al concepto de enseñanza comunicativa?

La respuesta puede encontrarse en la forma en que se distribuye el énfasis y la forma en que se ve "evento comunicativo". Por lo que se habla de tareas comunicativas y materiales didácticos. Las primeras son actividades en clase que se centran en la comunicación auténtica y significativa, mientras que los segundos son los recursos utilizados para facilitar estas tareas.



La autenticidad se refiere a la creación de situaciones que simulan experiencias de comunicación reales y significativas. Según Mishan (2004), ésta no está en el recurso en sí, sino en la relación entre el aprendiz y el input, y cómo el aprendiz responde a este.

Reflexión: Tareas comunicativas

¿Cómo podrían las tareas comunicativas ser diseñadas e implementadas en el aula de lenguas extranjeras para fomentar no solo la competencia lingüística, sino también la competencia intercultural y la motivación para aprender?



12

Nunan (2005): Una tarea comunicativa es un trabajo en clase que involucra a los estudiantes en la comprensión, manipulación, producción e interacción en el lenguaje meta, centrándose en el significado más que en la forma.

Mishan (2004): Una tarea es una actividad donde el significado es primordial, se relaciona con el mundo real, y se evalúa en función del resultado más que de la forma.

Castillo Losada et al. (2017): Una tarea autentica es la que ayuda a los estudiantes a replicar o ensayar comportamientos comunicativos necesarios en la vida real.



Principios y Consideraciones para Fomentar la Comunicación.

1

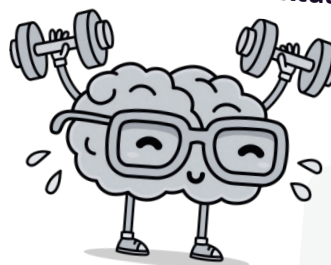
Desarrollo de habilidades comunicativas.

Esto incluye la capacidad para comprender, interpretar y producir lenguaje en una variedad de contextos, tanto formales como informales. Las habilidades comunicativas no son solo textuales, sino también ideacionales e interpersonales. Esto significa que los estudiantes deben aprender a usar el lenguaje para expresar ideas, compartir información y participar en interacciones sociales.

2

Importancia de la activación de los estudiantes.

Esto se logra mejor mediante la creación de situaciones en el aula que requieran interpretación, expresión y negociación en el idioma meta. La "activación" aquí significa que los estudiantes no son meros receptores de información, sino participantes activos que usan el idioma de manera práctica y contextualizada.



3

El proceso sobre el producto.

Esto significa que, en lugar de simplemente evaluar si una respuesta es "correcta" o "incorrecta". La fase final promovida por estos materiales debe ser la producción colaborativa, donde no solo importa el resultado específico o producto, sino también "el proceso que conduce al resultado final es importante para la comunicación en el aula de idiomas: esto implica una organización paso a paso, la activación de estrategias y competencias de los estudiantes, la consideración del entorno y las formas sociales, así como los materiales y apoyos" (Piccardo et al., 2011, p. 39).

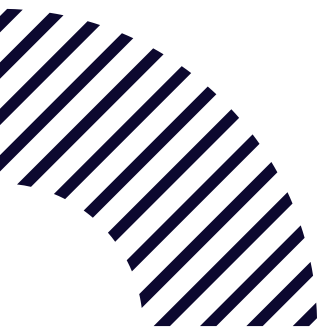




Integración Laboral y Lingüística: Enfermeros mexicanos en Alemania

- 1. Desafíos para el fomento de la competencia comunicativa.**
- 2. Contenido lingüístico específico para el contexto de la enfermería en Alemania.**
- 3. Situaciones Comunicativas en un centro médico en Alemania para Enfermeros Extranjeros.**

Este bloque está diseñado para abordar los desafíos y oportunidades específicas que enfrentan los profesionales de la salud mexicanos en el entorno laboral alemán, con un enfoque particular en el desarrollo de competencias comunicativas. La primera ficha explora los obstáculos y desafíos que los enfermeros mexicanos pueden encontrar al intentar comunicarse de manera efectiva en un ambiente laboral alemán. La segunda ofrece un temario de vocabulario, frases y estructuras lingüísticas que son especialmente relevantes para los enfermeros que trabajan en Alemania. Por último, se presenta una lista de escenarios y situaciones comunes que los enfermeros mexicanos podrían enfrentar en centros médicos alemanes.



Desafíos para el fomento de la competencia comunicativa en y desde el aula.

Clases de alemán para enfermeros.



La enseñanza del alemán como lengua extranjera a profesionales de la enfermería plantea una serie de desafíos específicos para la integración laboral y lingüística, considerando la necesidad de adquirir habilidades comunicativas especializadas en el ámbito sanitario. Una cuestión central en este contexto es el uso de la lengua meta en el salón de clases, es decir, la implementación del alemán como medio de instrucción y comunicación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Puntos relevantes a considerar a partir del trabajo de investigación realizado

01

Competencia comunicativa

- Necesidad de fomentar la comunicación real y auténtica.
- Creación de un ambiente interactivo en el aula, donde el alumno es un ente social.

02

Observaciones y Desafíos

- Lograr una actitud positiva y evitar la discriminación del uso de la lengua meta según el contexto.
- Fomentar la participación espontánea a partir de actividades comunicativas que lo requieran.
- Importancia de la planificación y selección de material didáctico.



Elementos dentro de las actividades en clase / materiales didácticos que contribuyen positivamente al desarrollo de la competencia comunicativa en el aula.

Autenticidad

Actividades realistas o aplicables a la vida cotidiana mejoran la efectividad.
Ejemplo: debates grupales.

Estructura

Actividades con cierta estructura pero que permitan la expresión con libertad son efectivas

Materiales Interactivos

Actividades como debates y presentaciones fomentan la comunicación efectiva.
Corrección entre pares, como en escritura colaborativa, profundiza el aprendizaje.

Flexibilidad

Actividades adaptables a diferentes niveles de competencia permiten inclusividad. Un ambiente seguro para cometer errores fomenta la participación y desinhibición.



15



Elementos dentro de las actividades en clase / materiales didácticos que resultan ser un desafío para el desarrollo de la competencia comunicativa en el aula.

Diversidad

Adaptar actividades para diferentes niveles de competencia lingüística.

Uso Espontáneo

Fomentar el uso de la lengua meta en situaciones no estructuradas. Transición de situaciones controladas a espontáneas.

Habilidades Específicas

Integrar terminología y contextos específicos. Ofrecer feedback constructivo.

Tiempo y Planificación

Diseñar actividades que sean efectivas y que puedan llevarse a cabo en un tiempo razonable es otro desafío, especialmente cuando se trata de habilidades complejas.

REFLEXIÓN

¿Cómo podemos diseñar actividades que sean lo suficientemente flexibles como para acomodar a estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística, pero lo suficientemente estructuradas como para proporcionar un marco de aprendizaje efectivo?

¿Cómo facilito la transición de los estudiantes desde actividades comunicativas más controladas y estructuradas hacia situaciones más espontáneas y abiertas, sin aumentar su nivel de ansiedad o resistencia?

¿Qué métodos de evaluación y feedback son más efectivos para fomentar la competencia comunicativa, sin desmotivar a los estudiantes o hacer que se sientan juzgados de manera negativa?



VS



Discrepancia entre escenarios didácticos y realidad práctica

Un aspecto importante que emerge de los testimonios recogidos en la investigación reside en la incongruencia percibida entre la realidad didáctica presentada en las clases o en los libros de texto y las interacciones reales que los profesionales de enfermería experimentan en Alemania.

Desafíos claves con relación a la competencia comunicativa a los que se enfrentan los enfermeros en el mercado laboral alemán.

Formulación de Preguntas

- Importancia en el contexto clínico.
- Consecuencias de la ambigüedad o imprecisión.

Comprensión Auditiva

- Relevancia en entornos hospitalarios estresantes.
- Dificultad con dialectos y acentos.

Discrepancia entre Escenarios Didácticos y Realidad Práctica

- Diferencia entre diálogos en clases y situaciones reales.

Competencia en Comunicación Informal

- Desafíos en el manejo de humor, sarcasmo, etc.

Adaptación Comunicativa en Contexto Multicultural

- Diversidad cultural y lingüística en entornos hospitalarios.



IMPLICACIONES

- Necesidad de un enfoque pedagógico coherente.
- Importancia de la inclusión de elementos socioemocionales y contextuales.
- Revisión y rediseño curricular para tomar en cuenta elementos significativos.
- Necesidad de un trabajo interdisciplinario entre docentes y enfermeros responsables del proyecto.



Recomendaciones

- Fomentar la escucha activa.
- Enseñar a expresar falta de entendimiento.
- Uso de audios generales y específicos para mejorar la comprensión auditiva.
- Buscar un enfoque multidimensional.
- Intervenir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de manera más holística.



Notas:

Lined area for taking notes.

EXTRA BONUS!

Arbeitsschutzbezogene Herausforderungen der Beschäftigung ausländischer Pflegekräfte in Deutschland.

Merda et al. (2014)



Contenido lingüístico específico para el contexto de la enfermería en Alemania.

Clases de alemán para enfermeros.



La comunicación eficiente constituye un pilar esencial en el ámbito de la atención sanitaria, particularmente cuando el personal de enfermería se origina de múltiples contextos culturales y lingüísticos. Por lo tanto, la enseñanza del idioma alemán para este grupo debe diseñarse de manera estratégica, adaptándose a sus necesidades comunicativas específicas.

El objetivo es proporcionar una visión integral que oriente a formadores e instituciones en la (re)estructuración de la práctica docente y la selección de recursos y materiales didácticos que, además de fomentar el dominio del idioma, capaciten al personal de enfermería para operar de manera competente y segura en su contexto laboral

Campos semánticos

Vocabulario Médico Básico

- Partes del cuerpo.
- Síntomas comunes.
- Tipos de enfermedades y condiciones
- Nombres y usos de instrumentos médicos
- Software de registro y planificación del cuidado.

