Digitalización, internacionalización e innovación educativa en la formación del profesorado de español en Alemania: el proyecto *Spanischdidaktik im Dialog mit ELE*

Marta García García
Virtudes González
Universidad de Gotinga

1 Introducción

La formación inicial del profesorado [1] de secundaria en Alemania se articula principalmente en torno a los estudios del *Master of Education*, un máster homólogo al Máster en Formación del Profesorado que se imparte en España, con la particularidad de que es necesario cursar dos especialidades[2]. En el caso de la especialidad de Español como Lengua Extranjera (ELE), el currículo incluye asignaturas de lingüística, literatura, cultura, didáctica, además de idioma, dado que las estudiantes suelen tener generalmente el alemán como primera lengua, es decir, los futuros profesores son, asimismo, aprendientes de ELE (con un nivel de aproximadamente C1 según el Marco Común Europeo de Referencia), mayoritariamente jóvenes y sin experiencia docente. Es un perfil, por tanto, similar al de los estudiantes que se preparan para ser profesores de lenguas en primaria y secundaria (K-12) en Estados Unidos (Pastor Cesteros y Lacorte 2015) y que contrasta con el del alumnado de los másteres en ELE ofrecidos por las universidades españolas.

En el *Master of Education*, la internacionalización del currículo, entendida como la integración de una dimensión global, transnacional o intercultural en el programa de estudios (Leask 2015), no ha tenido un papel relevante tradicionalmente, dado que se considera que la formación del profesorado se ha de dirigir a un contexto nacional, incluso local. Es decir, se da por hecho que los estudiantes van a trabajar como docentes únicamente en centros escolares nacionales y que, por tanto, su periodo de formación solo tiene que considerar las circunstancias específicas de Alemania o, incluso, de un Estado federado en concreto. Por otra parte, las estancias en otros países, aunque son obligatorias en los estudios de lenguas extranjeras, están centradas principalmente en mejorar los conocimientos lingüísticos y en adquirir experiencias culturales (Gerlach y Lücke 2021), pero por lo general no se dirigen a fomentar una concepción internacional de la disciplina o de la profesión. Este carácter nacional de la formación del profesorado contrasta vivamente con el carácter plurilingüe, multicultural e interconectado de las sociedades actuales y, por lo tanto, también de las aulas. Debido a esto, y desde hace algunos años, las autoridades educativas alemanas están fomentando un proceso de internacionalización del *Master of Education*[3].

[1] Para usar un lenguaje inclusivo hemos empleado en lo posible palabras de género no marcado (alumnado, profesorado). En otras ocasiones utilizamos indistintamente el femenino o el masculino genéricos.
[2] Para ser docente en el sistema público de educación secundaria alemán es requisito haberse formado y tener la capacitación (*Lehrbefähigung*) en, por lo general, dos materias.
[3] Un ejemplo de esto es la iniciativa *Lehramt.International* (Formación internacional del profesorado) del Servicio Alemán de Intercambio Académico (DAAD): https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/lehramtinternational.

El proyecto *Spanischdidaktik im Dialog mit ELE* (SpiELE) de la Universidad de Gotinga supone una respuesta a esa demanda de internacionalización en la formación del profesorado a través de la innovación educativa y la digitalización. El nombre, que traducido al español sería "Didáctica del español en diálogo con ELE", hace referencia a la separación que, a entender de las autoras, existe entre la didáctica del español centrada en el ámbito escolar y local, tal y como se imparte en las universidades alemanas (*Spanischdidaktik*), y la didáctica de ELE como área de conocimiento global y con vocación internacional (Muñoz-Basols, Muñoz-Calvo y Suárez García 2014) y centrada principalmente en la enseñanza de adultos. La meta última del proyecto es, por tanto, establecer un puente y un diálogo entre estos dos ámbitos.

El núcleo del proyecto consiste en el desarrollo de módulos de aprendizaje, digitales e interactivos, creados a partir de una serie de conferencias impartidas por expertas internacionales sobre temas y enfoques innovadores de la enseñanza de ELE. El trabajo con estos módulos pretende fomentar el desarrollo de la competencia docente, el enriquecimiento de perspectivas acerca de lo que es aprender y enseñar una lengua extranjera, así como la reflexión crítica sobre el propio contexto de enseñanza a partir del contraste con las realidades educativas de otros países.

