

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

ā â à  å æ



I.S.S.N. 1136-677X Asociación de Germanistas de Andalucía A.G.A.
Andalusischer Germanistenverband Invierno de 2018 - Número 26
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2018.i26>

fage  GOETHE-INSTITUT



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL



4

Vorwort/Editorial

Wissenschaftliche Artikel/
Artículos científicos

6

*Nuevas voces para el recuerdo-
Literarisches Übersetzen als
interdisziplinäres Projekt*

Martina Kienberger

14

*Intimidad, emoción y
activismo político en el
teatro posmigrante de Sasha
Marianna Salzmann*

Soledad Pereyra

28

*Alentando la autonomía en la
educación superior: modelo de
un centro de autoaprendizaje
de lenguas*

Maria Giovanna Tassinari

38

*La traducción especializada
alemán-español. Propuesta
de actividades con empleo de
nuevas tecnologías*

Carmen Álvarez García

*Interkulturelle Didaktik/
Didáctica intercultural*

54

*Gamifica tu ANL (asignaturas
no lingüísticas)*

Jesús Martín Cardoso

Otriverso

64

*Viaje alrededor de la
exposición universal de Viena.
II. La vida*

Un Caballero Español

Rezensionen / Reseñas

68

Fügert, Nadja / Richter, Ulrike A.

*Wissenschaftlich
arbeiten und schreiben.
Wissenschaftliche
Standards und Arbeitste-
chniken – Wissenschaftlich
formulieren – Textsorten*

Bettina Kaminski

José María Tejedor Cabrera / José Javier
Martos Ramos / Leonarda Trapassi
(Eds.)

*Aplicaciones de la metodolo-
gía Tándem en la formación
universitaria*

Riccardo Accardi

Isa Barea-Kulcsar / Georg Pichler (Ed.) /

Pilar Mantilla (Trad.)

Telefónica

Patricia Pizarroso Acedo

Berichte / Informe

76

„Die Migrantigen“ in Sevilla

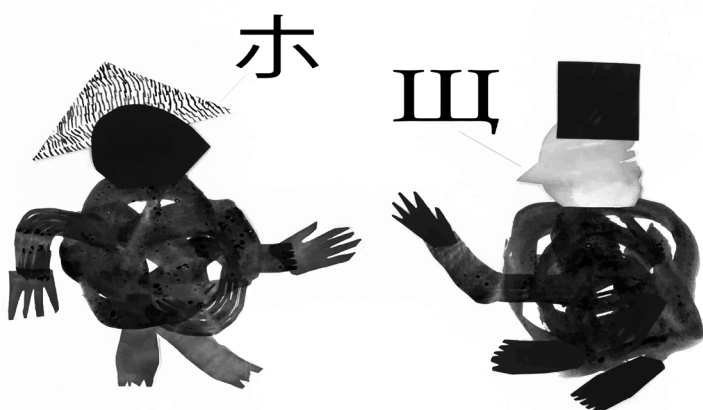
Denise Gensel

Necrológica

78

Mi amigo Karl Heisel

Christoph Ehlers



Editores

Dr. Víctor Borrero

Dpto. Filología Alemana
Facultad de Filología.
Universidad de Sevilla
vborrero@us.es

Dr. Juan Pablo Larreta

Dpto. Filología y Traducción
Universidad Pablo de Olavide
jplarzul@upo.es

Dr. Javier Martos

Dpto. Filología Alemana
Facultad de Filología
Universidad de Sevilla
jmartos@us.es

Consejo Científico Asesor

Dra. Isabel García Adán

Universidad Complutense de
Madrid

Dr. Arno Gimber

Universidad Complutense de
Madrid

Dr. Erwald Reuter

Universidad de Tampere

Dr. Javier Orduña

Universitat de Barcelona

Dr. Stefan Nienhaus

Universidad de Foggia

Dra. Andrea Bognér

Universidad de Göttingen

Dra. Nadia Dûchene

Universidad París Est

Dr. Juan José Gómez Gutiérrez

Universidad del País Vasco

Dra. Cristina Jurcic

Universidad de Oviedo

Dr. Georg Pichler

Universidad de Alcalá de Henares

Dra. Marta Fernández-Villanueva Jané

Universitat de Barcelona

Dr. Linus Jung

Universidad de Granada

Dra. Margarita Blanco Hölischer

Universidad de Oviedo

Dra. Kathrin Siebold

Philipps- Universität Marburg

Dr. Juan Ennis

Universidad Nacional de La Plata

Dra. Dolors Sabaté Planes

Universidad de Santiago de Compostela

Dr. Manuel Maldonado Alemán

Universidad de Sevilla

Asistentes de edición

Dra. Christiane Limbach

Universidad Pablo de Olavide
clim@upo.es

Isabel Mateo

Universidad Pablo de Olavide
imateo@upo.es

Edición gráfica

Mireia Maldonado Parra

Ilustraciones

Noël González González

Depósito Legal: SE-1376-96

I.S.S.N. 1136-677X

<https://editorial.us.es/es/revistas/magazin>

<https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/>

Este editorial no puede comenzar sino lamentando la triste y repentina pérdida de nuestro querido compañero Karl Heisel en el mes de agosto. El equipo de *Magazin. Revista de germanística intercultural* y tantos y tantos germanistas de todos los rincones de la Península echaremos de menos su conversación reflexiva y siempre original; y recordaremos, cómo no, su alta figura paseando por los recovecos de las dos universidades de Sevilla. Descansa en paz, Karl.

El equipo de *Magazin* quiere centrarse en reactivar la participación de los colegas de educación secundaria en la revista, amén de potenciar el carácter de estudios interculturales en sus publicaciones. En ese sentido, nos congratula poder presentar en la sección de *Didáctica intercultural* una propuesta didáctica de Jesús Cardoso, del I.E.S. El Argar (Almería), basada en el concepto de la gamificación, un concepto que cada vez más encuentra mayor aplicación en las aulas. En la sección de *Artículos científicos* hallamos una serie de contribuciones de carácter misceláneo (traducción, *DaF* y estudios literarios), en dos de las cuales no obstante resuenan abundantes ecos de interculturalidad. Se trata de los artículos de Martina Kienberger, en torno a la traducción literaria como herramienta de acercamiento interdisciplinar al análisis lingüístico y literario, y de Soledad Pereyra, centrada en la producción teatral de la autora Marianna Salzmann, representante del teatro posmigrante en alemán. Carmen Álvarez y Giovanna Tassinari completan la sección con dos estudios muy interesantes sobre didáctica de la traducción especializada y autoaprendizaje respectivamente. Este último relata el día a día de un centro de aprendizaje autónomo (Selbstlernzentrum, FU Berlin) y cómo se gestiona el fomento de la autonomía en un centro universitario, en el que conviven aprendientes con diferentes culturas de aprendizaje.

Por su parte, en la sección de *Otriversos* podréis leer un fabuloso texto del año 1873, que hemos rescatado de la revista *La Ilustración española y americana*. Además, como viene siendo costumbre en *Magazin*, agradecemos a los autores que nos ponen al día acerca de la actividad cultural a través de la sección de Informes, y acerca de las lecturas que interesan a los lectores con la sección reseñas. Aprovechamos para animar tanto a socios como a interesados en la cultura en lengua alemana que nos envíen al equipo editorial de *Magazin* noticias e informes sobre eventos culturales relacionados con la cultura en alemán como pueden ser exposiciones, conciertos, festival de cine etc. . .