Rutinas y procedimientos diarios

- Despertar al paciente.
- Evaluación de signos vitales.
- Administración de medicación.

Interacción con Pacientes

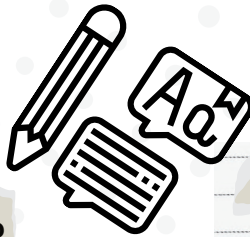
- Frases para el bienestar del paciente.
- Preguntas sobre el dolor y el confort.
- Explicaciones de procedimientos médicos.

Aspectos Culturales y Sociales

- Expresiones y modismos comunes en el entorno médico alemán.
- Diferencias culturales en la atención al paciente.
- Vocabulario para discutir el estrés y el bienestar emocional.
- Frases para el apoyo psicológico de pacientes y colegas.

Situaciones emergentes

- Vocabulario para situaciones críticas (infarto, derrame cerebral, etc.).
- Lenguaje para la comunicación efectiva con el equipo.
- Frases para la coordinación y el trabajo en equipo.
- Vocabulario para la revisión y ajuste de medicación.



Situaciones comunicativas dentro del contexto de la enfermería en Alemania

Clases de alemán para enfermeros.



Basado en los textos analizados durante la realización de la investigación, los enfermeros en Alemania se enfrentan a una variedad de situaciones comunicativas que son cruciales para su desempeño laboral. A continuación, se presenta una lista en formato de viñetas que detalla estas situaciones, las cuales se pueden aprovechar para crear material didáctico complementario.

Comunicación con Pacientes

- **Ronda Inicial con Pacientes:** Despertar a los pacientes, evaluar signos vitales y administrar medicación.
- **Interacción durante el Baño del Paciente:** Comunicación sobre preferencias y necesidades del paciente.
- **Evaluación de la Condición del Paciente:** Preguntar sobre el sueño, el dolor y otros síntomas.



Manejo de Información y Documentación

- **Manejo de Software Médico:** Uso de programas para el reporte reglamentado y la planificación del cuidado del paciente.
- **Llenado de Formularios Clínicos:** Conocimiento y uso del Diagnóstico de Enfermería de la NANDA y la Escala de Coma de Glasgow.

Comunicación con Colegas

- **Reuniones Interdisciplinarias:** Participación en reuniones con fisioterapeutas, logoterapeutas y médicos para discutir el progreso del paciente.
- **Enlace de Turno:** Comunicación entre turnos para actualizar sobre el estado de los pacientes.
- **Situaciones de Emergencia:** Comunicación precisa y rápida en situaciones críticas como reanimaciones.



Aspectos Legales y Éticos

- **Transmisión de Información Sensible:** Comunicación inmediata de síntomas que podrían indicar una condición médica grave, como un derrame cerebral.



Adaptabilidad Lingüística

- **Uso de Vocabulario Técnico y Cotidiano:** Capacidad para alternar entre terminología médica y lenguaje más general, dependiendo del contexto y la audiencia.

Aspectos Culturales y Sociolingüísticos

- **Adaptación a Normas Culturales:** Conciencia de las complejidades culturales que afectan la comunicación en el entorno médico alemán.





De la conceptualización al aula. **Recursos**

- 1. Características requeridas por los materiales didácticos para las lecciones de alemán como lengua extranjera para los profesionales de enfermería pertenecientes a un programa de movilidad laboral.***
- 2. Preguntas de evaluación / Valoración de material didáctico complementario.***
- 3. Hoja de reflexión a partir de Hopkins (2014).***

En esta sección, nos enfocaremos en proporcionar herramientas prácticas y efectivas para facilitar la enseñanza del alemán como lengua extranjera a los profesionales de enfermería que participan en un programa de movilidad laboral en el área de materiales didácticos complementarios.

En la primera ficha se detallan las características específicas que deben tener los materiales didácticos para ser efectivos en este contexto particular. Se basa en los resultados de nuestra investigación y se proporciona a través de una lista de características deseables.

La segunda ficha proporciona una herramienta para evaluar la efectividad y la relevancia de los materiales didácticos complementarios. Incluye los criterios específicos utilizados para la valoración del material actual utilizado en la investigación.

También se incluye una hoja de reflexión a partir de Hopkins (2014): Esta ficha invita a los profesores a reflexionar sobre su práctica docente y los materiales que utilizan, basándose en las ideas del educador David Hopkins. Esta reflexión puede ayudar a los profesores a mejorar continuamente su enseñanza y a adaptarla mejor a las necesidades de sus estudiantes.

Características requeridas por los materiales didácticos para las lecciones de alemán como lengua extranjera pertenecientes a un programa de movilidad laboral

Guía de recomendaciones

Una vez realizada la investigación, se pueden identificar diversas características clave que deben poseer los materiales didácticos para las lecciones de alemán como lengua extranjera dirigidas a profesionales de enfermería en un programa de movilidad laboral.



Apoyo lingüístico y estratégico

Los materiales deben ofrecer apoyo para superar dificultades lingüísticas y comunicativas, incluyendo estrategias para ordenar ideas, parafrasear, y usar frases establecidas (*redemittel*). Los recursos para las clases deben ofrecer simulaciones de situaciones reales en el entorno hospitalario.

Estas simulaciones permitirán a los profesionales practicar la toma de decisiones clínicas y el intercambio de información médica específica acorde a cada situación, cambio de turno, ronda semana de revisión de pacientes, situación de emergencia, etc.

Integración cultural

Los materiales deben incorporar un grado de contraste cultural, reflejando diferencias y similitudes en aspectos tales como rutinas, formas de comunicación, estilos de vida y convenciones socioculturales, incluyendo el uso de estructuras gramaticales para satisfacer dichas situaciones.



Adaptabilidad Lingüística

Los profesionales deben ser capaces de alternar entre vocabulario técnico y lenguaje más cotidiano, adaptándose a diferentes situaciones y audiencias.

Enfoque colaborativo

Los materiales deben promover la colaboración entre los estudiantes, no solo para producir un producto final (como un texto o una presentación oral), sino también durante el desarrollo de la actividad. Este enfoque puede mejorar la percepción de autenticidad de las tareas y fomentar la participación activa.

Promoción de la participación desinhibida

Los materiales deben motivar y facilitar la participación activa de los estudiantes, particularmente aquellos con una alta motivación para aprender alemán. Esto implica el uso del alemán como medio de comunicación real, más allá de la simple respuesta a preguntas.





Preguntas de evaluación / Valoración de material didáctico complementario.



¿El material está diseñado para desarrollar las habilidades comunicativas de los estudiantes (hablar, escuchar, leer y escribir)?

¿El material se enfoca en situaciones reales de comunicación en las que los estudiantes puedan usar el alemán en situaciones cotidianas?

¿El material ofrece oportunidades para que los estudiantes practiquen la gramática y el vocabulario de manera contextualizada y en situaciones comunicativas auténticas?

¿El material está diseñado para fomentar la interacción y colaboración entre los estudiantes, por ejemplo, a través de actividades en parejas o en grupos?

¿El material ofrece tareas desafiantes y significativas que permitan a los estudiantes aplicar lo que han aprendido de manera creativa?

¿El material está organizado de manera clara y coherente para facilitar el aprendizaje progresivo y sistemático de los estudiantes?

¿El material ofrece una variedad de actividades y recursos (audio, video, texto, etc.) que mantengan el interés y la motivación de los estudiantes?

¿El material se adapta a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de competencia de los estudiantes?

¿El material está diseñado para fomentar la reflexión y la autoevaluación de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje?

¿El material se ajusta a los objetivos de aprendizaje del curso y a las necesidades de los estudiantes?



¿Cuál es el contexto en el que se emplearán los materiales?

¿Cuáles son los objetivos que se pretenden alcanzar?

¿Qué información pueden requerir o desear los estudiantes?

¿Qué recursos son prácticos y deseables para dichos materiales?

¿Cómo se medirán, agruparán y secuenciarán los materiales?

¿Qué enfoque es el más adecuado para el propósito buscado?

¿Qué tipo de tareas se incluirán en los materiales?

Notas:

Lined area for taking notes.

EXTRA BONUS!



A teacher's guide to classroom research.

Open University Press
Hopkins, D. (2014)



Referencias

Consultadas

Aguilar Juárez, I., Ayala De la Vega, J., Lugo Espinosa, O., & Zarco Hidalgo, A. (2014). *Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales*. *CTS*, 9(25), 73–89.

Bucolo, D., & Behring, R. (2020, octubre). *4 signs of high-quality instructional materials*. Hmhco.com. <https://www.hmhco.com/blog/4-signs-of-high-quality-instructional-materials>

Gordón Tixe, L. E. (2012). *Elaboración de material didáctico orientado al desarrollo cognitivo de los niños con capacidades especiales, del Liceo "Juan Montalvo" de la ciudad de Ambato*. Universidad Técnica de Ambato.

Hopkins, D. (2014). *A teacher's guide to classroom research* (5a ed.). Open University Press.

López Regalado, O. (2006). *Medios y Materiales educativos*. Programa de licenciatura en educación modalidad mixta.

Madrid, D. (2001). *Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación*. *Formación Universitaria*, 1, 213–232.

Manrique Orozco, A. M., & Gallego Henao, A. M. (2013). *El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101–108.

Marín Morales, M. I. (2014). *Comparación de dos métodos de representación semántica en interoperabilidad a la luz de la lingüística computacional*. *Cuaderno Activa*, 5(1), 51–56.

Murillo Torrecilla, F. J., Román Carrasco, M., & Atrio Cerezo, S. (2016). *Los recursos didácticos de matemáticas en las aulas de educación primaria en América Latina: Disponibilidad e incidencia en el aprendizaje de los estudiantes*. *Educ. Policy Anal. Arch.*, 24, 67.