Este artículo expone las diferentes etapas del proyecto, desde su concepción a su evaluación, con especial atención a la fase de digitalización de los materiales y su enriquecimiento a través de contenidos y dispositivos interactivos. Asimismo, se comentan los resultados clave de la valoración realizada por las estudiantes participantes. Finalmente, se concluye con una reflexión sobre el papel de la digitalización y la innovación pedagógica en la internacionalización de la formación del profesorado de español en Alemania.

2 Desarrollo del proyecto SpiELE

El proyecto se desarrolló en tres fases a lo largo de tres semestres. La primera estuvo centrada en la planificación de una asignatura de didáctica de ELE de temática innovadora y con invitadas internacionales; la segunda, en la elaboración de los módulos digitales; y la tercera, en la prueba y pilotaje de los mismos. A continuación, se exponen en detalle cada una de las etapas.

2.1 Primera fase: innovación e internacionalización

El proyecto comenzó con la planificación e impartición de una asignatura[4] dedicada a los enfoques actuales en ELE y a la consideración de su potencial para innovar la enseñanza en las aulas de secundaria de Alemania.

Con este fin, se buscaron temas que, siendo relevantes y de actualidad en el discurso académico de ELE, no suelen aparecer en las publicaciones alemanas especializadas (véase Bär 2019 sobre el panorama de la investigación en didáctica de español en Alemania) ni se reflejan en los manuales o materiales didácticos generalmente utilizados en secundaria. Los temas seleccionados fueron finalmente los siguientes: gamificación, gramática cognitiva, perspectiva de género, perspectiva crítica, así como digitalización y justicia social. Todos estos temas tienen en común que intentan producir una mejora de la situación de enseñanza-aprendizaje introduciendo aspectos que son

[4] Esta asignatura, de 4 ECTS, corresponde al módulo de "Profundización en didáctica" del *Master of Education* en la especialidad de español.

percibidos como nuevos o diferentes, siguiendo la definición de innovación educativa aportada por Wedell y Grassick (2020, 576). Así, la gamificación tiene como objetivo aumentar la motivación y la implicación de los participantes; la lingüística cognitiva pretende ofrecer explicaciones holísticas, visualizables y accesibles de los fenómenos gramaticales que, por su opacidad, suelen ocasionar más problemas a las aprendientes; mientras que los enfoques críticos, por su parte, invitan a cuestionarse la función —y el poder— de la lengua para visualizar y ocultar determinadas realidades sociales. Para cada uno de estos temas se invitó a una especialista internacional a dar una clase magistral en la Universidad de Gotinga. Finalmente, el programa de la asignatura contó con la participación de las siguientes investigadoras: Olga Cruz, de la Universidad Pablo de Olavide (gamificación); Mar Galindo, de la Universidad de Alicante (perspectiva de género); Encarna Atienza, de la Universidad Pompeu Fabra (perspectiva crítica); Esperanza Román, de la George Mason University (tecnología educativa y justicia social) y Reyes Llopis, de la Colombia University (gramática cognitiva).

Las conferencias constaron de una parte expositiva y una discusión posterior con el público asistente (estudiantes y profesoras de la universidad), que tenía como objetivo reflexionar sobre las posibilidades de aplicar los contenidos de la parte expositiva al futuro contexto de enseñanza de los estudiantes, en línea con lo sugerido por Higueras (2012, 109), y quedaron integradas en la asignatura de la siguiente manera: en las primeras semanas del semestre y antes de la primera conferencia, los estudiantes se familiarizaron con el concepto de innovación pedagógica en la clase de lengua extranjera. Durante los meses de noviembre de 2019 a enero de 2020, los temas fueron trabajados en periodos de varias semanas por medio de la lectura de un artículo especializado, de la preparación de preguntas para la profesora invitada y de la participación en la conferencia correspondiente, que siempre incluyó una fase de discusión con el público para así poder reflexionar sobre las posibilidades de aplicación de las teorías y propuestas al contexto concreto de la educación secundaria en Alemania. Por último, en una sesión posterior se realizaron en clase tareas de reflexión y de aplicación de lo aprendido. En las últimas semanas del semestre las estudiantes tuvieron la oportunidad de desarrollar en grupo una propuesta didáctica sobre uno de los enfoques tratados y presentarla a las compañeras y a la docente para recibir *feedback*.