En otro orden de cosas, nos alegra comunicaros que diversos indicadores parecen confirmar que la difusión y la visibilidad de los contenidos de la revista van por buen camino e igualmente que el proceso de edición dentro del proyecto de *Open Journal Systems* (OJS) (que os anunciábamos en el editorial del número anterior) ha transcurrido, aparte de algunas dificultades técnicas, sin mayores sobresaltos. Nos encontramos en una segunda fase en la que pretendemos acercarnos a medidores de gran relevancia en las humanidades.

Comenzamos ya a pensar globalmente en el próximo cuarto de siglo y os recordamos, eso sí, que solo con vuestra colaboración será posible continuar haciendo de esta publicación un lugar de encuentro atractivo para tod@s.

Los editores

Diese Ausgabe des Magazins wollen wir mit einem liebevollen Andenken an unseren Kollegen Karl Heisel beginnen, dessen traurigen und plötzlichen Verlust im August wir zu bedauern haben. Das Magazin-Team und so viele andere KollegInnen weltweit werden sein reflexives und immer originelles Gespräch vermissen; und man wird sich natürlich an seine durch die Ecken und Winkel der beiden Universitäten von Sevilla umherstreichende hohe Figur erinnern. Ruhe in Frieden, Karl.

Das Magazin-Team will sich darauf konzentrieren, die Beteiligung von SekundarschulkollegInnen an der Zeitschrift zu fördern und den Charakter der interkulturellen Studien in ihren Publikationen zu stärken. In diesem Sinne freuen wir uns, in der Sektion Interkulturelle Didaktik einen didaktischen Vorschlag von Jesús Cardoso aus dem I.E.S. El Argar (Almería) präsentieren zu können, der auf dem Konzept der Gamifikation basiert, einem Konzept, das zunehmend im Klassenzimmer angewendet wird. In der Sektion der wissenschaftlichen Artikel finden wir sehr abwechslungsreiche Beiträge (Übersetzungs-, DaF- und Literaturwissenschaft), dabei erklingen in zwei davon reichlich Echos der Interkulturalität. Dies sind die Artikel von Martina Kienberger über die literarische Übersetzung als Instrument für einen interdisziplinären Ansatz der sprachlichen und literarischen Analyse und von Soledad Pereyra über die Theaterproduktion der Autorin Marianna Salzmann, Vertreterin des Post-Migranten-Theaters in deutscher Sprache.

Carmen Álvarez und Giovanna Tassinari ergänzen die Sektion mit zwei sehr interessanten Studien zur Didaktik der Fachübersetzung bzw. des Selbstlernens. Letzteres beschreibt den Alltag eines autonomen Lernzentrums (Selbstlernzentrum, FU Berlin) und wie die Förderung der Lernautonomie in einem Universitätszentrum gehandhabt wird, in dem die Lernenden mit unterschiedlichen Lernkulturen zusammenleben.

Andererseits ist in Otriversos ein sagenhafter Text des Jahres 1873 zu lesen, den wir aus der Zeitschrift *La Ilustración española y americana* gerettet haben. Darüber hinaus danken wir den AutorInnen, die uns durch Berichte und Rezensionen über das kulturelle Geschehen informieren. Wir nutzen diese Gelegenheit, um sowohl Mitglieder der AGA als auch InteressentInnen der deutschsprachigen Kultur zu ermutigen, uns Nachrichten und Berichte über kulturelle Veranstaltungen zur deutschen Kultur wie Ausstellungen, Konzerte, Filmfestivals etc. an die Redaktion des Magazins zu senden.

In einem anderen Bereich möchten wir Ihnen mitteilen, dass die Verbreitung und Sichtbarkeit des Magazins mehreren Indikatoren gemäß auf dem richtigen Weg sind und dass der Redaktionsprozess im Rahmen des Projekts Open Journal Systems (OJS) bis auf einige technische Schwierigkeiten ohne größere Umbrüche verlaufen ist. Wir befinden uns in einer zweiten Phase, in der wir uns geisteswissenschaftlich relevanten Messgrößen nähern wollen.

Wir beginnen bereits, global über das nächste Vierteljahrhundert nachzudenken, und erinnern euch daran, dass es nur durch eure Zusammenarbeit möglich sein wird, diese Publikation weiterhin zu einem attraktiven Treffpunkt für alle zu machen.

Die Herausgeber

Asociación de Germanistas de Andalucía
A.G.A. Andalusischer
Germanistenverband
EOI Cádiz. Departamento de Alemán
C/Puntor Sorolla nº15. E-11010
Cádiz

Presidenta
Eva Parra Membrives
membrives2@gmail.com

Vicepresidente
Karl Heisel
khei@upo.es

Secretaria
Amadora Rodríguez Rodríguez
asociaciongermanistasandalucia@gmail.com

Tesorera
Christiane Limbach
clim@upo.es

Vocales
Beatriz Lobato Brenner (EOI Cádiz)
Antonio Salmerón (U. Granada)
Ramón Bazán (Estudiante del Doble Grado
en Lengua y Literatura Alemanas y
Ciencias de la Educación. U. de Sevilla)
Álvaro Esquivel (Estudiante del Grado en
Lengua y Literatura Alemanas. U. de
Sevilla)

germanistasandalucia.es

Federación de Asociaciones
de Germanistas en España
F.A.G.E.

vorstand@fage.es

Presidente
George Pichler (AMG Madrid)

Vicepresidenta
Brigitte Jirku (AGPACV Valencia)

Secretaria
Ana R. Calero (AGPACV Valencia)

Tesorera
Christiane Limbach (AGA Andalucía)

Vocales
Daniel Hübner (AAGYP A Aragón)
Susanne Bothmann (ACG Canarias)
Eva Parra Membrives (AGA Andalucía)
Teresa Vinardell (AGC Catalunya)

Webmaster
Jorge Seca (AGC Catalunya)

www.fage.es

Nuevas voces para el recuerdo - Literarisches Übersetzen als interdisziplinäres Projekt

Martina Kienberger
Universidad de Salamanca
martina.kienberger@usal.es

Recibido: 07/11/2018
Aceptado: 22/01/2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2018.01>

Das disziplinenübergreifende Projekt für Germanistik - und Translationsstudium, das hier vorgestellt werden soll, wurde anlässlich des 80. Jahrestages des *Anschlusses* Österreichs ans Dritte Reich durchgeführt und hatte sprachreflexive sowie literatur- und kulturdidaktische Zielsetzungen.

Es handelt sich um eines von mehreren Projekten der letzten Jahre an der Universität Salamanca, an denen Studierende und Lehrende sowohl aus dem Fachbereich Deutsch der Philologischen Fakultät als auch aus der Fakultät für Übersetzung und Dokumentation beteiligt waren¹. Unsere Erfahrung hat gezeigt, dass sich im Bereich der Übersetzung interessante Schnittmengen der Germanistik- und Translationsstudiengänge ergeben und spannende Möglichkeiten, voneinander zu lernen. Dabei können Studierende wie auch Lehrende von den unterschiedlichen Zugängen profitieren und neue Sicht- und Arbeitsweisen kennen lernen.

Die hier gewählte Methode des freien literarischen Übersetzens von Ernst Jandls Gedicht *wien: heldenplatz* in interdisziplinären Teams als Beitrag

zur interkulturellen Erinnerungskultur kann durch das projektbezogene, zielgerichtete Arbeiten und die kreative Arbeitsweise als für Studierende besonders motivierend angesehen werden. Zusätzlich sind das Verlassen des üblichen Unterrichtskontextes und die Sozialform der fakultätsübergreifenden Gruppenarbeit als Motivationsfaktoren zu nennen.