Padrón, C. L., Díaz, P., & Aedo, I. (2006). *MD2 method: The didactic materials creation from a model based perspective*. En W. Nejdil & K. Tochtermann (Eds.), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing* (pp. 366–382). Springer Berlin Heidelberg.

Padron, C., Dodero, J., Diaz, P., & Aedo, I. (2005). *The collaborative development of didactic materials*. *Comput. Sci. Inf. Syst.*, 2(2), 1–21.

Peace, G. S. (1992). *Taguchi: A Hands on Approach*. Addison Wesley.

Sanz Cabrerizo, A., López Orozco, J. A., & Baratas Díaz, A. (Eds.). (2013). *VII Jornada Campus Virtual UCM - Valorar, Validar y Difundir Campus Virtual*. Ediciones de la Universidad Complutense de Madrid.



6.6.- Recomendaciones para futuras investigaciones.

A pesar de haber sido un trabajo de investigación satisfactorio, es importante reconocer que el quehacer del docente-investigador se ve limitado a una sola perspectiva si se tratará estos análisis y descubrimientos como una verdad absoluta o como reflejo completo de la realidad. Por eso es importante hacer las siguientes sugerencias y recomendaciones para todo aquel, incluido el docente investigador, que quieran emprender en esta área de indagación de la propia práctica, ya sea en un contexto similar, o no tan similar.

Ampliar el contexto de estudio: A pesar de que esta investigación se centró en el contexto específico, se recomienda ampliar el estudio a otros ámbitos profesionales y contextos educativos. Investigar la implementación de material didáctico en diferentes entornos permitirá obtener una comprensión más completa de su efectividad y adaptabilidad.

Incluir diferentes grupos de participantes: En este estudio, los participantes fueron profesionales de enfermería pertenecientes al programa de movilidad externa México-Alemania UNACH. Se sugiere incluir una muestra más diversa de participantes, como estudiantes de enfermería, profesionales de salud de otras especialidades y personas con diferentes niveles de competencia lingüística. Esto permitirá obtener una visión más amplia de las necesidades y desafíos de comunicación en el contexto profesional alemán en el área de la salud.

Evaluar el impacto a largo plazo: Sería beneficioso realizar un seguimiento a largo plazo de los participantes para evaluar el impacto de la implementación del material didáctico basado en el enfoque orientado a la acción. Esto permitiría determinar si los conocimientos y habilidades lingüísticas adquiridos se mantienen y se transfieren de manera efectiva al entorno laboral.

Comparar diferentes enfoques pedagógicos: Se recomienda comparar el enfoque orientado a la acción con otros enfoques pedagógicos en términos de su efectividad para desarrollar las habilidades de comunicación en el aula de alemán. Esto proporcionaría información valiosa sobre las fortalezas y limitaciones de cada enfoque y ayudaría a identificar las mejores prácticas en la enseñanza de idiomas para fines específicos.

Considerar más a profundidad la perspectiva de los estudiantes: Para obtener una comprensión más completa de la experiencia de los estudiantes y sus necesidades de comunicación, se sugiere incorporar su perspectiva en futuras investigaciones.

Investigar la implementación de estrategias de evaluación: Es importante analizar cómo se pueden evaluar de manera efectiva las habilidades de comunicación en el contexto del aula de idiomas con fines específicos. Se pueden explorar diferentes métodos de evaluación, como la evaluación basada en tareas y la evaluación auténtica, para medir el progreso y el desempeño de los estudiantes en situaciones de comunicación realistas.

Explorar el uso de tecnología en el aprendizaje de idiomas: Dado el rápido avance de la tecnología, se recomienda investigar cómo se puede aprovechar el uso de herramientas y recursos tecnológicos para mejorar el aprendizaje de idiomas con fines específicos. Esto puede incluir el uso de aplicaciones móviles, plataformas en línea y recursos multimedia interactivos que brinden oportunidades de práctica y retroalimentación en tiempo real.

Realizar estudios comparativos entre diferentes enfoques didácticos: Sería interesante comparar y analizar la efectividad de diferentes enfoques didácticos en el aprendizaje de idiomas con fines específicos. Se pueden investigar enfoques como el enfoque orientado a la acción, el enfoque basado en tareas y el enfoque por competencias, analizando cómo se aplican en diferentes contextos y cuál es su impacto en el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas de los estudiantes.

Al abordar estas recomendaciones en futuras investigaciones, se podrá mejorar y enriquecer la comprensión de cómo integrar de forma efectiva los requisitos lingüísticos y comunicativos en los materiales didácticos para el aprendizaje de idiomas con fines específicos, como en el caso de los profesionales de enfermería en un contexto laboral extranjero. Además, se podrán desarrollar estrategias y recursos pedagógicos más adecuados para promover la integración exitosa de los estudiantes en el mercado laboral y satisfacer sus necesidades de comunicación.

Referencias.

- Afentakis, A., & Maier, T. (2014). Können Pflegekräfte aus dem Ausland den wachsenden Pflegebedarf decken? Analysen zur Arbeitsmigration in Pflegeberufen im Jahr 2010. *Wirtschaft und Statistik*, 3, 173–180.
- Aguilar Juárez, I., Ayala De la Vega, J., Lugo Espinosa, O., & Zarco Hidalgo, A. (2014). Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales. *CTS*, 9(25), 73–89.
- Aiken, L. H., Sloane, D. M., Bruyneel, L., Van den Heede, K., Sermeus, W., & RN4CAST Consortium. (2013). Nurses' reports of working conditions and hospital quality of care in 12 countries in Europe. *Int. J. Nurs. Stud.*, 50(2), 143–153.
- Akhmetshin, E. M., Ibatullin, R. R., Gapsalamov, A. R., Vasilev, V. L., & Bakhvalov, S. Y. (2019). Audiovisual aids application in the secondary-level vocational education establishments: Efficiency analysis and assessment. *International Journal of Educational Management*, 33(2), 374–392. <https://doi.org/10.1108/ijem-02-2018-0082>
- Álava, M. A. C., Lara, D. L. L., Martínez, R. I. P., & Domo, M. L. L. (2020). La enseñanza de la asignatura inglés desde una concepción problémica sustentada en el enfoque comunicativo. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 5(2), 250–272. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7435326>
- Alcalde Mato, N. (2010). Orígenes y desarrollo de la enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Pragmalinguística*, 18, 8–29.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 0(6), 9–24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301>
- Alcívar Pincay, G. A., Bravo Loor, S. D., & Villafuerte Holguin, H. S. (2016). Estimulación del remanente visual de niños de baja visión, con un programa informático y su efecto en el rendimiento académico. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, 48, 115–134. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5684390>
- Alves Luciano, S., & Schimpf, M. (2021). *Triple Win Programm – nachhaltige Gewinnung von Pflegekräften aus dem Ausland* (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit (GIZ) GmbH, Ed.). https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/datei/triple-win-factsheet_ba066702.pdf
- Aristizabal, P., Nigenda, G., Squires, A., & Rosales, Y. (2020). Regulación de la enfermería en México: actores, procesos y resultados. *Cien. Saude Colet.*, 25(1), 233–242.

- Ashaver, D., & Igyuve, S. M. (2013). The use of audio-visual materials in the teaching and learning processes in colleges of education in Benue state-Nigeria. *IOSR J. Res. Method Educ. (IOSRJRME)*, 1(6), 44–55.
- Bär, S., & Starystach, S. (2018). Psychische Belastungen des Pflegepersonals im Krankenhaus: Effekte von Status und Organisationsstrukturen. *Gesundheitswesen*, 80(08/09), 693–699.
- Basit, T. (2003). Manual or electronic? The role of coding in qualitative data analysis. *Educational Research; a Review for Teachers and All Concerned with Progress in Education*, 45(2), 143–154. <https://doi.org/10.1080/0013188032000133548>
- Basturkmen, H. (2014). LSP teacher education: *Ibérica*, 28, 17–34.
- Bausela Herreras, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1–9. <https://doi.org/10.35362/rie3512871>
- Becerra, S., Álvarez, W., & Rodríguez, A. (2019). Competencias comunicativas para la vida a través del uso de la multimedia. *Espacios*, 40(20).
- Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL Q.*, 40(1), 133.
- Belcher, D. D. (Ed.). (2010). *English for specific purposes in theory and practice*. University of Michigan Press.
- Benchennane, D. D., & Stambouli, M. (2021). Challenges in English for Specific Purposes: Case-study of Economics students. *Global Journal of Foreign Language Teaching*, 11(1), 30–38. <https://doi.org/10.18844/gjflt.v11i1.5215>
- Blanco Canales, A. (2016). Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. En M. L. Aznar Juan & E. Gamazo Carretero (Eds.), *Enseñar español en la actualidad: contribuciones didácticas*. (pp. 114–148). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Blum, K., Heber, R., Levsen, A., Löffert, S., Offermanns, M., & Steffen, P. (2021). *Krankenhaus Barometer Umfrage 2021*. Deutsches Krankenhaus Institut. https://www.dki.de/sites/default/files/2021-12/20211221_Final_KH-Barometer-komprimiert.pdf
- Blum, K., Löffert, S., Offermanns, M., & Steffen, P. (2015). *Krankenhaus Barometer Umfrage 2015*. Deutsches Krankenhausintitut. https://www.dki.de/sites/default/files/2020-09/2015_11_Bericht%20KH%20Barometer_finale%20Fassung.pdf
- Blum, K., Löffert, S., Offermanns, M., & Steffen, P. (2017). *Krankenhaus Barometer - Umfrage 2017*. Deutsches Krankenhaus Institut. https://www.dki.de/sites/default/files/2019-01/2017_11_kh_barometer_final.pdf