La asignatura fue evaluada con el objetivo de comprobar el grado de satisfacción del estudiantado y el alcance de la internacionalización. Para ello se usaron los cuestionarios estandarizados de la universidad (n=6) [5] y se llevaron a cabo dos entrevistas en grupo (con 4 y 2 participantes, respectivamente). Los resultados del cuestionario muestran que los estudiantes valoraron muy positivamente la asignatura, otorgando una nota global de 7 (sobre un máximo de 7 puntos). En concreto, valoraron de forma positiva las posibilidades de aprender que se les ofrecieron (6,8 de 7 puntos) y consideraron que los temas eran interesantes (6,5 de 7) y relevantes para su futura actividad profesional (7 de 7). También consideraron la posibilidad de asistir en vivo a las conferencias de expertas internacionales como una experiencia muy enriquecedora (6,7 de 7).

Esa resonancia positiva también se vio reflejada en las dos entrevistas en grupo que se realizaron. Los participantes destacaron la importancia de los temas, su actualidad, su relevancia para la práctica y, asimismo, valoraron muy positivamente la posibilidad de escuchar en vivo a ponentes de otros países:

[5] En la asignatura participaron en total 8 estudiantes. A las conferencias asistieron también estudiantes y profesoras de otros cursos.

> A mí me sorprendió que hay esta posibilidad de tener a estas personas en clase, aunque enseñen en los Estados Unidos o en España o no sé y sí, a mí me pareció también muy impresionante que vienen las personas aquí para contarnos algo sobre su tema especializado y sí, por eso también, me parece muy útil también (curso presencial, grupo 1).

En las entrevistas se mencionaron, asimismo, algunas dificultades: por una parte, la distribución de las clases se tuvo que hacer teniendo en cuenta la disponibilidad de las ponentes, lo que llevó a que en algunos casos la sesión de reflexión sobre la conferencia no tuviera lugar en la semana inmediatamente posterior, sino más tarde. Por otra parte, a los estudiantes les resultó difícil participar activamente en la discusión con las ponentes, principalmente porque, a pesar de que ya habían preparado preguntas, hubieran necesitado más tiempo para asimilar el *input* recibido durante la conferencia:

> Creo que necesitaríamos tiempo para revisar la presentación porque así tan espontáneamente a veces no me salían preguntas, porque había tanta información nueva, así que al final no sé qué preguntar (curso presencial, grupo 1).

2.2 Segunda fase: digitalización

Las clases magistrales con las investigadoras internacionales fueron filmadas por el equipo técnico especializado de la Universidad de Gotinga. Además, cada una de las ponentes fue invitada a realizar una entrevista —que también fue grabada, si bien sin público— con las coordinadoras del proyecto. Las entrevistas tenían como función presentar a las profesoras invitadas —y los temas de sus ponencias— de una manera más cercana e informal.

La segunda fase del proyecto, que tuvo lugar entre marzo y septiembre de 2020, comenzó con la posproducción de dichos vídeos. Cada clase magistral se dividió en dos vídeos, uno de la parte expositiva y otro de la discusión con el público. En el caso de la conferencia sobre gamificación se creó además un tercer vídeo que incluía la simulación de clase llevada a cabo con los participantes en la conferencia. A continuación, se editaron todos los vídeos, eliminando los minutos o segundos de silencio, poniendo subtítulos para las intervenciones del público[6] e insertando la imagen de la presentación en PowerPoint correspondiente.

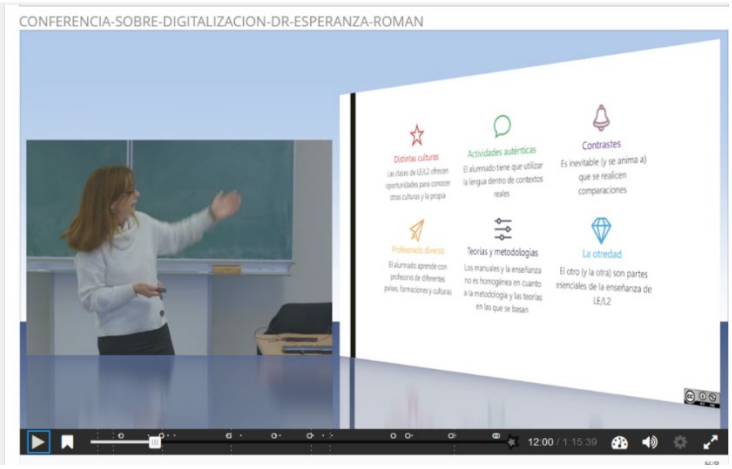


Imagen 1. Ejemplo de vídeo con documento de *PowerPoint*

[6] Dado que el público no contaba con micrófonos, los subtítulos ayudan a la comprensión de las intervenciones.