1. Literarisches Übersetzen in Studiengängen der Translation und Germanistik

1.1. Literarisches Übersetzen im Germanistikstudium

Übersetzen und Dolmetschen spielen weder als in Lehrplänen verankerte Zielkompetenzen noch als bevorzugte Methoden eine große Rolle im Rahmen des Germanistikstudiums in Salamanca. Allerdings werden die Möglichkeiten, die das Übersetzen als sprachliche Handlung bietet, von Lehrenden erkannt und immer wieder in den Unterricht integriert.

Während im Sprachunterricht in vergangenen Zeiten das Übersetzen bekanntermaßen eine der zentralen Methoden der Sprachvermittlung darstellte (Königs 2010: 1041f, Rösler 2012: 68, 147, siehe auch Kofler 2007), kommen Aktivitäten dieser Art in der modernen Fachdidaktik geringere Bedeutung zu. Eine Zeit lang, unter anderem aus Angst vor Interferenzen, geradezu verpönt, wurde

(1) Im April 2016 wurde etwa ein kreativer Übersetzungswettbewerb von der Dozentin für deutsche Sprache Nely Iglesias Iglesias initiiert, in dem Philologiestudierende ihre deutschsprachigen Versionen eines Gedichts der uruguayischen Autorin Orfila Bardesio präsentierten, welche von einer Jury aus DozentInnen der Germanistik und Übersetzungswissenschaft prämiert wurden. Im November 2018 übersetzten Studierende beider Fakultäten im Rahmen des Projektes *Fuimos. Vamos. Iremos.*, das sich dem Thema Flucht in Literatur und Fotografie widmete, jeweils einen Teil deutschsprachiger Texte ins Spanische, die anschließend bei einer gemeinsamen Ausstellung mit Fotos gezeigt wurden.

Zusammenfassung:

Literarisches Übersetzen stellt eine interessante Herausforderung sowohl für Studierende der Germanistik als auch der Translation dar. Dieser Beitrag zeigt, wie die Übertragung literarischer Texte von einer Sprache in die andere in verschiedenen Lehrveranstaltungen mit unterschiedlicher Zielsetzung (sprachanalytisch, literaturdidaktisch, etc.) genutzt werden und als Anlass für interdisziplinäres projektbezogenes Arbeiten dienen kann. Anhand des Projektes *Nuevas voces para el recuerdo*, in dessen Rahmen Studierende der Germanistik und Translation in Salamanca ihre Versionen des Gedichtes *wien: heldenplatz* von Ernst Jandl anfertigten, werden Zielsetzungen, Arbeitsweisen und Produkte der fakultätenübergreifenden Übersetzungsarbeit vorgestellt.

Schlüsselwörter: Übersetzung, Literatur, Lyrik, Didaktik, Erinnerungskultur, interdisziplinär

Abstract:

Literary translation presents an interesting challenge for both students of German and translation studies. This article shows how the transfer of literary texts from one language to another can be used in different courses, pursuing different objectives (language analysis, literary didactics, etc.) and how it creates an occasion for interdisciplinary project-related work. Based on the project *Nuevas voces para el recuerdo*, in which students of German philology and translation in Salamanca made their versions of the poem *wien: heldenplatz* by Ernst Jandl, the objectives, working methods and products of the cross-faculty translation work are presented.

Keywords: translation, literature, poetry, didactics, culture of the memory, interdisciplinary studies

der Nutzen interlingualer Vergleiche und Übersetzungen in den letzten Jahren wieder erkannt (Königs 2010: 1042, Rösler 2012: 147f).

Auch der Tätigkeit des Sprachmittels wird im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (2001) mehr Bedeutung eingeräumt. Die Produktion eigener Übersetzungen kann somit als sinnvolle, authentische Sprachhandlung angesehen werden, die in besonderer Weise dazu geeignet ist, über das Zusammenspiel von Inhalt und sprachlicher Form nachzudenken. Gelegenheit zur Sprachreflexion und zum kreativen Umgang mit Sprache bietet in besonderer Weise die Auseinandersetzung mit Literatur im Sprachunterricht. Die Arbeit mit literarischen Texten kann heute als selbstverständlicher, wenn auch nicht zentraler Teil des DaF-Unterrichts angesehen werden (Dobstadt/Riedner 2003: 231). Nach Dobstadt und Riedner wird Literatur vor allem „als bedeutungsvoller Input, der die Sprachproduktion anregen soll“ verwendet, wenig beachtet wird hingegen „dere[n] ästhetische Sprachverwendung selbst“ (ebda.: 232). Verschiedene fachdidaktische Vorschläge zeigen, wie die Literarizität von Texten begreifbar gemacht und dabei ein Bewusstsein für die Ausdrucksmöglichkeiten des Deutschen und von Sprache im Allgemeinen geschaffen werden kann. Dabei wird, insbesondere für höhere Niveaustufen, auch die Übersetzung als Methode genannt (z.B. Kramsch/Huffmaster 2008, Koppensteiner 2001: 125), die besonders viele Chancen zur Sprachreflexion, verbunden mit eigener kreativer Sprachgestaltung, bietet.

Die Beschäftigung mit der Literarizität der Sprache

bildet eine Brücke zum Literaturunterricht, in dem literarische Texte verschiedener Gattungen analysiert werden. Tatsächlich sind die genannten methodischen Vorschläge dem Bereich der Literaturdidaktik zuzuordnen, welche die Vermittlung literarischer Texte bzw. den kompetenten Umgang mit diesen zum Ziel hat. In literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen der Auslandsgermanistik spielen Übersetzungen in die jeweilige Landessprache zunächst rezeptiv eine Rolle, da sie Studierenden mit niedrigem Deutschniveau den Zugang zur Literatur deutschsprachiger AutorInnen ermöglichen. In Salamanca ist das in den ersten beiden Studienjahren der Fall, in denen die Lehrveranstaltungen (abgesehen vom Sprachunterricht) auf Spanisch gehalten werden. Originale und Übersetzungen werden einander ergänzend eingesetzt. Die Hermeneutik, ein zentraler Ansatz der Literaturwissenschaft, wurde immer wieder mit Übersetzung in Verbindung gebracht, die Kunst der Auslegung als Tätigkeit des Übersetzens beschrieben und umgekehrt das Verstehen von Texten zur Voraussetzung einer möglichen Übersetzung erklärt (Hermans 2004). Beim Verstehen und Interpretieren von fremdsprachlichen Texten spielen für die Studierenden ohne Zweifel Übersetzungen in die eigene Sprache eine Rolle, auch wenn diese nicht gezielt angefertigt und großteils nicht niedergeschrieben werden. Die bewusste Erarbeitung eigener Übersetzungen - sei es in die oder aus der Zielsprache - als produktive, kreative Leistung stellt hingegen eine Methode dar, die selten eingesetzt wird. Sie scheint jedoch besonders gut geeignet, um

für die Merkmale der sprachlichen Gestaltung, speziell auf der Mikroebene der Texte, zu sensibilisieren. Die Literaturwissenschaftlerin Patricia Cifre Wibrow arbeitet aus diesem Grund mit der Methode des literarischen Übersetzens in ihrer Lehrveranstaltung *Lyrik*, in deren Rahmen Studierende im Wintersemester 2018/19 Gedichte der Migrationsliteratur aus dem Deutschen ins Spanische übertragen.