- Böcken, J., Braun, B., & Meierjürgen, R. (Eds.). (2016). *Gesundheitsmonitor 2016: Bürgerorientierung im Gesundheitswesen* (1a ed.). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bonin, H., & Ganserer, A. (2015). *Internationale Fachkräfterekrutierung in der deutschen Pflegebranche Chancen und Hemmnisse aus Sicht der Einrichtungen* (Najim Azahaf). Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Bravo Santos, O., Chenche Jácome, R., Lucio Chávez, E., & Yanchapaxi Sánchez, N. (2022). Pedagogía activa: incidencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje generados en contextos de educación superior. *Prohominum*, 4(1), 219–239. <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0112>
- Buchan, J., & World Health Organization: Regional Office for Europe. (2014). *Health professional mobility in a changing Europe: New dynamics, mobile individuals and diverse responses*. WHO Regional Office for Europe.
- Bucolo, D., & Behring, R. (2020, octubre). *4 signs of high-quality instructional materials*. Hmhco.com. <https://www.hmhco.com/blog/4-signs-of-high-quality-instructional-materials>
- Bundes Ministerium der Justiz (Ed.). (2017a). *Bundesgesetzblatt 2521 Teil I* (Número 49). Bundesanzeiger Verlag. [https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#__bgbl__/*\[@attr_id='bgbl117s2581.pdf'\]](https://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav#__bgbl__/*[@attr_id='bgbl117s2581.pdf'])
- Bundes Ministerium der Justiz. (2017b). Gesetz zur Reform der Pflegeberufe PflBRefG. En *Bundesgesetzblatt Jahrgang 2017 Teil I* (Vol. 49, pp. 2581–2614). http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBL&jumpTo=bgbl117s2581.pdf
- Bundesagentur für Arbeit. (2020). *Trabajar En Alemania: Progresar como enfermero o enfermera*. <https://www.youtube.com/watch?v=8sCpbg0DwfU>
- Bundesagentur für Arbeit. (2021). *Statistik der Bundesagentur für Arbeit*. Arbeitsagentur.de. https://statistik.arbeitsagentur.de/DE/Home/home_node.html
- Bundesagentur für Arbeit. (2022a). *Informationsbroschüre für Arbeitgeber:innen - Programm Triple Win Vermittlung von Pflegekräften aus dem Ausland*. https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/datei/triple_win-broschuere_ba066692.pdf
- Bundesagentur für Arbeit. (2022b). *Internationaler Bewerberanzeiger Programm Triple Win - Pflegekräfte*. https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/datei/bewerberanzeiger-pflegekraefte-triple-win_ba064607.pdf

- Bundesagentur für Arbeit. (2022c). *Pflegekräfte für Deutschland: Wege der Rekrutierung aus Drittstaaten*. https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/datei/zav-ag-broschuere-pflegekraefte-deutschland_ba067262.pdf
- Bundesagentur für Arbeit. (2023a). *En un vistazo: Toda la información para enfermeros*. Bundesagentur für Arbeit. <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/projects-programs/health-and-care/enfermeros-mexicanos/en-un-vistazo>
- Bundesagentur für Arbeit. (2023b). *Pflegekräfte für Deutschland*. Bundesagentur für Arbeit. <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/projects-programs/health-and-care/informationen-arbeitgeber>
- Bundesagentur für Arbeit. (2023c). *Programm Triple Win*. Arbeitsagentur.de. <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/projects-programs/health-and-care/triple-win>
- Bundesagentur für Arbeit. (2023d). *Unternehmen: Pflegefachkräfte*. Arbeitsagentur.de. <https://www.arbeitsagentur.de/unternehmen/arbeitskraefte/fachkraefte-ausland/pflegefachkraefte>
- Bundesminister der Justiz. (2004). *Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet*. https://www.gesetze-im-internet.de/aufenthg_2004/BJNR195010004.html
- Bundesministerium des Innern. (2015). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2013)*.
- Bundesministerium des Innern. (2020). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2019)*.
- Bundesministerium für Gesundheit. (2019). *Vereinbarung mit Mexiko - Pflegekräfte sollen schneller nach Deutschland kommen*. Bundesministerium für Gesundheit. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/ministerium/meldungen/2019/vereinbarung-mexiko.html>
- Bundesministerium für Gesundheit. (2023). *Pflegefachmann/Pflegefachfrau*. Bundesgesundheitsministerium.de. <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/themen/gesundheitswesen/gesundheitsberufe/pflegefachmann-pflegefachfrau.html>
- Burgess, R. G. (2004). *Field Research: A sourcebook and field manual* (R. G. Burgess, Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203379998>
- Burgess, R. G. (2006). Keeping a research diary. *Cambridge Journal of Education*, 11(1), 75–83. <https://doi.org/10.1080/0305764810110106>

- Byrnes, H. (2012). German for specific purposes. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Çakir, I. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *Turk. Online J. Educ. Technol.*, 5(4), 67–72.
- Candelario, M. (2022, marzo). *How to use authentic materials in English language teaching - Preply*. Language Learning with Preply Blog; Preply.com. <https://preply.com/en/blog/tut-res-how-to-use-authentic-materials-in-english-language-teaching/>
- Castillo Losada, C. A., Insuasty, E. A., & Jaime Osorio, M. F. (2017). The impact of authentic materials and tasks on students' communicative competence at a Colombian language school. *PROFILE Issues Teach. Prof. Dev.*, 19(1), 89.
- Castillo Ruiz, K. E. (2016). “*Aproximación al desarrollo de material adicional para la enseñanza del Alemán como lengua extranjera dirigido a niños entre 10 y 13 años*.” Universidad Autónoma de Chiapas.
- Celce-Murcia, M., & Olshtain, E. (2001). *Cambridge language teaching library: Discourse and context in language teaching: A guide for language teachers*. Cambridge University Press.
- Cerrón Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la ciencia*, 9(17). <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2019.17.510>
- Cervantes Cerra, D. (2019). Reflexiones del uso del teatro como herramienta didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras: Entre beneficios y ventajas. *Boletâin Redipe*, 8(12), 143–149. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i12.880>
- Céspedes, M. J. C., Burgos, M., & Godino, J. D. (2022). Elaboración de una guía de análisis de libros de texto de matemáticas basada en la teoría de la idoneidad didáctica. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248238787esp>
- Chang Chávez, C. C. (2017). Uso de recursos y materiales didácticos para la enseñanza de inglés como lengua extranjera. *Pueblo Continente*, 28(1), 261–289.
- Chanona Pérez, O. G. (2020). *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Historia Herencia Mexicana Editorial, S. de R.L. de C.V.
- Chomsky, N. (1987). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. MIT Press.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

- Consejo de Europa. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment, companion volume*. Council of Europe.
- Consejo de Europa. (2023a). *Official translations of the CEFR Global Scale*. The Council of Europe: guardian of Human Rights, Democracy and the Rule of Law for 700 million citizens - Portal. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/official-translations-of-the-cefr-global-scale>
- Consejo de Europa. (2023b). *The action-oriented approach - Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*. Common European Framework of Reference for Languages (CEFR). <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/the-action-oriented-approach>
- Corbin, J. M., & Strauss, A. C. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3a ed.). SAGE Publications.
- Crandall, J. (Ed.). (2002). *Content-based instruction in higher education settings*. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Incorporated (TESOL).
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124–130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Macmillan Education.
- Daase, A. (2021). Ein praxistheoretischer und funktionaler Blick auf Konzepte für Deutsch als Zweitsprache für den Beruf. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 48(1), 106–125. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0006>
- Dauth, C., & Lang, J. (2017). *Geförderte Weiterbildung Arbeitsloser: Qualifizierung in der Altenpflege verbessert die Beschäftigungschancen*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB).
- Davenport, T. H., & Prusak, L. (2000). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Review Press.
- Day, E. M., & Shapson, S. M. (1991). Integrating formal and functional approaches to language teaching in french immersion: An experimental study. *Lang. Learn.*, 41(1), 25–58.
- Day, R. (2004). A Critical Look at Authentic Materials. *Journal of Asia TEFL*, 1(1).
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge.

- Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., Giardina, M. D., & Cannella, G. S. (Eds.). (2023). *The Sage handbook of qualitative research The Sage handbook of qualitative research* (6a ed.). Sage Publications.
- Di Rosa, G. (1974). *¿ Cómo usamos las fichas?* Kapelusz.
- Díaz-Ducca, J. A. (2016). Report of learning experiences in didactical conditions for teaching grammar, vocabulary, and pronunciation to Katty, a student with dyslexia. *Actualidades investigativas en educación*, 16(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v16i2.24017>
- Díez-Bedmar, M. B. (2018). Fine-tuning descriptors for CEFR B1 level: insights from learner corpora. *ELT J.*, 72(2), 199–209.
- Dotterens, R. (1959). *La Enseñanza Individualizada*. Editorial Kapelusz.
- EALTA. (2023). *Aims & Activities*. European Association for Language Testing and Assessment. <http://www.ealta.eu.org/aims>
- Eberhardt, A., & Brand, R. (2019). Deutsch im Beruf: sprachsensibler Fachunterricht in der beruflichen Bildung. *Sprache im Beruf*, 2(1), 21. <https://doi.org/10.25162/sprib-2019-0002>
- Eggerder, S. (2022). *Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht – Deutsch als Fremdsprache für Pflegekräfte*. Universitätsbibliothek Gießen. <https://doi.org/10.22029/JLUPUB-487>
- Elliott, V. (2018). Thinking about the coding process in qualitative data analysis. *The Qualitative Report*. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3560>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Fernández, A. G. (2010). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*.
- Ferreiro Gravié, R. (2007). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: Una nueva forma de enseñar y aprender*. Trillas.
- Figueras, N. (2005). El Marco común europeo de referencia para las lenguas: de la teoría a la práctica. *Carabela*, 57, 5–23.
- Figueras, N. (2012). The impact of the CEFR. *ELT J.*, 66(4), 477–485.
- Fink, A., Frey, A., & Klein, K. (2022). Deutsch im Beruf – eine Untersuchung der psychometrischen Güte des Goethe-Test PRO. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 49(5), 435–454. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0065>
- Fink, M. C. (2010). *ePortfolio und selbstreflexives Lernen: Studien zur Förderung von Reflexivität im Unterricht* (1a ed.). Schneider Hohengehren.