Los 16 vídeos editados se enriquecieron con elementos H5P, convirtiéndolos así en vídeos interactivos. La herramienta H5P, de código abierto, ofrece múltiples posibilidades para crear actividades digitales y se puede usar directamente a través de su página web[7], que es gratuita, o a través de una extensión (*plug-in*) disponible para varias plataformas de aprendizaje, como Moodle, Blackboard o ILIAS. En el caso de los vídeos interactivos se usaron las siguientes funcionalidades:

1. Marcadores (*bookmarks*) para dividir cada vídeo en secciones a las que se puede ir directamente, sin necesidad de buscar el momento exacto en la barra de tiempo. Por ejemplo, la parte expositiva de la conferencia sobre gamificación se dividió en las siguientes secciones: "juego y aprendizaje", "principios psicológicos", "tipos de jugadores" y "principios de la gamificación".
2. Etiquetas, textos, tablas, enlaces o imágenes para incluir informaciones adicionales. Estas sirven, por una parte, para explicar términos o realidades culturales mencionados en las conferencias y que pueden ser desconocidos para el público alemán (por ejemplo, la cabalgata de los Reyes Magos y la costumbre de tirar caramelos). Por otra parte, estas informaciones adicionales también aclaran conceptos especializados (por ejemplo, el condicionamiento clásico), que permiten a la persona interesada en un aspecto específico ir directamente a un enlace para profundizar en el tema. Por último, este tipo de interacciones permiten enlazar documentos en PDF con los materiales empleados durante las clases magistrales (por ejemplo, el test de Bartle sobre tipos de jugadores realizado en la conferencia de gamificación), es decir, los enlaces a los documentos aparecen en el vídeo justo en el momento en que los materiales fueron repartidos, con lo que se refuerza la sensación de estar participando en la clase presencial.
3. Actividades de respuesta cerrada, en forma de preguntas de elección múltiple, de verdadero o falso, de selección de palabras o de cuestionarios, cuya función es comprobar la comprensión de contenidos, algo que en una conferencia en vivo no es posible. Además, cuentan con la gran ventaja de proporcionar corrección automatizada, por lo que cada estudiante puede ver si comete errores en sus respuestas y, en este caso, volver atrás para escuchar otra vez el apartado correspondiente. Esto promueve una escucha activa, en la que el estudiantado tiene que trabajar con mucha atención, evitando así la actitud pasiva de ver un vídeo sin una tarea concreta. Es posible, incluso, programar las actividades para que el vídeo continúe una vez se haya respondido a las preguntas.

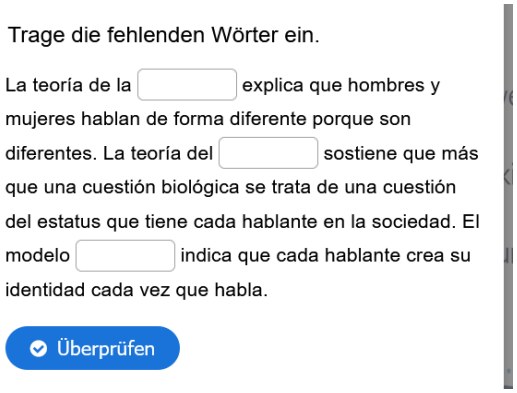


Imagen 2. Ejemplo de actividad de respuesta cerrada

[7] https://h5p.org

4. Actividades con el formato de preguntas abiertas (*free text question*), que permiten fomentar la reflexión, por ejemplo sobre sus propias experiencias como aprendientes o sobre las posibilidades de aplicar lo aprendido en la conferencia al propio (futuro) contexto de enseñanza.

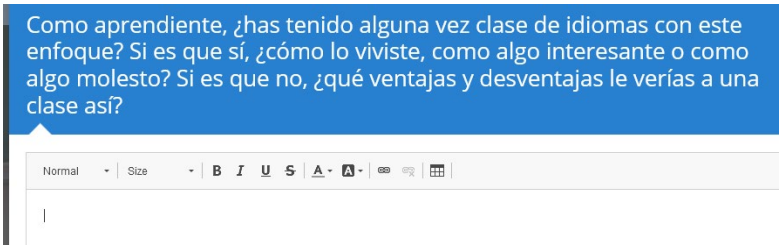


Imagen 3. Ejemplo de actividad de respuesta abierta

5. Actividad de resumen final, consistente en seleccionar las afirmaciones correctas. Después de haber completado esta actividad final, la persona que ve el vídeo recibe la información de cuántas actividades ha realizado correctamente.