Auch im Bereich der Kulturwissenschaften nimmt die Beschäftigung mit Literatur einen wichtigen Stellenwert ein. Das gilt natürlich insbesondere für Lehrveranstaltungen, in denen die Auseinandersetzung mit kollektivem Gedächtnis und Erinnerungskultur im Zentrum steht, aber auch in anderen Themenbereichen ist eine Annäherung über literarische Texte sinnvoll, wie Modelle der Landeskunde- und Kulturdidaktik zeigen (z.B. Bischof et al. 1999). Die Anfertigung literarischer Übersetzungen kann den Ansätzen des interkulturellen oder kulturbezogenen Lernens zugeordnet werden. Durch die produktive Arbeit am Text, die die Aufmerksamkeit auf Inhalt und sprachliche Form gleichermaßen lenkt, können die Lernenden Deutungsmuster der Fremd- und Erstsprache hinterfragen und symbolische Kompetenz entwickeln (Dobstadt/Riedner 2011: 7f). Der letztgenannte Begriff soll im Ansatz des kulturbezogenen Lernens die interkulturelle Kompetenz als Zielsetzung ablösen und bezeichnet „die Fähigkeit, mit den vielfachen, nicht selten spannungsvollen kulturellen Bezügen und Konstellationen, die das sprachliche Handeln heute mehr denn je bestimmen und es reich und vielschichtig machen, flexibler und bewusster umzugehen“ (ebda.: 8). Das hier vorgestellte Übersetzungsprojekt ist ein Beispiel, wie im kulturwissenschaftlichen Unterricht mit literarischen Übersetzungen gearbeitet wird.

1.2. Literarisches Übersetzen im Studiengang Translation

Im Studium *Traducción e Interpretación* ist literarisches Übersetzen ab dem 3. Studienjahr im Lehrplan verankert. Die besondere Schwierigkeit, die die Übersetzung literarischer Texte darstellt (vgl. 3.2; Frank 2004), erfordert fachspezifische Vorkenntnisse und eine hohe sprachliche Kompetenz, welche erst in den höheren Semestern vorausgesetzt werden können.

Im Seminar *Traducción 1ª Lengua Extranjera II: Alemán* steht die Beschäftigung mit den Anforderungen des Verlagswesens im Zentrum. Dazu gehören neben

spezifischen Übersetzungstätigkeiten auch Kenntnisse über Arbeitsprozesse im Bereich der Korrektur, Edition, des Vertriebs und Marketings sowie rechtlich-organisatorische Aspekte. In den praktischen Teilen dieser Lehrveranstaltung beschäftigen sich die Studierenden mit verschiedenen literarischen Textsorten, unter anderem Erzählung, Roman (mit Subgenres wie Kriminal- oder Liebesroman), Graphic Novel sowie Kinder- und Jugendliteratur. Die Anfertigung eigenständiger Übersetzungen aus dem Deutschen ins Spanische stellt dabei Teil der Arbeitsleistung im Unterricht und der Evaluation dar.

Als Wahlfach können die Studierenden des Studiengangs Translation im 4. Studienjahr die Lehrveranstaltung *Traducción literaria (Alemán como 1ª o 2ª Lengua Extranjera)* wählen. Hier konzentriert man sich auf die besonderen Anforderungen des literarischen Übersetzens, erneut unter Berücksichtigung des Arbeitsfeldes Verlagswesen. Die behandelten Textsorten sind ähnlich den zuvor genannten, neben narrativen Texten werden aber auch Lyrik und Drama explizit in den Fokus genommen.

Die beiden genannten Lehrveranstaltungen werden von der Dozentin und Übersetzerin Belén Santana López unterrichtet, die sich 2018 mit ihren Studierenden am Übersetzungsprojekt zu Ernst Jandls *wien: heldenplatz* beteiligte.

2. Das Projekt *Nuevas voces para el recuerdo*

Am 12. März 2018 jährte sich zum achtzigsten Mal der Tag des *Anschlusses*, der Annexion Österreichs an das Dritte Reich. Dieses Datum wurde zum Ausgangspunkt für das hier vorgestellte Übersetzungsprojekt.

Ziel war es, sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Phänomen des Anschlusses und dem Heldenplatz als Beispiel für einen wichtigen Erinnerungsort der deutsch-österreichischen Geschichte (Hanisch 2009) auseinanderzusetzen. Das Datum wurde somit auch als Anlass genommen, über die Bedeutung des Erinnerns und des kollektiven Gedächtnisses in der Literatur nachzudenken, was bei der Gedenkveranstaltung und Präsentation der Ergebnisse des Studierendenprojektes *Nuevas voces para el recuerdo* zum Ausdruck kam.

2.1. Ernst Jandl: wien: heldenplatz

Der österreichische Dichter Ernst Jandl hat mit *wien: heldenplatz* ein eindrucksvolles sprachliches Bild des Wiener Heldenplatzes, auf dem Adolf Hitler am 15. März 1938 vor jubelnden Massen seine Rede zum Anschluss

Österreichs an das Deutsche Reich hielt, geschaffen (1962/1976: 37):²

wien : heldenplatz

der glanze heldenplatz zirka
versaggerte in maschenhaftem männchenmeere
drunter auch frauen die ans maskelknie
zu heften heftig sich versuchten, hoffensdick
und brüllzten wesentlich.

verwogener stirnscheitelunterschwang
nach nöten nördlich, kechelte
mit zu-nummernder aufs bluten feilzer stimme
hinsensend sämmertliche eigenwäscher.

pirsch!
döppelte der gottelbock von Sa-Atz zu Sa-Atz
mit hünig sprenkem stimmstummel.
balzerig würmelte es im männechensee
und den weibern ward so pfingstig ums heil
zumahn: wenn ein knie-ender sie hirschelte.

Dieses Gedicht ist besonders gut dazu geeignet, die Bedeutung des Erinnerungsortes Wiener Heldenplatz zu veranschaulichen.

Das Ereignis war so überwältigend, daß Ernst Jandl in seinem grandiosen Gedicht „wien: heldenplatz“ gar kein Jahr nennen muß. Der Name Hitler kommt nicht vor. Aber jeder erkennt sofort, wer dieser „gottelbock“ ist, der von Sa-Atz zu Sa-Atz döppelte. Jandl war als Vierzehnjähriger bei diesem Ereignis dabei gewesen. Seinem Gedicht gelingt es meisterhaft, die religiös chiliastische Stimmung, mit den sexuellen und aggressiven Untertönen, zu evozieren und sie gleichzeitig ironisch zu brechen. (Hanisch 2009: 105)

Das Spannende an Jandls Gedicht ist, dass einerseits eine Deutung möglich ist, das Verstehen eines „Sinn-Ganzen“, einer Botschaft oder eines Bildes, das vermittelt wird. Andererseits enthält der Text gleichzeitig viele Unsicherheiten, die sich aus der Zusammensetzung des Wortmaterials, Wortneuschöpfungen und – verschmelzungen mit vielen möglichen Assoziationen ergeben. Nach Drews (1982: 36) enthält dieser „Assoziationsraum“ einige „Fixpunkte“, „aber kaum eine definitive Begrenzung“. Die Einzigartigkeit der sprachlichen Form macht für Drews den besonderen

Wert dieses Beispiels politischer Dichtung aus, bei dem die „ästhetische Wahrheit nicht hinter der politischen Wahrheit herhinkt, sondern ihr gewachsen ist“ (ebda.: 42).

2.2. Kreative Übersetzung in interdisziplinären Teams

Die Stimmung, die in diesem Gedicht dargestellt wird, das Bild, das sich aus der kreativen Sprachverwendung des Dichters ergibt, sollte von den spanischen Studierenden auf ihre Weise verstanden werden - als Annäherung an den literarischen Text (aus Perspektive der Germanistik) bzw. als Ausgangspunkt für die Übertragung in eine andere Sprache, das Spanische (aus Perspektive der Translation).