- Flick, U. (2004). Triangulation in qualitative research. *Triangulation in Qualitative Research*.
- Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand journal of psychiatry*, 36(6), 717–732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100>.
- Funk, Herman. (2007). Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 5, 174–179.
- Funk, Hermann, & Kuhn, C. (2010). Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht. En W. Hallet & F. G. Königs (Eds.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (pp. 316–321). Kallmeyer.
- García-Mayo, M. P. (2018). *Learning and teaching second and foreign language grammar: Current trends and future directions*. Springer.
- Geer, B. (1967). First days in the field. *Sociologists at work : essays on the craft of social research*, 372–392.
- Geis-Thöne, W. (2020). *Zuwanderung hat den Gesundheitsbereich gestärkt*. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft (IW).
- Gephart, R. P., Jr. (2004). Qualitative research and the academy of management journal. *Academy of Management Journal*, 47(4), 454–462. <https://doi.org/10.5465/amj.2004.14438580>
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing Qualitative Data* (2a ed.). SAGE Publications.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Lang. Teach.*, 40(2), 97–118.
- Glaboniat, M., Perlmann-Balme, M., & Studer, T. (2013). *Zertifikat B1 – Prüfungsziele, Testbeschreibung: Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene.deutsch als Fremdsprache*. Max Hueber Verlag.
- Gläß, R. (2018). *Maßnahmen zur Verringerung des Pflegefachkräftemangels in Deutschland*. Hochschule für öffentliche Verwaltung und Rechtspflege.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Helen, S., & Wetenschlag, L. (2013). *Profile Deutsch: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel: Niveau A1/A2, B1/B2, C1/C2*. Langenscheidt.
- Goethe Institut. (2023a). *Goethe Zertifikat B1 - Información*. Goethe Institut. <https://www.goethe.de/ins/mx/es/spr/prf/gzbl/inf.html>
- Goethe Institut. (2023b). *Unsere Deutschprüfungen*. Goethe.de. <https://www.goethe.de/de/spr/kup/prf/prf.html>

- Gorden, R. L. (1956). Dimensions of the depth interview. *American journal of sociology*, 62(2), 158–164. <https://doi.org/10.1086/221956>
- Gordón Tixe, L. E. (2012). *Elaboración de material didáctico orientado al desarrollo cognitivo de los niños con capacidades especiales, del Liceo ``Juan Montalvo`` de la ciudad de Ambato*. Universidad Técnica de Ambato.
- Graus, M. E. G. (2019). La zona de desarrollo próximo como base de la pedagogía desarrolladora. *Didasc@lia: didáct. educ.*, 10(4), 33–50.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung - Selbsttätigkeit - Projektarbeit* (8a ed.). Klinkhardt, Julius.
- Guion, L. A., Diehl, D. C., & McDonald, D. (2011). Conducting an In-depth Interview. *EDIS*, 2011(8). <https://doi.org/10.32473/edis-fy393-2011>
- Güntert, B., Orendi, B., & Weyermann, U. (1991). *Die Arbeitssituation des Pflegepersonals - Strategien zur Verbesserung: Ergebnisse einer Untersuchung im Auftrag der Gesundheits- und Fürsorgedirektion des Kantons Bern* (2a ed.). Hogrefe AG.
- Gutiérrez Cruz, M. E. (2021). *Deutsch für Pflegefachkräfte. Programas de Estudio 2021*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Gutiérrez Gutierrez, B. (2021). El aprendizaje basado en problemas como mecanismo de formación docente: caso alumnos LEI BUAP. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(5), 9531–9556. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.1000
- Hager, M. (2009). Teaching Business German through projects. *Global Business Languages*, 14(10), 115–123.
- Hall, D. R. (2012). Teacher education for language for specific purposes. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd.
- Hantschel, H.-J., & Weber, B. (2013). *Mit Erfolg zum Goethe-/ÖSD-Zertifikat B1: Testbuch + Audio-CD*. Klett Sprachen.
- Haß, F. (Ed.). (2016). *Fachdidaktik Englisch: Tradition - innovation - Praxis. Buch + onlineangebot*. Klett Sprachen.
- Hernández Reinoso, L. F. (2000). *Los Métodos de Enseñanza de Lenguas y las Teorías de Aprendizaje*.
- Hernandez, Y. (2007). *La inteligencia y las competencias relacionadas*. Los Libertadores.

- Herrlitz, W., Schmitz-Schwamborn, G., Veldenz-Dunne, M., & Vijgen, M. (2004). ‚Handlungsorientierter Unterricht‘: Didaktisches Konzept. En *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht* (pp. 19–51). BRILL.
- Hirvela, A. R. (2016). *Connecting reading & writing in second language writing instruction* (2a ed.). University of Michigan Press.
- Hoecherl-Alden, G. (2000). Turning professional: Content-based communication and the evolution of a cross-cultural language curriculum. *Foreign Lang. Ann.*, 33(6), 614–621.
- Hölscher, P., Piepho, H.-E., Roche, J., & Simic, M. (2006). *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien*. Universitätsbibliothek der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Hopkins, D. (2014). *A teacher’s guide to classroom research* (5a ed.). Open University Press.
- Huckin, T. (2003). Specificity in LSP. *Ibérica, Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 5, 3–18. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287026293001>
- Hunter, A., Lusardi, P., Zucker, D., Jacelon, C., & Chandler, G. (2002). Making meaning: The creative component in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 12(3), 388–398. <https://doi.org/10.1177/104973202129119964>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *Cambridge language teaching library: English for specific purposes*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2002). Specificity revisited: how far should we go now? *Engl. Specif. Purp.*, 21(4), 385–395.
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística.*, 13–37.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. En J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269–285). Penguin Books.
- Iakovleva, S. (2020). Formación de la competencia comunicativa intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 31, 183–205. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i31.2706>
- Iglesias, P. V., & Veiga, I. G. (2006). La lectura desde la perspectiva de la psicología cognitiva. En P. A. de Haro & M. D. A. Vicente (Eds.), *Teoría de la Lectura*. (pp. 233–264).
- iMOVE im Bundesinstitut für Berufsbildung. (2021). *Neue WHO-Länderliste für Gesundheitsfachkräfte in Deutschland gültig*. [imove-germany.de](https://www.imove-germany.de/de/alle_news/Neue-WHO-Laenderliste-fuer-Gesundheitsfachkraefte-in-Deutschland-guelteig.htm). https://www.imove-germany.de/de/alle_news/Neue-WHO-Laenderliste-fuer-Gesundheitsfachkraefte-in-Deutschland-guelteig.htm

- Institut der deutschen Wirtschaft. (2023a). *Anerkennungsverfahren*. Make it in Germany. <https://www.make-it-in-germany.com/de/arbeiten-in-deutschland/erkennung/anerkenntungsverfahren>
- Institut der deutschen Wirtschaft. (2023b). *Deutschland braucht Pflegekräfte*. Make it in Germany. <https://www.make-it-in-germany.com/de/arbeiten-in-deutschland/gefragte-berufe/pflegekraefte>
- Instituto Cervantes. (2023). *Diccionario de términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramatica/trad.htm
- Jacobs, K., Kuhlmeier, A., Greß, S., & Klauber, J. (2016). *Pflege-Report 2016. Die Pflegenden im Fokus*. Wissenschaftliches Institut der AOK. <https://www.wido.de/publikationen-produkte/buchreihen/pflege-report/2016/>
- Jakobson, R. (1981). Linguistics and Poetics. En *Poetry of Grammar and Grammar of Poetry* (pp. 18–51). De Gruyter Mouton.
- Janíková, V. (2010). *Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Masarykova univerzita.
- Jick, T. D. (1979). Mixing Qualitative and Quantitative Methods: Triangulation in Action. *Administrative science quarterly*, 24(4), 602. <https://doi.org/10.2307/2392366>
- Joraboyev, B. B. O. (2021). Using authentic materials on english lessons. *Academic research in educational sciences*, 2(2), 1018–1025.
- Jürgen Braun, H., Hess, A., & Yvonne, R. (2015). *Methodenbericht der Statistik der BA Verbleib nach Austritt aus Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung mit Abschluss*. Bundesagentur für Arbeit Statistik.
- Jürgensen, A. (2015). *Sprachförderung für ausländische Pflegekräfte: Konstruktionselemente für eine Lehrgangsgestaltung in der Pflegebildung*. Katholische Hochschule NRW.
- Kärchner-Ober, R., Hunger, A., & Werner, S. (2015). German for specific purposes (GSP)--a pathway to studies in engineering at University of Duisburg-Essen. *Proceedings of the 43rd SEFI Annual Conference*.
- Katelhön, P. (2013). Mit Deutsch in den Beruf - Einleitende Bemerkungen zum berufsbezogenen Deutschunterricht an (ausländischen) Universitäten. En P. Katelhön, M. Costa, & M.-A. de Libero (Eds.), *Deutsch und sprachliche Interaktion im Beruf*. Praesens Verlag.
- Kayapinar, U. (2009). Coursebook evaluation by English teachers. *nonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 69–78.

- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2013). *The action research planner: Doing critical participatory action research* (2014a ed.). Springer.
- Khamitova, A. G., Mukhtarkhanova, A. M., & Zarkesheva, A. E. (2019). Effective vocabulary teaching and learning strategies in English for Specific Purposes. *Juvenis scientia*, 2, 23–26. <https://doi.org/10.32415/jscientia.2019.02.06>
- Kinkartz, S. (2022, julio 26). *Alemania busca trabajadores con y sin cualificaciones*. Deutsche Welle. <https://www.dw.com/es/alemania-busca-trabajadores-con-y-sin-cualificaciones/a-62605180>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Financial Times Prentice Hall.
- Kramsch, C. J. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- Kuzu, A., Akbulut, Y., & Şahin, M. C. (2007). Application of multimedia design principles to Visuals used in course-books: An evaluation tool. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 6(2), 8–14.
- Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of management review*, 24(4), 691. <https://doi.org/10.2307/259349>
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques & Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Graó.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó.
- Laufer, B. (2001). Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1–26. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.1>
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34–46. http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Instructions/action_research/readings/Lewin_1946_action%20research%20and%20minority%20problems.pdf
- Little, D. (2007). The common European framework of reference for languages: Perspectives on the making of supranational language education policy. *Mod. Lang. J.*, 91(4), 645–655.
- Littlejohn, A. (2012). Language teaching materials and the (very) big picture. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 9(1), 283–297.

- Lofland, J. (2006). *Analyzing social settings: A guide to qualitative observation and analysis*. Wadsworth Publishing Company.
- López Regalado, O. (2006). *Medios y Materiales educativos. Programa de licenciatura en educación modalidad mixta*.
- Lopez, S. H., & Phillips, L. A. (2019). Unemployed: White-collar job searching after the great recession. *Work and Occupations*, 46(4), 470–510.
<https://doi.org/10.1177/0730888419852379>
- Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Formación Universitaria*, 1, 213–232.
- Malteser Hilfsdienst e.V. (s/f). *Berufsbild Pflegekraft im Krankenhaus: viel Verantwortung und Kontakt mit Menschen*. Aware - Das Online Magazine.
<https://www.malteser.de/aware/hilfreich/berufsbild-pflegekraft-im-krankenhaus-viel-verantwortung-und-kontakt-mit-menschen.html#c511462>
- Manrique Orozco, A. M., & Gallego Henao, A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101–108.
- Marín Morales, M. I. (2014). Comparación de dos métodos de representación semántica en interoperabilidad a la luz de la lingüística computacional. *Cuaderno Activa*, 5(1), 51–56.
- Marius-Costel, E. (2010). The didactic principles and their applications in the didactic activity. *Eşi Marius-Costel*, 7(9), 24–34. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED514739.pdf>
- Marshall, C., Rossman, G. B., & Blanco, G. L. (2021). *Designing qualitative research*. SAGE Publications.
- Matyokubova, S. (2022). Effectiveness of using authentic materials in teaching foreign languages. *JS*, 6(6), 308–317.
- Mayer, R. E. (2020). *Multimedia Learning* (3a ed.). Cambridge University Press.
- McDonough, J., & McDonough, S. (2014). *Research methods for English language teachers*. Routledge.
- Mehlis, K., Bierwirth, E., Laryionava, K., Mumm, F. H. A., Hiddemann, W., Heußner, P., & Winkler, E. C. (2018). High prevalence of moral distress reported by oncologists and oncology nurses in end-of-life decision making. *Psychooncology*, 27(12), 2733–2739.
- Mello López, A. (1968). *Didáctica General*. Editorial Eudeva.

- Merda, M., Braeseke, G., & Kähler, B. (2014). *Arbeitsschutzbezogene Herausforderungen der Beschäftigung ausländischer Pflegekräfte*. Berufsgenossenschaft für Gesundheitsdienst und Wohlfahrtspflege (BGW).
- Meyer, H. (2015). *Praxisbuch Meyer: Didaktische Modelle: Buch mit didaktischer Landkarte* (11a ed.). Cornelsen Scriptor.
- Meylina, M. (2018). The collocation in learning vocabulary: the Problems and pedagogical suggestions. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Scholastic*, 2(3), 28–34. <https://doi.org/10.36057/jips.v2i3.138>
- Milán Moreno, E. (2018). *Der berufsbegleitende DaF-Unterricht in einem deutschen Unternehmen in Mexiko. Eine Bedarfsanalyse* [Universidad de Guadalajara]. <https://riudg.udg.mx/bitstream/20.500.12104/84111/1/MCUCSH10380.pdf>
- Mishan, F. (2004). *Designing authenticity into language learning materials*. Intellect Books.
- Mojtahedzadeh, N., Neumann, F. A., Augustin, M., Zyriax, B.-C., Harth, V., & Mache, S. (2021). Das Gesundheitsverhalten von Pflegekräften -- aktueller Forschungsstand, Potenziale und mögliche Herausforderungen. *Prävent. Gesundheitsförderung*, 16(1), 16–20.
- Monteverde, S. (2019). Komplexität, Komplizität und moralischer Stress in der Pflege. *Ethik Med.*, 31(4), 345–360.
- Moreiro González, J. A., Cuadrado, S. S., & Lara, J. M. (2012). Mejora de la interoperabilidad semántica para la reutilización de contenidos mediante sistemas de organización del conocimiento. *Encontros Bibli Rev. Eletrônica Bibliotecon. Ciênc. Inf.*, 17(33), 46–58.
- Murillo Torrecilla, F. J., Román Carrasco, M., & Atrio Cerezo, S. (2016). Los recursos didácticos de matemáticas en las aulas de educación primaria en América Latina: Disponibilidad e incidencia en el aprendizaje de los estudiantes. *Educ. Policy Anal. Arch.*, 24, 67.
- Murray, D., & Macpherson, P. (2006). *Using the web to support language learning*. Macquarie University.
- Neuber-Pohl, C. (2017). Das Pflege- und Gesundheitspersonal wird knapper. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis - BWP*, 1, 4–5.
- Neuner, G. (1989). Methodik und Methoden: Überblick. En K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Eds.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (pp. 180–188). Francke Verlag.
- Nguyen, H. B. (2020). Lecturers' beliefs and agency about active learning in English for specific purposes classes. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 86–105. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.3.6>

- North, B. (2014). *The CEFR in Practice*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). *Designing tasks for the communicative classroom* (19a ed.). Cambridge University Press.
- O'Brien-Pallas, L., Duffield, C., & Alksnis, C. (2004). Who will be there to nurse?: Retention of nurses nearing retirement. *JONA: The Journal of Nursing Administration*, 34(6), 298–302.
- ÖSD exams. (2018, junio 5). OSD. <https://www.osd.at/en/exams/oesd-exams/>
- Padron, C., Doderó, J., Díaz, P., & Aedo, I. (2005). The collaborative development of didactic materials. *Comput. Sci. Inf. Syst.*, 2(2), 1–21.
- Padrón, C. L., Díaz, P., & Aedo, I. (2006). MD2 method: The didactic materials creation from a model based perspective. En W. Nejdí & K. Tochtermann (Eds.), *Innovative Approaches for Learning and Knowledge Sharing* (pp. 366–382). Springer Berlin Heidelberg.
- Patton, M. Q. (2023). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. SAGE Publications.
- Peace, G. S. (1992). *Taguchi: A Hands on Approach*. Addison Wesley.
- Piccardo, E. (2022). *The action-oriented approach: From theory to practice*.
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., & Pamula, M. (2011). *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR*. Council of Europe Publishing.
- Piñeiro Aguiar, E. (2015). Observación participante: una introducción. *Revista San Gregorio*, 1, 80–88. <https://doi.org/10.36097/rsan.v0i0.116>
- Poletiek, F. H., Monaghan, P., van de Velde, M., & Bocanegra, B. R. (2021). The semantics-syntax interface: Learning grammatical categories and hierarchical syntactic structure through semantics. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, 47(7), 1141–1155. <https://doi.org/10.1037/xlm0001044>
- Porter, D., & Roberts, J. (1981). Authentic listening activities1. *ELT J.*, 36(1), 37–47.
- Radtké, R. (2022). *Bedarf an Pflegekräften in Deutschland bis 2035*. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/172651/umfrage/bedarf-an-pflegekraeften-2025/>
- Ramirez-Velarde, R., Perez-Cazares, R., Alexandrov, N., & Garcia-Rueda, J. J. (2014). Education 2.0: Student generated learning materials through collaborative work. *Procedia Comput. Sci.*, 29, 1835–1845.

- Rarick, D. (2009). Resuscitating university language programs in the global age: The international engineering program at the university of Rhode Island. *ADFL Bull.*, 113–124.
- Rarick, D. O. (2010). The student-centered classroom made real: Transforming student presentations in an advanced course on technical German. *Unterrichtspraxis*, 43(1), 61–69.
- Rassek, A. (2021). *Pflegefachkraft: Aufgaben, Ausbildung, Gehalt + Bewerbung*. Karrierebibel. <https://karrierebibel.de/pflegefachkraft/>
- Reimann, A. (2018). Behaviorist Learning Theory. En *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–6). John Wiley & Sons, Inc.
- Richards, J. C. (2021). *Curriculum development in language teaching Cambridge core eBook* (2a ed.). Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3a ed.). Cambridge University Press.
- Riedl, A., & Schelten, A. (1998). Handlungsorientierter Unterricht--Anforderungskriterien und Leitfaden für die Konzeption. *Verband der Lehrer an beruflichen Schulen in Bayern--VLB akzente*, 7(11).
- Robert Koch Institut. (2015). *Gesundheit in Deutschland*. Statistisches Bundesamt. https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GesInDtld/GesInDtld_node.html
- Roche, J. (2023). *Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Lexikon-mla.de. <https://www.lexikon-mla.de>
- Roth, C., Wensing, M., Breckner, A., Mahler, C., Krug, K., & Berger, S. (2022). Keeping nurses in nursing: a qualitative study of German nurses' perceptions of push and pull factors to leave or stay in the profession. *BMC Nurs.*, 21(1), 48.
- Rudolf, K., & Prikoszovits, M. (2021). Deutsch und Kommunikation im Beruf und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Österreich. *Sprache im Beruf*, 4(2), 137–140. <https://biblioscout.net/content/pdf/99.140005/sprib202102013701.pdf>
- Russell Bernard, H., & Gravlee, C. C. (Eds.). (2014). *Handbook of methods in cultural anthropology* (2a ed.). Rowman & Littlefield.
- Sächsische Staatskanzlei. (2023). *Pflegefachkraft*. Sachsen.de. <https://www.karriere.sachsen.de/pflegefachkraft-6468.html#a-6473>