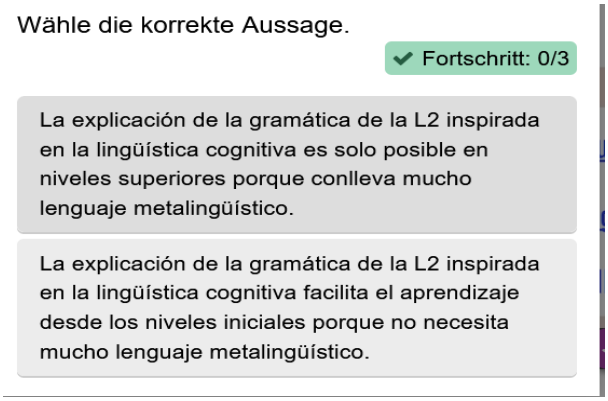


Imagen 4. Ejemplo de actividad del resumen final

Una vez finalizado este proceso de edición, se procedió a incluir los vídeos interactivos dentro de unos módulos temáticos creados en la plataforma ILIAS[8]. Estos módulos, además de los vídeos, contienen material adicional de preparación y profundización, así como actividades de comprensión y aplicación, manteniendo el siguiente esquema:

1. Bienvenida.
2. Introducción al tema y objetivos del módulo.
3. Vídeo interactivo (enriquecido con H5P) de la entrevista para presentar a la ponente y su contexto académico y hacer una breve introducción al tema.
4. Para prepararse: lecturas previas sobre el tema con actividades de comprensión[9].
5. Vídeo interactivo (enriquecido con H5P) de la conferencia (que incluye el material adicional repartido por la docente invitada y la presentación en formato PDF).
6. Actividades de aplicación.
7. Vídeo interactivo (enriquecido con H5P) de la parte de discusión sobre la conferencia (que incluye preguntas de reflexión para los estudiantes).
8. Actividades de transferencia y reflexión.

[8] ILIAS (Integriertes Lern-, Informations- und Arbeitskooperations-System) es una plataforma de gestión de enseñanza-aprendizaje. Las instrucciones para conseguir el acceso a los módulos se encuentran en la página web del proyecto: https://bit.ly/3FHvLWW.

[9] Los artículos utilizados fueron los siguientes: Cots (2006), Galindo (2018), Llopis-García (2016), Pujolà y Herrera Jiménez (2018) y Román-Mendoza (2018).

9. Para saber más: lecturas y otros materiales (pódcast, páginas web, vídeos...) para profundizar en el tema.
10. Tareas finales: tarea final de cada módulo y tarea final de la asignatura.

En la imagen 5 se puede ver a modo de ejemplo el esquema del módulo de gamificación.

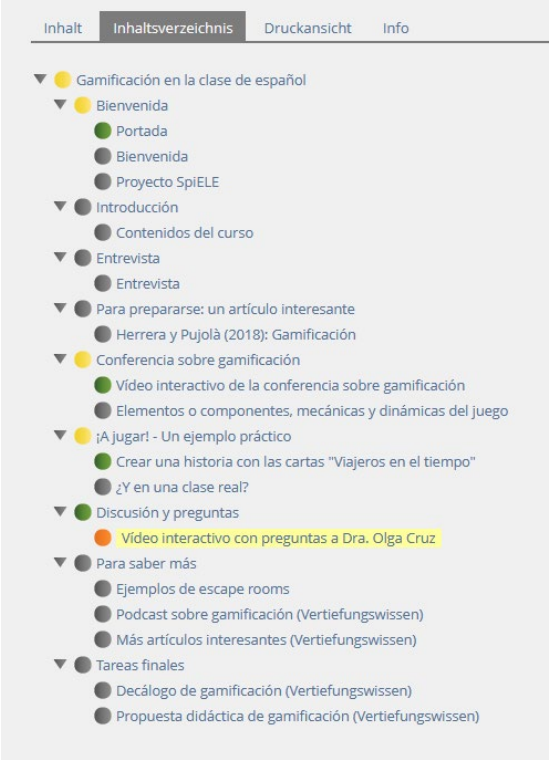


Imagen 5. Esquema del módulo de gamificación

Los módulos digitales de aprendizaje así desarrollados están concebidos para el trabajo autónomo en el marco de un modelo de clase invertida, en el que cada estudiante recibe un acceso a los módulos y trabaja con ellos bajo su propia responsabilidad. Para la clase presencial, bien sea en el mismo espacio físico o a través de videoconferencia, está pensado que el trabajo se centre en la puesta en común de las actividades de respuesta libre presentadas en los vídeos interactivos, de las actividades de aplicación y reflexión propuestas después del visionado y de la tarea final de cada tema. La función principal de las sesiones presenciales es, en definitiva, reflexionar sobre las posibilidades de aplicar la temática aprendida al futuro entorno profesional dentro del sistema escolar alemán.