Als Methode dafür wurde die Nachdichtung des lyrischen Textes in interdisziplinären Teams als freie Übersetzungsübung gewählt. Als Produkt sollten dabei spanische Versionen von *wien: heldenplatz* entstehen, wobei es sich um die erste (bekannte) Übertragung des Gedichtes handeln würde, denn bis zum Zeitpunkt der Projektarbeit lag keine veröffentlichte Übersetzung ins Spanische vor.³ Die Nachdichtung poetischer Texte stellt eine besonders komplexe Aufgabe dar, die sich von anderen Übersetzungstätigkeiten unterscheidet. Um Ähnliches ausdrücken zu können, muss in verschiedenen Sprachen auf unterschiedliche Formen zurückgegriffen werden (Frank 2004: 858f). Ähnliche, in anderen Kulturen verständliche Assoziationen zu schaffen, stellt eine weitere Herausforderung dar. Zudem sind, wie wir gesehen haben, Jandls Assoziationsräume nicht klar abgrenzbar. Diese Schwierigkeiten bieten für die Studierenden jedoch auch Freiheiten, da unzählige Zugänge und Formen der sprachlichen Gestaltung möglich sind. Kurz, eine herausfordernde und kreative Aufgabenstellung mit einem interessanten Produkt als Ziel, motivierend für die Beteiligten.

Beteiligt am Projekt waren Studierende aus den Lehrveranstaltungen *Cultura como Texto* (4. Jahr *Estudios Alemanes*, bei Martina Kienberger) und *Traducción 1ª Lengua Extranjera II: Alemán* (3. Jahr *Traducción e Interpretación*, bei Belén Santana López).

Nach einer kurzen Projektvorstellung in den jeweiligen Kursen kamen die Studierenden an zwei Terminen zur gemeinsamen Arbeit zusammen, einmal an der Philologischen Fakultät und einmal an der Fakultät für Übersetzung und Dokumentation.

In der ersten der beiden zweistündigen Einheiten wurden von Seiten der Lehrenden der Kontext und wichtige Details zur Interpretation des Gedichtes und

(2) Auf der Internetseite [Lyrikline.org](http://lyrikline.org) kann das Gedicht nachgelesen und eine gesprochene Version angehört werden. www.lyrikline.org/de/gedichte/wien-heldenplatz-1229 (letzter Zugriff am 18. 10. 2018).

(3) Im Jahr 2019 erschien die erste spanische Publikation einer Auswahl an Gedichten von Ernst Jandl, darunter auch *wien: heldenplatz*, übersetzt von Sandra Santana, beim Verlag Arrebato Libros.

seiner Elemente erläutert. Dabei wurde versucht, den Deutungsrahmen nicht zu stark einzuengen und, basierend auf Erkenntnissen aus der Fachliteratur (bes. Drews 1982), verschiedene Zugänge aufzuzeigen. Es wurde als notwendig erachtet, sprachlichen Verständnisschwierigkeiten zum Teil entgegenzukommen, damit die Studierenden die Wirkung des Gedichtes auf das deutschsprachige Publikum besser nachempfinden konnten - und auch, um den Prozess des Übersetzens zu erleichtern und den Zeitaufwand zu reduzieren. Belén Santana wies zudem auf die besonderen Herausforderungen des literarischen Übersetzens, speziell in einem Fall kreativer Sprachverwendung, wie sie bei Jandl vorliegt, hin.

Nach der gemeinsamen Einführung wurden die TeilnehmerInnen in Gruppen bestehend aus Studierenden der Germanistik und der Translation eingeteilt, wobei sowohl auf ein ausgewogenes Verhältnis der Studienrichtungen als auch des sprachlichen Kompetenzniveaus geachtet wurde. Die Teams begannen mit der Arbeit an Interpretation und Übersetzung und setzten diese in der nächsten Einheit fort. Da einige Tage zwischen den beiden Terminen lagen, konnten die TeilnehmerInnen sich auch zu Hause weiter mit dem Gedicht beschäftigen. Leider mussten in der zweiten Einheit aufgrund von Ausfällen manche Gruppen neu zusammengesetzt werden, doch der positiven

Arbeitsatmosphäre tat dies zum Glück keinen Abbruch.

Als Material zur Grundlage und Unterstützung ihrer Tätigkeit wurden den Studierenden neben dem Originaltext von *wien: heldenplatz* auch Übersetzungen ins Englische, Französische und Italienische, ein weiteres Jandl-Gedicht, das selbst eine kreative Übersetzungsübung darstellt, ein Auszug aus *Rayuela* (Cortázar, 1963) sowie Hintergrundinformationen zu Ernst Jandl und dem Wiener Heldenplatz zur Verfügung gestellt.

Während der Arbeitsphase konnten sich die Teams selbst organisieren und jeweils eigene Strategien für die Übersetzung entwickeln. Dabei konnten interessante unterschiedliche Herangehensweisen beobachtet werden. Die Dozentinnen versuchten, so wenig wie möglich in die Arbeitsprozesse einzugreifen, standen aber für Fragen zur Verfügung.

Am Ende der zweiten Einheit wurden die entstandenen Texte bei den Projektleiterinnen eingereicht, die sie anonymisiert an eine Jury bestehend aus Mitgliedern der philologischen und der translationswissenschaftlichen Fakultät weiterleiteten. Renate Anschütz, Nely Iglesias Iglesias, Silvia Roiss, Judith Schnettler, Goedele de Sterck und Petra Zimmermann stellten sich der schwierigen Aufgabe der Auswahl des für sie besten spanischen Gedichtes.

2.3. Präsentation und Prämierung der Arbeiten

Am 12. März 2018 wurden die studentischen Arbeiten im Rahmen der Gedenkveranstaltung *Nuevas voces para el recuerdo - Der Heldenplatz als österreichischer Erinnerungsort 80 Jahre nach dem Anschluss* präsentiert.

Nach einer Einführung durch Martina Kienberger über die Bedeutung des Wiener Heldenplatzes sprach Karin Kosina, Leiterin des österreichischen Kulturforums in Madrid, über Kulturarbeit und die Bedeutung des Erinnerns. Juan Manuel Martín Martín stellte anschließend das Konzept der Erinnerungsorte und Formen von kommunikativem und kulturellem Gedächtnis vor.



Studierende bei der Arbeit



Studierende bei der Arbeit



Gedenkveranstaltung zum Anschluss am 12. März und Präsentation der Übersetzungen

Den Höhepunkt der Veranstaltung stellte jedoch ohne Zweifel die Präsentation und Prämierung der studentischen Jandl-Übersetzungen dar. Alle Gruppen zeigten ihre Arbeiten, die auch in Kopie ans Publikum verteilt wurden, und rezitierten ihre Texte. Danach erklärten die Mitglieder der Jury ihre Auswahlkriterien und wiesen erneut auf die besondere Schwierigkeit des literarischen Übersetzens hin. So verfügte auch jedes entstandene Gedicht über besondere, individuelle Qualitäten, was den Vergleich und die Auswahl nur eines Siegertextes erschwerte. Schließlich hatte man sich aber doch auf eine Siegerversion geeinigt und das Team von Verónica Parra Alonso, Sergio Barbeitos Esteban, Anastasiya Warkot, Ana Isabel López und Mar Sánchez Pulido durfte sich über die Prämierung ihres Werkes und Buchpreise, gestiftet vom österreichischen Kulturforum, freuen.

Die hier abgedruckten, im Rahmen des Projektes entstandenen Texte zeigen die große Kreativität und Bandbreite sprachlicher Gestaltungsmöglichkeiten:

viena: plaza de los héroes

la brintera plaza de los héroes casi
se hundía en grandes masas de individuos atrapados,
entre ellos mujeres que en rodillas masculinas
intentaban apoyarse, en estado de buena esperanza
y esencialmente bramaban.

con el flequillo ondulando, el resto separado
jadeaba partituras arias
con agreciente tono se propagandaban
guadañando a la masa de individuos.