- Sagdievna Shakhaldarova, G. (2020). Scientific and didactic bases of foreign language teaching methods. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(8), 123–128.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Mc Graw and Hill.
- Sanz Cabrerizo, A., López Orozco, J. A., & Baratas Díaz, A. (Eds.). (2013). *VII Jornada Campus Virtual UCM - Valorar, Validar y Difundir Campus Virtual*. Ediciones de la Universidad Complutense de Madrid.
- Savignon, S. J. (2002). *Communicative language teaching: Linguistic theory and classroom practice*. McGraw-Hill.
- Schlick, C. M., Bruder, R., & Luczak, H. (2010). *Arbeitswissenschaft* (3a ed.). Springer.
- Schreck, C. (2017). *Rekrutierung von internationalen Pflegefachkräften: Chancen und Herausforderungen für den Fachkräftemangel in Deutschland* (1a ed.). Springer.
- Sección de Alemán UNACH. (2022). *B1-Prüfungsergebnisse CHIAPAS I*.
- Sección de Alemán UNACH. (2023). *B1-Prüfungsergebnisse CHIAPAS II*.
- Secretaría de Salud. (2013). *NORMA Oficial Mexicana NOM-019-SSA3-2013, Para la práctica de enfermería en el Sistema Nacional de Salud*. Diario Oficial de la federación.
- Secretaria de salud. (2018). *Enfermera, enfermero del Sector Salud ¿alguna vez pensaste en trabajar en Alemania?* Secretaría de Salud / Gobierno.
<https://www.gob.mx/salud/articulos/enfermera-enfermero-del-sector-salud-alguna-vez-pensaste-en-trabajar-en-alemania?idiom=es>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social. (2022). *México y Alemania ratifican convenio para la vinculación de profesionales de la salud y turismo con empleadores*. Secretaría del Trabajo y Previsión Social. <https://www.gob.mx/stps/prensa/mexico-y-alemania-ratifican-convenio-para-la-vinculacion-de-profesionales-de-la-salud-y-turismo-con-empleadores?idiom=es>
- Segado Alonso, C. E. (2012). Fundamentación epistemológica del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras: una visión cognitivo-personalista. *Didáctica Lengua y Literatura*, 24(0). https://doi.org/10.5209/rev_dida.2012.v24.39935
- Servicio Nacional de Empleo. (2018). *Arranca STPS Programa para Enfermeras y Enfermeros interesados en trabajar en Alema*. Gobierno de México.
<https://www.gob.mx/stps/prensa/arranca-stps-programa-para-enfermeras-y-enfermeros-interesados-en-trabajar-en-alemania>

- Setje-Eilers, M. (2007). Creativity, Culture, Business German, and a MOO? Integrating On-Line Technology into Foreign Language Instruction. *Global Business Languages*, 11(6), 56–69.
- Shepherd, S. (2019). *Using authentic materials*. Teaching English - British Council. <https://www.teachingenglish.org.uk/using-authentic-materials>
- Shomoossi, N., & Ketabi, S. (2007). A critical look at the concept of authenticity. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 149–155.
- Showkat, N., & Parveen, H. (2017). *In-depth Interview*. <https://www.researchgate.net/publication/319162160>
- Slavin, R. E. (2014). Making Cooperative Learning Powerful. *Educational Leadership*, 72(2), 22–26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1042375>
- Slotala, L. (2016). Anerkennung ausländischer Pflegeabschlüsse in Deutschland: Verfahren, Anzahl, Verteilung und Entscheidung der Anträge. *Pflege*, 29(6), 281–288. <https://doi.org/10.1024/1012-5302/a000513>
- Solak, E., & Cakir, R. (2015). Exploring the effect of materials designed with augmented reality on language learners' vocabulary learning. *J. Educ. Online*, 12(2), 50–72.
- Sorkar Gómez, R. D. (2021). Aplicación e impacto de la retroalimentación formativa en el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del francés. *Matices en lenguas extranjeras*, 15(1). <https://doi.org/10.15446/male.v15n1.107698>
- Statistik der Bundesagentur für Arbeit. (2021). *Beschäftigte nach Wirtschaftszweigen (WZ 2008)*. https://statistik.arbeitsagentur.de/Statistikdaten/Detail/202012/iiii6/beschaeftigung-sozbe-monatsheft-wz/monatsheft-wz-d-0-202012-pdf.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. (2010). *Demografischer Wandel in Deutschland. Heft 2 - Auswirkungen auf Krankenhausbehandlungen und Pflegebedürftige im Bund und in den Ländern*. Statistische Ämter des Bundes und der Länder. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Querschnitt/Demografischer-Wandel/Publikationen/Downloads/krankenhausbehandlung-pflegebeduerftige-5871102109004.html>
- Statistisches Bundesamt. (2023). *Bevölkerungspyramide: Altersstruktur Deutschlands von 1950 - 2060*. Destatis.de. <https://service.destatis.de/bevoelkerungspyramide/>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Stringer, E. T. (2013). *Action Research* (4a ed.). SAGE Publications.

- Sturm, H., Rieger, M. A., Martus, P., Ueding, E., Wagner, A., Holderried, M., Maschmann, J., & WorkSafeMed Consortium. (2019). Do perceived working conditions and patient safety culture correlate with objective workload and patient outcomes: A cross-sectional explorative study from a German university hospital. *PLoS One*, *14*(1), e0209487.
- Surkamp, C. (Ed.). (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe* (2a ed.). J.B. Metzler.
- Swain, M., & Watanabe, Y. (2012). Linguaging: Collaborative dialogue as a source of second language learning. En *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0664>
- Tausendfreund, J. (2021). *Pflegekräfte schlagen Alarm `Eine Vollzeitstelle hält man nicht mehr aus`*. T-online. Nachrichten für Deutschland. https://www.t-online.de/region/hamburg/news/id_90714984/pflegekraefte-in-hamburg-eine-vollzeitstelle-haelt-man-nicht-mehr-aus-.html
- Tavakoli, P., Campbell, C., & McCormack, J. (2016). Development of speech fluency over a short period of time: Effects of pedagogic intervention. *TESOL Quarterly*, *50*(2), 447–471. <https://doi.org/10.1002/tesq.244>
- TELC gGmbH. (2023). *Sprachprüfungen*. Telc. <https://www.telc.net/sprachpruefungen/>
- The Association of Language Testers in Europe. (2023). *Our Mission*. The Association of Language Testers in Europe (ALTE). <https://www.alte.org/Mission>
- Thompson, G. L., & Harrison, K. (2014). Language use in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, *47*(2), 321–337. <https://doi.org/10.1111/flan.12079>
- Tomlinson, B. (2015). Conceptos clave de la lingüística aplicada. *Elia*, *15*, 171–180.
<https://doi.org/10.12795/elia.2015.i15.09>
- Ulrich, J. M. (2000). Putting language before business: The business case study in the foreign language classroom. *Foreign Lang. Ann.*, *33*(2), 230–236.
- Universidad Autónoma de Chiapas. (2021). *Movilidad laboral externa México-Alemania*. Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla. <https://dcs.unach.mx/index.php/sala-de-prensa/item/6476-otorgara-unach-cursos-para-aprender-el-idioma-aleman-a-licenciados-en-enfermeria>
- University of Washington. (2013). *Teaching foreign languages*. Center for Teaching and Learning; University of Washington. <https://teaching.washington.edu/topics/just-for-tas/teaching-foreign-languages/>
- Upton, T. A. (2012). LSP at 50: Looking back, looking forward. *Ibérica*, *23*, 9–28.

- van den Branden, K. (Ed.). (2006). *Cambridge applied linguistics: Task-based language education: From theory to practice: From theory to practice*. Cambridge University Press.
- van der Heijden, B. I. J. M., Kümmerling, A., van Dam, K., van der Schoot, E., Estryn-Béhar, M., & Hasselhorn, H. M. (2010). The impact of social support upon intention to leave among female nurses in Europe: secondary analysis of data from the NEXT survey. *Int. J. Nurs. Stud.*, *47*(4), 434–445.
- Van Maanen, J. (Ed.). (1998). *Qualitative studies of organizations*. SAGE Publications.
- Walker, D., & Myrick, F. (2006). Grounded theory: An exploration of process and procedure. *Qualitative Health Research*, *16*(4), 547–559.
<https://doi.org/10.1177/1049732305285972>
- Weigert, A. (2003). ``What’s business got to do with it?’’ The unexplored potential of business language courses for advanced foreign language learning. *The American Association of University Supervisors, Coordinators and Directors of Foreign Languages Programs (AAUSC)*, 146–165.
- Weissenberg, J. (2016). *Sprachbedarfsermittlung im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache: ein Leitfaden für die Praxis*. Passage gGmbH.
- Widdowson, H. G. (1972). The teaching of English as communication. *ELT J.*, *XXVII*(1), 15–19.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing Task-Based Teaching: A practical guide to task-based teaching for ELT training courses and practising teachers*. Oxford University Press.
- Wisconsin Department of Public Instruction. (2011). *Wisconsin’s Guiding Principles for Teaching and Learning. Principle 4: Learning is a collaborative responsibility*.
- World Health Organization. (2020). *State of the world’s nursing 2020: investing in education, jobs and leadership*. World health organization.
- World Health Organization. Regional Office for Europe & European Observatory on Health Systems and Policies. (2020). *Health care systems in transition: Germany*. World Health Organization.
- Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish, second edition (2a ed.)*. Guilford Publications.
- You-ri, K. (2018). Probleme der DaF Studenten beim Hörverstehen und Sprechen - Zur Vorbereitung auf das Goethe Zertifikat B1 in Südkorea. *외국어로서의 독일어 (DaF in Korea)*, *42*(0), 47–72. <https://kiss.kstudy.com/Detail/Ar?key=3825145>

Zentrale Auslands- und Fachvermittlung. (2020). *Trabajando en Alemania*. Zentrale Auslands- und Fachvermittlung (ZAV). <https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/zav/mexiko-enfermeria-sobre-o-proyecto>

Zentrale für Unterrichtsmedien im Internet. (2023). *Handlungsorientierung*. ZUM Deutsch Lernen. <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Handlungsorientierung>

Zukunftsinstituts. (2013). *Language 2.0: Die Sprache der Zukunft*.