2.3 Tercera fase: innovación, digitalización, internacionalización

Los materiales fueron probados por una de las autoras en el semestre siguiente (octubre 2020-febrero 2021), dentro de la misma asignatura. Frente a las clases magistrales del semestre 19/20, los módulos digitales presentan una clara ventaja para la organización de la asignatura: no es necesario contactar a otras investigadoras, ni coordinar fechas, ni reservar vuelos. Los materiales están siempre disponibles y esto permite programar el calendario de la asignatura de acuerdo a decisiones estrictamente académicas y no de agenda. También, naturalmente, es posible hacer cambios de fechas si se tiene que cancelar alguna sesión (por ejemplo, por cuestiones de enfermedad). En

una palabra, son sumamente flexibles. Además, para contrarrestar las lógicas desventajas del trabajo con materiales "prefabricados" (pérdida de cercanía, de participación directa, imposibilidad de interactuar con las ponentes o el público asistente) frente a la asistencia a ponencias "en vivo", por un lado, los materiales incluyen las entrevistas con las expertas, a las que los estudiantes de la cohorte del 19/20 no tuvieron acceso; por otro, y como característica mucho más importante, los módulos *online* no consisten únicamente en los vídeos de las conferencias, sino que, como se ha descrito en el apartado anterior, incluyen un enriquecimiento de los mismos gracias a los elementos interactivos de H5P, a un cuidadoso proceso de didactización y a una serie de materiales y actividades concebidos para trabajar de forma autónoma y para preparar el trabajo colaborativo posterior en el aula.

El trabajo con estos módulos *online* supone, por tanto, una absoluta novedad dentro de la oferta académica del *Master of Education* en la especialidad de español como lengua extranjera. La idea inicial para el semestre de invierno 20/21 contemplaba seguir un formato de *blended-learning*, es decir, utilizar los módulos como material de autoaprendizaje en algunas sesiones y que la mayoría de clases tuvieran lugar en presencia. Sin embargo, la emergencia sanitaria provocada por la pandemia de COVID-19 hizo que en Alemania todas las clases universitarias, por segundo semestre consecutivo, se impartieran a distancia. Como consecuencia de esto, las circunstancias bajo las que se impartió la asignatura fueron completamente diferentes a las del semestre 19/20: no solo no se contaba con la presencia física de las profesoras invitadas, sino que la asignatura al completo fue impartida de manera *online*, dado que las sesiones síncronas se realizaron por medio de videoconferencia. En otras palabras, el contexto era de digitalización con respecto a los materiales y de virtualidad en cuanto a la modalidad de enseñanza.

El pilotaje de los módulos en línea tuvo lugar, por tanto, en unas condiciones muy particulares. Por un lado, la fatiga digital era palpable entre los estudiantes. De esta manera, lo que en principio iba a ser un aliciente y una característica única —las sesiones de aprendizaje autónomo y el empleo de materiales digitales— se vio en cierta manera eclipsado por el exceso de clases *online*. Por otro, la ventaja de los materiales del proyecto radicaba en que no eran el resultado de una improvisación de urgencia, sino que estaban específicamente diseñados para un contexto de enseñanza en remoto.

También esta asignatura fue evaluada por medio del cuestionario del servicio de evaluación de la universidad, que completaron 15 estudiantes, y de cuatro entrevistas en grupo en las que participaron un total de diez estudiantes. El interrogante planteado era averiguar si, dadas las especiales circunstancias, se lograba alcanzar el mismo grado de satisfacción entre los estudiantes que el logrado en el semestre de invierno anterior, así como determinar el papel jugado por los materiales digitales en el proceso de aprendizaje. Los resultados reflejan que las estudiantes de este curso también valoraron positivamente tanto la asignatura (5,9 sobre 7) como la relevancia de los temas para su futuro profesional (6,8 sobre 7), lo que se puede apreciar en el comentario siguiente: "Das ist einer der wichtigsten und hilfreichsten Kurse des gesamten Master of Education (im Fach Spanisch), besonders für die heutige Zeit mit der Globalisierung, Digitalisierung, Rassismus, Diskriminierung..." (curso digital, cuestionario de evaluación)[10]. Asimismo, las participantes consideraron que su aprendizaje había sido alto (5,9 sobre 7) y, a pesar de no haber asistido en vivo a las clases magistrales, también valoraron que la perspectiva de las expertas internacionales había sido muy