¡soltemos los perros!
el dios gallito brincaba de ca-SA en ca-SA
con la coloxión del colofón.
serpenteaba apareante entre la marsedumbre
y las féminas extasiadas ante el *heil*
advertiente: cuando se arrodillaban ciervilmente.

(Anna Davydova, Elena Bermúdez de Castro Martínez, Elena Hernández Benito, Celia Hernández Pérez, Julia Crisolino Iglesias)

viena: la plaza de los héroes

en torno a la fulnífica plaza de los héroes
se ahondía en las etentesmareas entrelazadas de títeres
entre ellos mujeres que se masclan
que con ardión se tientan en estado de buena esperanza

y berrean esencialmente en celo.

bajímpetu de la guedeja en ola sobre frente
melodilogía nórdica, jadeaba
con voz en-numentada corrupta de sangre
segaba miselables individualismos

¡apunten!
hurriágran gallocabrió de acoso SA-rroso
con pedazos cenizos
se gululea con berreo en marea
y a las mujeres como en sagrado pentecostés
advirtió: arrodillaos ante la berrea.

(Verónica Parra Alonso, Sergio Barbeitos Esteban, Anastasiya Warkot, Ana Isabel López, Mar Sánchez Pulido)

viena: heldenplatz
la casi grandilumbrante heldenplatz
fracasumida en un mar de títeres entrelazados
entre los cuales había mujeres que ansiosas
intentaban graparse a las rodillas musculinas
preñadas de esperanza entre aullidos de celo

soposado bigopillo
jadea una melodía de normas al norte
la voz bombardeadora enumera hasta la sangre
de los que guadañan sus propios ombligos

¡pium!
el cabrón divino frasea SA-lto a SA-lto
dexplota colosalmente la voz colilla.
en la berrea gusanea en llanto el lago de títeres
y a las hembras les espera a la vez el curastigo
cuando un rodibambi las cervatea.

(Julia Carlos Ramos, Naomi Hermo Folgado, David Jiménez Urbán, Oscar Ndikubwayo, Irene González García)

La complellante plaza de los héroes repleta, casi
fracasaba en un mar de homúnculos presos en mallas.
Entre ellos, mujeres, que persistían en su intento de,
afarrarse, afanosas, preñadas de buenaesperanza.
Y braman, brárbaramente.

El osado, ondeante pendón en el glaxis,
ansiando una nota aria, jadea.
Una sangrante voz entregada al unísono,

que cercena toda humanidad.

¡Al ataque!

Berrea el cabrito de Marte entre apreSAdores
una grandilocuente vocecilla salpicada de ceniza.
Serpentea excitado en un mar de homunúnculos
y a las mujeres les llega la mesionada salvación,
cuando un siervo se postre de rodillas.

(Ángel García, Alba Ortigosa, Alejandro Ureña, Diego Parada, Jorge Ollero)

3. Fazit

Literarisches Übersetzen ist nicht nur im Rahmen von Translationsstudiengängen von Bedeutung, sondern kann auch als motivierende Methode in den Sprach-, Literatur- und Kulturkundekursen des Germanistikstudiums eingesetzt werden. Es kann daher als Brücke zwischen den Fakultäten dienen und Möglichkeiten zum gemeinsamen Arbeiten und Lernen eröffnen. Für die am Projekt *Nuevas voces para el recuerdo* beteiligten Dozentinnen und Studierenden war es spannend, neue Zugänge zu Literatur und Arbeitsprozesse beim Verstehen und Gestalten von Sprache kennen zu lernen. Das gewählte Gedicht *wien:*

heldenplatz bot dabei in besonderem Maße Gelegenheit, sich mit dem Zusammenspiel von Form und Inhalt und den Ausdrucksmöglichkeiten der deutschen (und spanischen) Sprache auseinanderzusetzen.

Als besonders motivierend kann die projektbezogene Arbeit angesehen werden. Die im Kontext von *Nuevas voces para el recuerdo* angefertigten Übersetzungen stellen authentische Sprachprodukte dar, die für einen konkreten Anlass, die Gedenkveranstaltung zum *Anschluss*, erstellt wurden. Die Texte sind somit zielgerichtet, situationsgebunden und an ein bestimmtes Publikum adressiert entstanden und wurden über den Unterrichtskontext hinaus rezipiert. Die Tatsache, dass zudem der beste Studierendentext prämiert wurde, stellte einen zusätzlichen Anreiz dar.

Aufgrund der positiven Erfahrungen der letzten Jahre soll die projektbezogene Zusammenarbeit zwischen den Fachbereichen Deutsch der Fakultät für Übersetzung und Dokumentation und der Philologischen Fakultät Salamancas auch in Zukunft fortgesetzt werden. Das hier vorgestellte Projekt kann zudem als Anregung für ähnliche Initiativen an anderen Universitätsstandorten dienen und weitere interdisziplinäre und interkulturelle Lernprozesse anstoßen.

Bibliographie

- Bischof, M., Kessling, V. und Krechel, R. (1999):** *Landeskunde und Literaturdidaktik*, Langenscheidt, Berlin u.a.
- Dobstadt, M. und Riedner, R. (2011):** „Fremdsprache Literatur – neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht“, in: Dobstadt, M. und Riedner, R. (eds.), *Fremdsprache Deutsch* 44, 5-14.
- Dobstadt, M. und Riedner, R. (2013):** „Grundzüge einer Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremdsprache“, in: Ahrenholz, B. und Oomen-Welke, I. (eds.), *Deutsch als Fremdsprache* (Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Vol. 10), Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler, 231-241.
- Drews, J. (1982):** „Über ein Gedicht von Ernst Jandl: wien: heldenplatz“, in: Schmidt-Dengler, W. (ed.), *Ernst Jandl. Materialienbuch*, Luchterhand, Darmstadt, 34-44.
- Europarat (ed.) (2001):** *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen* [Online]. [www.goethe.de/z/50/commeuro/deindex.htm]
- Frank, A. P. (2004):** „Literary Translation as Art“, in: Kittel, H., House, J., und Schultze, B. (eds.), *Übersetzung: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. 1. Teilband* (HSK, Vol. 26), W. de Gruyter, Berlin, 852-859.
- Hanisch, E. (2009):** „Wien, Heldenplatz“, in: François, E. und Schulze, H. (eds.), *Deutsche Erinnerungsorte I*, Beck, München, 105-121.
- Hermans, Th. (2004):** „Translation as an object of reflection in modern literary and cultural studies: Hermeneutics to poststructuralism“, in: Kittel, H., House, J., und Schultze, B. (eds.), *Übersetzung: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. 1. Teilband* (HSK, Vol. 26), W. de Gruyter, Berlin, 191-200.
- Jandl, E. (1976):** *Laut und Luise*, Reclam, Wien.
- Kofler, P. (2007):** „Übersetzen im deutschen Erziehungswesen im 18. und 19. Jahrhundert“, in: Kittel, H., House, J., und Schultze, B. (eds.), *Übersetzung: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung. 2. Teilband* (HSK, Vol. 26), W. de Gruyter, Berlin, 1758-1761.
- Koppensteiner, J. (2001):** *Literatur im DaF-Unterricht. Eine Einführung in produktivkreative Techniken*, öbv & hpt, Wien.
- Königs, F. G. (2010):** „Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht“, in: Krumm, H.-J. et al. (eds.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1*, W. de Gruyter, Berlin u.a., 1040-1047.
- Kramsch, C. und Huffmister, M. (2008):** „The Political Promise of Translation“, in: *Fremdsprachen lehren und lernen* 37, 283-297.
- Rösler, D. (2012):** *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*, Metzler, Stuttgart/Weimar.