Anexos.**Anexo I - Hoja de observación – Ciclo I.**

Fecha de clase:
Actividades observadas:
¿Qué actividades de la clase presentan una situación comunicativa?
¿Cómo reaccionan los estudiantes a las actividades que requieran una participación en lengua meta dentro de una situación comunicativa?
¿Qué elementos lingüísticos en lengua meta utilizan los estudiantes ante una situación comunicativa?
¿Qué actividades / elementos se observan como problemáticas/cos?
Comentarios:

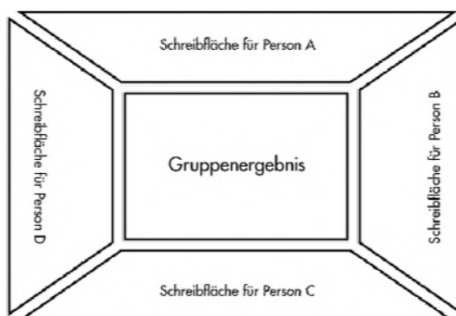
Anexo II - Formato de Diario del investigador.

Diario de campo del Investigador / Journal.		Ciclo de investigación:
Fecha:	Grupo:	Entrada:
Tema / Situación general:		

Evento / Situación	Impresiones

Anexo III - Ejemplo de Ficha pedagógica.

Nombre del Tema:	Tips para bajar de Peso.
Dirigido a:	Estudiantes participantes del programa de Movilidad Laboral Mexico - Alemania.
Duración de la actividad:	35 Minutos
Modalidad de la formación:	Presencial - Grupal
Objetivo de la actividad:	<p>La clase planeada se basa en los materiales del capítulo 7 del libro de texto "Menschen", el título del módulo 7 es "Podríamos ir a correr". El Objetivo de aprendizaje de esta actividad es:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dar consejos y sugerencias a través de la escritura de una publicación en un foro de consejos, específicamente, sobre cómo bajar de peso.
Conocimientos previos:	<p>Los estudiantes ya saben formular preguntas, conjugar y hacer oraciones interrogativas. Pueden dar consejos y sugerencias sobre el bienestar de una persona utilizando estructuras ya conocidas como el uso del verbo "sollen" (deber) en presente y el imperativo. También, para este momento los estudiantes pueden hacer oraciones subordinadas con conectores explicativos y causales.</p>
Materiales a utilizar:	<ul style="list-style-type: none"> • Copia del libro de texto. • Cartulinas • Marcadores
Desarrollo de la actividad:	<p>Tarea: escribir una publicación en el foro y dar consejos a Lisa. Los alumnos deben escribir al menos 80 palabras.</p> <p>Se forman 4 grupos y trabajan con el método del mantel (Platzdecken). Los participantes se reúnen en grupos de tres. Cada grupo recibe un pliego de papel y la divide para que cada estudiante tenga su propio espacio frente a ellos y un espacio en el medio para los resultados del grupo. Los participantes abren la página de trabajo, leen los textos del foro y marcan.</p> <p>Los participantes toman sus propias notas sobre las preguntas y escriben sus propias respuestas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie oft und welchen Sport sollte Lisa machen? / ¿Con qué frecuencia y qué deporte debe hacer Lisa? • Was sollte Lisa bei der Ernährung beachten? / ¿Qué debería considerar Lisa cuando se trata de nutrición? • Haben Sie noch einen weiteren Tipp für Lisa? / ¿Tienes otro consejo para Lisa? <p>Los resultados individuales se intercambian y comparan. El grupo puede confirmar, mejorar o revisar los propios resultados y hablar sobre contradicciones y problemas para desarrollar un resultado grupal común (texto). Este resultado se ingresa en el campo central de la cartulina.</p> <p>Los participantes plasman los resultados de su grupo en un texto. Durante la escritura, cada alumno desempeñará un rol:</p> <ul style="list-style-type: none"> • el que escribe, • el que revisa • el que toma el tiempo • el que busca las palabras nuevas, etc. <p>Los textos producidos se muestran en plenaria dentro de la clase y los alumnos leen los textos de los otros grupos y escriben un comentario. Se hace una evaluación y retroalimentación general.</p>



Anexo IV - Guion de entrevista Ciclo I - Enfermeros en México.

Guion de entrevista a profundidad grupal.

Dirigido: Informantes del proyecto de investigación. Primer Ciclo.

Vinculación: Pregunta 4 / Objetivo 3.

Objetivo: Explorar las percepciones de los estudiantes sobre la clase de alemán y la concepción de esta.

Tema Principal	Lo que se busca
Percepciones sobre el Idioma alemán.	Conocer como visualizan el aprendizaje del alemán.
Percepciones sobre el curso.	Conocer opinión de los participantes del proyecto sobre la concepción del curso.
Reconocimiento de dificultades.	Explorar las necesidades de los estudiantes con relación al idioma y el curso de lengua.

Anexo V - Guion de entrevista Ciclo II – Enfermeros en Alemania.

Dispositivo: Guión de Entrevista a profundidad.

Elaborado por: Barto Ballinas

Dirigido a: Personal de enfermería mexicano que radica en Alemania.

Objetivo: Conocer las necesidades comunicativas del personal de enfermería extranjero perteneciente a los programas de movilidad México-Alemania que se encuentra ya en Alemania.

Tema Principal	Lo qué se busca
Instalación en Alemania.	Explorar cómo fue el primer encuentro con el país meta.
Cotidianidad Laboral.	Explorar las distintas situaciones comunicativas dentro del lugar de trabajo.
Percepción de la competencia comunicativa	Explorar las dificultades que tiene el participante con el idioma dentro de un contexto de inmersión total.

Anexo VI - Dispositivo de análisis documental.

Nombre del libro:

Pregunta de reflexión	Sí / No/	Comentario
¿El material desarrolla habilidades comunicativas?		
¿Enfoque en situaciones reales de comunicación en el contexto específico de enseñanza?		
¿Práctica de gramática y vocabulario contextualizada?		
¿Fomenta interacción y colaboración entre estudiantes?		
¿Ofrece tareas desafiantes y significativas?		
¿Organización clara y coherente para aprendizaje progresivo?		
¿Variedad de actividades y recursos para mantener interés y motivación? (audio, video, texto, etc.)		
¿El material es adaptable a diferentes estilos de aprendizaje y niveles de competencia?		
¿Fomenta la reflexión y autoevaluación del proceso de aprendizaje?		
¿El material se ajusta a los objetivos de aprendizaje y necesidades de estudiantes?		

Comentario general / consideraciones: |

Anexo VII - Tabla de codificación y notas.

Código	Observación I (Exploración)	Observación II (Zoom)	Observación III (Por directora)	Observación IV (Observación Participante)	Observación V (a Profesor colaborador)
C1LM	✓	✓	✓	✓	✓
C1MS					
C1CN				✓	✓
C1MSP	✓	✓	✓	✓	✓

Codificación

Observación I

C1LM: Participantes desinhibidos a participar
 C1MS → No material comunicativo → Libre
 C1DS → Falta de material = Menos elementos comunicativos.
 C1GK: Dudas de gramática específicas.
 C1PN: Grupo de alumnos con desempeño alto.
 C1PN: Participación espontánea.

ENTREVISTA I

C1MS: Se Necesitan Materiales.
 C1DS: Dificultad comunicativa.
 C1DS: " Hablar.
 C1MSP: Preguntas / Respuestas/
 C1MSP: Actividades para hablar.
 C1GK: Gramática: A1-B1
 * Dif. Lingüísticas: -sprechen
 + Realidades: 19:04 - 23:11

Entrevista II

C1GK: Gramática Fácil
 C1GK: Nebensätze (Contrastivo)
 C1DS: Sistema escolar. → tiempo
 C1MS: Juegos
 C1: Maestros Mexicanos
 C1DS: Espaciado el aprendizaje
 C1MS: Vocabulario → Situationen
 C1MS: Debate
 C1DS: Dificultad Receptiva →

Observación II - ZOOM.

C1LM: Motivación a hablar - Usar LM
 C1MS: Uso de libro actividades prácticas
 C1DS: resultan más fáciles de hacer
 C1DS: elementos aislados - Interacción
 C1DS: LM = SS - T.
 C1PN: Participación Limitada
 Conjuntiv II → Sistematización

III Observación - Directora

C1LM: Motivación LM → Reacción Positiva al uso x parte del profesor
 C1MS: Question: Materiales comunicativos
 C1CN: Hablan Interacción SS - SS. ⑦
 • No intención Gramatical → Preguntas
 C1GK y explicación Simple.
 C1PN: Participación Natural → Limitada

Observación IV - Muestra de gusto.

C1LM: LM sigue siendo parte importante.
 C1MS: Material No presente → Input
 C1PN: Participación menos automática
 C1DS: Búsqueda de Recursos lingüísticos
 C1MSP: Interacción guiada.
 - No intención - Interés gramatical
 C1PN: Alumnos hábiles → Participación global

Observación V - Debate.

C1CN → Agrega Colaboración
 C1PN → Participación generalizada.
 C1MS → Material - Redemittel.

Observación VI - Presentación.

Anexo VIII - Análisis de libros individuales.



Menschen im Beruf - Pflege



Deutsch im Krankenhaus



Linie 1 Pflege B2



Erfolgreich in der Pflege B1