[10] Traducción nuestra: "Esta es una de las asignaturas más importantes y útiles de todo el *Master of Education* (en la especialidad de español), especialmente en el tiempo actual con la globalización, digitalización, racismo, discriminación, etc.".

enriquecedora para ellas (6,7 sobre 7). En cuanto a los módulos digitales, el grado de satisfacción general fue, asimismo, muy alto: los estudiantes se mostraron de acuerdo con que la presentación de los contenidos había sido clara y comprensible (6,8 sobre 7) y valoraron positivamente su utilidad para alcanzar los objetivos de aprendizaje (6,6 sobre 7). Los vídeos interactivos fueron valorados con un 6,5 sobre 7[11].

Estas valoraciones positivas se reflejaron asimismo en las entrevistas con los estudiantes, quienes destacaron principalmente la relevancia temática, la actualidad y el carácter práctico de la asignatura, resultados que coinciden prácticamente con los obtenidos en las entrevistas del curso presencial previo. Si bien se mencionaron también las limitaciones del curso virtual, como la falta de contacto social y la fatiga causada por el exceso de trabajo en ordenador, las estudiantes entrevistadas subrayan que el trabajo con los módulos digitales fue "variado" e "interactivo" y que les permitía trabajar a su propio ritmo, pudiendo volver a escuchar un determinado fragmento o haciendo pausas para tomar notas y reflexionar. Además, la sensación fue bastante similar a la de estar físicamente presente en las conferencias. Como comenta una de las participantes: "Yo creo que, así como lo hicieron, fue casi como si hubiéramos estado ahí" (curso virtual, grupo 3). Quizá sea ese el motivo por el que, a través del trabajo con los módulos digitales, las estudiantes del curso virtual también pudieron darse cuenta de la dimensión internacional de la enseñanza de lenguas extranjeras:

> Al final descubrí que sobre todo la enseñanza de lenguas en sí es un proceso internacional, porque nos comunicamos con personas de todo el mundo, y creo que llevar o traer a personas de diferentes países que todos hablen la misma lengua es muy beneficioso en la formación de profesores (Curso virtual, grupo 3).

3 Consideraciones finales y perspectivas

El proyecto SpiELE surgió con el objetivo concreto de contribuir a la internacionalización de la formación del profesorado en la Universidad de Gotinga y, de forma más general, para establecer puntos de encuentro entre la didáctica del español en Alemania, centrada en las necesidades del contexto escolar, y la didáctica de ELE realizada en otros países, fundamentalmente España y Estados Unidos, dirigida principalmente a aprendientes adultos. Este "diálogo académico" se construyó a partir de un ciclo de conferencias impartidas por expertas internacionales y articuladas en torno al tema de la innovación educativa. Frente al carácter efímero de las clases magistrales, que además suponen un importante esfuerzo organizativo, el tercer eje del proyecto, la digitalización de las conferencias y su transformación en vídeos interactivos integrados en módulos de ILIAS, permite integrar la perspectiva internacional dentro de la materia de didáctica de forma flexible y sostenible.

Estos tres componentes (internacionalización, innovación, digitalización) están estrechamente relacionados. Por un lado, la innovación es el hilo temático que une todos los módulos y que da coherencia al proyecto. Por otro, la internacionalización, como objetivo principal, se materializa de forma concreta en las propuestas y enfoques innovadores presentados por las ponentes invitadas desde la perspectiva de sus contextos profesionales. De esta manera, internacionalización e innovación están estrechamente unidas. Y esa unión se logra, de manera sostenible, a través de los materiales digitales que, además y por lo que se refiere al trabajo con los vídeos interactivos, suponen en sí mismos un formato innovador.

[10] Para un análisis detallado del estudio cuantitativo, véase García García y González (en prensa).