Biographische Notiz zu den Projektleiterinnen

Martina Kienberger, Mag., geboren 1985 in Amstetten/Österreich, ist seit 2014 als OeAD-Lektorin an der Universität Salamanca tätig. Zu ihren Lehr- und Forschungsschwerpunkten gehören Fremdsprachendidaktik, Medientheorie und Kulturwissenschaft. Sie schreibt ihre Dissertation zum Thema Erschließungsstrategien für unbekannten Wortschatz im Deutschen. Belén Santana López, Dr., geboren 1975 in Logroño/Spanien, ist Dozentin der Translationswissenschaft an der Universität Salamanca und Übersetzerin deutschsprachiger Literatur ins Spanische. Sie ist Autorin zahlreicher Publikationen zu den Themen Übersetzung des Komischen sowie dem Übersetzen von Literatur. Zuletzt erschienen: Lachen – Humor – Komik (2012), *Memorias de una osa polar* von Yoko Tawada (2018).



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Intimidación, emoción y activismo político en el teatro posmigrante de Sasha Marianna Salzmann

Soledad Pereyra

Universidad Nacional de La Plata
solespereyra@gmail.com

Recibido: 15/08/2018

Aceptado: 07/02/2019

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2018.02>

Durante los últimos años ha crecido la investigación, fundamentalmente europea, en torno a un fenómeno cultural más o menos reciente que ha despertado una buena cantidad de controversias: el teatro posmigrante en alemán. En la última década, hemos constatado cómo esa suerte de movimiento teatral alternativo, surgido especialmente en las salas Theater Hebbel am Ufer (Sala HAU) y en el Ballhaus Naunynstraße de Berlín, se institucionalizó, se instaló en el teatro Gorki en el 2013 bajo la dirección de Shermin Langhoff. A partir de entonces, el teatro posmigrante se diversificó en cuanto a sus propósitos, temáticas y contenidos y resultó en giras y en otros proyectos diferentes que también son sobre y ejecutados por sujetos de origen inmigrante, de segunda o tercera generación, muchas veces descendientes de los *Gastarbeiter* de la Posguerra alemana (Pereyra 2016). A cargo de la gestión del Gorki, Langhoff propuso una cartelera con obras que reelaboraban las problemáticas en torno a la migración de diversos tipos (laboral, de exiliados, de refugiados, de descendientes de inmigrantes, entre otras) e impulsó una serie de proyectos vinculados

con este espectro temático, tales como: el “Exile Ensemble” iniciado en el 2015, el festival de otoño “Herbstsalon” en el 2015 y el programa anual de escritura de guión organizado junto al *Neues Institut für dramatisches Schreiben* (NIDS), entre otros (Wilmer 2018: 195–196).

Al mismo tiempo que este teatro hizo foco y dio protagonismo a estos sujetos vinculados a contextos y problemáticas migratorias, también, y esto especialmente en los orígenes del teatro posmigrante, puso en cuestión, tal como propone Mathias Wartstat, el sustento y principios de la institución teatral alemana que como bien apunta, tiene una larga tradición:

Den Theatern in Deutschland und insbesondere den Schauspielsparten der Stadt- und Staatstheater wird seit Langem vorgeworfen, sich kulturell und sprachlich nicht hinreichend zu öffnen. Hingewiesen wird auf die historische Verankerung dieser Theater in der Tradition der Nationaltheateridee, die seit dem 18. Jahrhundert auf eine Bindung der Schauspielpraxis an die deutsche Sprache und einen Kanon von deutschsprachigen Theaterstücken abzielte. Weil sich die Theaterinstitutionen von einem national-bürgerlichen Bildungsprogramm, das ihre Gründung bestimmte, nach wie vor nicht emanzipiert hätten, so der kritische Befund, seien sie der kulturellen Diversität

Resumen:

Tal como sostiene Pavis (2016), la intimidad ha resurgido bajo distintas formas y nombres en el teatro actual. El presente trabajo desglosa algunas de esas formas de la intimidad y la emoción en los estudios de teatro, para luego analizar su presencia y articulación en los monólogos de dos obras de Sasha Marianna Salzmann (n.1985): *Muttersprache Mameloschn* (2011) y *Meteoriten* (2016). El examen de los monólogos de Salzmann -quien es una de las representantes del llamado teatro posmigrante en alemán- exhibe que la intimidad en sus obras no tiene que ver únicamente con revertir la economía de la representabilidad de minorías de una sociedad multicultural. La emoción aquí abandona su tradicional asociación con el “pathos” y la “imposibilidad de actuar” (Didi-Huberman 2016) y representa una forma de activismo político, que construye teatro como la célula más pequeña de una sociedad más justa (Salzmann 2015).

Palabras clave: teatro, intimidad, emoción, pathos, activismo político, posmigrante

Abstract:

As Pavis (2016) argues, intimacy has resurfaced under different forms and names in current theater. This article makes a general introduction to posmigrant theatre in Germany, breaks down some of these forms of intimacy and emotion in theatre studies, and then analyzes its presence and articulation in the monologues of two works by german-language playwright Sasha Marianna Salzmann (n.1985): *Muttersprache Mameloschn* (2013) and *Meteoriten* (2016). The examination of the monologues of Salzmann -who is one of the representatives of the so-called German Postmigrant Theatre- exhibits that intimacy in their works is not only about reversing the representational economy of the minorities in a multicultural society. The use of emotion in her theatre abandons its traditional association with the “pathos” and the “Impossibility of Acting” (Didi-Huberman, 2013:26), and represents a form of political activism, which builds theatre as the smallest cell of a fairer society (Salzmann 2015).

Keywords: theatre, intimacy, emotion, pathos, political activism, postmigrant

der Gegenwartsgesellschaft nicht gewachsen (Warstat 2017: 26).

El teatro posmigrante con una práctica que defiende y remite constantemente a una sociedad multicultural y a una ciudadanía más allá del concepto de Estado/Nación, quiebra la tradición del teatro alemán y ya no meramente en cuestiones temáticas o de contenido. Su intervención excede el espacio escénico y desarrolla artefactos culturales movidos por el activismo político, que está en sus orígenes, pero también con nuevas causas y motivaciones. Lo hace también al conformar un teatro que busca (y ha logrado) pertenecer a la institución teatral alemana con la fuerza de trabajo de una serie de agentes (directores, productores, dramaturgos, autores, actores y actrices, entre otros) que desestabilizan cualquier forma de homogeneidad en cuanto al origen étnico y cultural en el aparato teatral alemán.

Estas prácticas del teatro posmigrante, no muchas veces son comprendidas por los críticos, espectadores y otros agentes de teatro, que con frecuencia buscan solo la materialización del exotismo extranjero en el espectáculo teatral posmigrante, tal como indica una

de las dramaturgas involucradas en este teatro, quien será el centro del presente artículo, Sasha Marianna Salzmann (n. 1985) (Salzmann 2012: 3).