Los resultados de la evaluación del curso presencial, en el que tuvieron lugar las conferencias, así como del virtual, en el que se probaron los módulos digitales, revelan que los participantes están muy satisfechos con la modalidad a la que asistieron. Especialmente interesante es el hecho de que no se perciban diferencias entre ambas cohortes de estudiantes con respecto tanto a la dimensión internacional como a la innovación didáctica, que fueron valoradas muy positivamente en ambos casos. Pero, además, los comentarios de los estudiantes ponen de manifiesto que los módulos digitales, enmarcados en un formato *blended learning*, solucionan problemas de la presencialidad que normalmente pasan desapercibidos como, por ejemplo, el hecho de no poder "volver a escuchar" o de necesitar más tiempo para asimilar los contenidos antes de plantear(se) una pregunta. En definitiva, los materiales digitales (en especial a través de los vídeos con elementos interactivos) no solo mantienen el carácter de unas clases magistrales en presencia, sino que, además, presentan un valor añadido al favorecer un aprendizaje autónomo e individualizado mediante la posibilidad de trabajar a un ritmo individual.

En definitiva, la asignatura, tanto en su modalidad presencial como en la virtual, ha permitido a las estudiantes conocer nuevos enfoques de enseñanza a través de una perspectiva internacional y reflexionar acerca de la aplicabilidad de esas innovaciones didácticas al propio contexto educativo. De la misma manera, se puede afirmar que en este proceso la digitalización ha jugado un papel clave a la hora de mantener la dimensión internacional conseguida a través de la presencia de las expertas invitadas. Finalmente, es importante destacar que las investigaciones realizadas dentro de lo que podríamos denominar el ámbito internacional de la didáctica de ELE en ningún momento han sido percibidas por las estudiantes como algo lejano, extraño o inaplicable al contexto de enseñanza de español en Alemania. Muy al contrario, las evaluaciones positivas y los comentarios del estudiantado demuestran que los enfoques propuestos se perciben como muy relevantes y útiles para sus futuras clases. En conclusión, se ha logrado introducir una perspectiva internacional en la formación del profesorado de español en Alemania y se ha podido establecer un diálogo entre el discurso internacional sobre didáctica de ELE y la *Spanischdidaktik* centrada en el ámbito escolar nacional-local, por lo menos en lo que a la formación inicial se refiere.

El éxito del proyecto ha llevado a que la asignatura quede anclada en la oferta académica regular del *Master of Education*. Asimismo, los resultados tan satisfactorios de la evaluación sirven sin duda de aliciente para poner en marcha otras iniciativas semejantes en el futuro.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bär, M. (2019). Forschungsentwicklungen im Bereich der Spanischdidaktik – Ein subjektiver Blick zum *state of the art* für die Zeit von 2008 bis 2018. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 48(1), 123-132.

Cots, J.M. (2006). Teaching 'with an attitude': Critical Discourse Analysis in EFL teaching. *ELT Journal*, 64(4), 336-345.

Galindo, M. (2018). Gender as a Cultural and Social Construct in Language Learning During Study Abroad. En J.L.L. Plews y K. Misfeldt (Eds.), *Second language study abroad. Programming, Pedagogy, and Participant Engagement* (pp. 371–402). Cham: Palgrave Macmillan.

García García, M. y González, V. (en prensa). Potenziale der Digitalisierung für die Internationalisierung der fremdsprachlichen Lehramtsfächer: Digitale Lehr-/Lernmodule und interaktive Videos. En M. Bechtel, L.A. Dittmann y J. Fricke (Eds), *Fremdsprachliche Lehrer*innenbildung digital?* Berlín: Peter Lang.

Gerlach, D. y Lücke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26(2), 319–344.

Higueras García, M. (2012). Líneas metodológicas para la formación de profesores de lenguas extranjeras. *Revista internacional de lenguas extranjeras*, 1, 101–128.

Leask, B. (2015). *Internationalization of the Curriculum*. Nueva York: Routledge.

Llopis-García, R. (2016). Using cognitive principles in teaching Spanish L2 grammar. *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, XIX(2), 29-50.

Muñoz-Basols, J., Muñoz-Calvo, M. y Suárez García, J. (2014). Hacia una internacionalización del discurso sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 1-14. https://doi.org/10.1080/23247797.2014.918402.

Pastor Cesteros, S. y Lacorte, M. (2015). Teacher Education. En M. Lacorte (Ed.), *The Routledge Handbook of Hispanic Applied Linguistics* (pp. 117–133). Nueva York: Routledge.

Pujolà, J.T., Herrera Jiménez, F.J. (2018). Gamificación. (Gamification). En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 583-595). Nueva York: Routledge

Román-Mendoza, E. (2018). Tecnologías educativas. En J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti y M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 547-564). Nueva York: Routledge.

Wedell, M. y Grassick, L. (2020). Innovation in Language Teaching and Learning. En C.A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 576-580). Hoboken: Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0540.pub2.