Sasha Marianna Salzmann, aunque joven, es una mujer de teatro con una fructífera trayectoria en los escenarios alemanes. Nació el Volgogrado (Rusia) y vivió hasta 1995 en Moscú. A partir de entonces, vive atravesando espacios, en la actualidad entre Berlín y Estambul. Desde el 2010, Salzmann es una dramaturga activa, varias de sus obras se pusieron en escena en el teatro Maxim Gorki y también en otros teatros de los países de habla alemana, existen traducciones de la mayoría de sus obras, es dramaturga estable del teatro Gorki y hasta el 2015 dirigió allí el espacio experimental Studio Я¹. Quienes sigan las novedades culturales alemanas, seguro se han topado con su nombre en los últimos meses de 2017, ya que su primera novela, publicada bajo el título *Außer sich* (2017), quedó nominada en la *shortlist* para el Premio del Libro Alemán que se entrega anualmente en los días previos a la inauguración de la Feria del Libro de Fráncfort.

El teatro de Salzmann no es ajeno a este enfoque más amplio del teatro posmigrante que describimos

(1) El Studiobühne del teatro Maxim Gorki es un apéndice ubicado muy cercanamente de la sala principal. Desde la temporada 2013/2014 se llama Studio Я, nombre cuya lectura en alemán daría “Studio Ja” (Estudio Si) permitiendo interpretaciones ligadas a la afirmación. Por definición, el Studio Я se entiende a sí mismo como un “asilo artístico” (Kunstasyl) para elaborar artísticamente temas y posiciones críticas marginadas. Esto es, como un foro para discusiones y procesos creativos que se piensan transnacionalmente.

más arriba, en el que insiste la directora del teatro Gorki, Shermin Langhoff, y que rechaza su lugar exótico y fronterizo, para convertirse en una herramienta de activismo desde el epicentro político de Alemania, Berlín, y desde el interior mismo de la institución teatral, en tanto se mantiene activo desde uno de los teatros nacionales alemanes más relevantes para el circuito dramático actual.

En lo que sigue del presente artículo, se desglosan algunas de esas formas de la intimidad y la emoción en la filosofía y en los estudios de teatro, para luego analizar su presencia y articulación en los monólogos de dos obras de Sasha Marianna Salzmann: *Muttersprache Mameloschn* (2013) y *Meteoriten* (2016). La lectura de las obras de Salzmann entiende estos monólogos como recurso dramático para concretar una práctica del teatro posmigrante como forma de activismo. El examen de los monólogos de Salzmann que aparecen como recurso dramático fundamental para crear emoción, exhibe que la intimidad en sus obras no tiene que ver únicamente con revertir la economía de la representación de las minorías de una sociedad multicultural actual. La emoción aquí abandona su tradicional asociación con el *pathos* entendido a partir de la lectura de Aristóteles, esto es en oposición a la *praxis* o como la “imposibilidad de actuar” (Didi-Huberman 2013: 26), y presupone en el corpus abordado una forma de activismo político que construye teatro como la célula más pequeña de una sociedad más justa (Salzmann 2015). Esto es, basada en una democracia con valores de igualdad y con dinámicas e instituciones multiculturales y transnacionales, que el teatro posmigrante tiene particularmente en su centro temático y de trabajo.

1. Teatro posmigrante: entre multiculturalismo, ecología cultural y activismo político

Junto con su institucionalización, en los cinco últimos años, este teatro posmigrante ha mostrado un cambio de discurso que coincide con su misma evolución y con las circunstancias que lo rodean; de este modo ya no es solamente “a new organ for migration discourse” (Arslan, Kreitingner, Göktürk, Gramling, Mani, Landry, Mennel, Denham, Ellis y Utkin 2017: 223). Sobre estas nuevas direcciones e implicaciones del teatro posmigrante, hay

particularmente dos que deben destacarse. Aunque los orígenes del teatro posmigrante en alemán, como dijimos arriba, deben rastrearse en los contextos relacionados a los procesos inmigratorios durante la posguerra alemana, las últimas intervenciones de Shermin Langhoff insisten en un uso del término en un sentido más abstracto y una implicancia que ya no tiene que ver únicamente con una identidad “migrante”. De acuerdo con Langhoff, el teatro posmigrante no debe ser exclusivamente asociado a la biografía o lugar de nacimiento de los sujetos teatrales, sino que, en todo caso, debe ser considerado una caja de resonancia de la vida en la sociedad urbana actual en tanto diversa y globalizada (Donath 2011), en la cual se construyen identidades emergentes que se extienden y se tensionan con el origen, y que parecen estar, constantemente, en un proceso de reescritura. Asimismo, y tomando la imagen de caja de resonancia de Langhoff, una segunda línea del discurso del teatro posmigrante reanuda la crítica hacia Europa como modelo de integración en general. En este sentido, construye una mirada conflictiva del continente europeo, en tanto espacio construido y negociado bajo mecanismos de exclusión. En ello, el teatro posmigrante hace eco de la crisis y de los debates originados en el 2014 por los refugiados que llegaron masivamente a Europa provenientes, fundamentalmente, de Siria y Afganistán. El teatro posmigrante ha abandonado la pretensión de la representación verosímil y de las minorías del contexto alemán intercultural actual, para insistir en la crítica que gesta la mera presencia y visibilidad de los desplazados sociales, como los refugiados², pero también, como mostraremos más abajo, otras identidades desplazadas de las instituciones y formas de hegemonía en la Europa actual. De este modo, las preguntas que subyacen a las últimas producciones de teatro posmigrante son: ¿qué significa ser un ciudadano europeo hoy?; ¿cuáles son los límites y fronteras de la sociedad y de los estados europeos?; ¿sobre qué principios se yerguen las democracias europeas actuales?; ¿bajo qué criterios construimos los discursos de la Historia de Europa?; ¿qué identidades se representan en los discursos hegemónicos sociales?, entre otras.

Si consideramos la producción estética posmigrante y la dinámica de trabajo colectiva propuesta por sus agentes, podemos discutirlo como

(2) A través de un extenso proyecto que incluyó obras teatrales en diversas lenguas y que terminó en la escritura de un volumen monográfico, Stephen Wilmer (2018) examinó la más reciente presencia de los sujetos refugiados en el teatro europeo. La investigación de Wilmer y su análisis de las performances europeas recientes sobre el tema, pone de manifiesto el estatus liminar del refugiado: un exiliado de su país de origen y un sujeto sin ciudadanía en el país de acogida que se encuentra casi siempre en un no-lugar, contrario a las fronteras de los Estado-Nación y perseguido por leyes de inmigración endurecidas luego de la crisis de los refugiados en el 2015. Esta condición es definida por Wilmer como “statelessness” (2018: 1–10) y en su monografía rastrea la discusión y tematización de la problemática en performances europeas recientes.

una ecología cultural —concepto que tomamos de Reinaldo Laddaga y de su libro *Estéticas de la emergencia* (2010)— que surge en consonancia con los procesos de globalización en el espacio urbano, en el caso que nos compete, en Berlín. Las ecologías culturales, como el teatro posmigrante en alemán, se identifican por una modalidad, producción y perspectiva colectivas, que se inscriben siempre en un proyecto común más grande y que reciclan, reutilizan, materiales emergentes, aparentemente no-legítimos o, incluso, considerados simbólicamente como “basura”³. Estos residuos devenidos materia prima pueden comprender desde las imágenes congregadas, pasando por los mismos sujetos que actúan que por su origen no-alemán tradicionalmente no se consideraban aptos para los escenarios alemanes, hasta incluso la lengua, que ya no es solamente dialecto, sino también una amplia variedad de formas urbanas, jergas, muestras de contacto lingüístico, etc. En tanto ecología cultural, el teatro posmigrante en alemán delinea la silueta de su identidad a través de procesos experimentales, abiertos, cooperativos y, especialmente, comunitarios que se hicieron cada vez más explícitos desde su reciente institucionalización y que no solo acontecen en el nivel del contenido, sino también en las formas concretas de desarrollo del trabajo pre-escénico (como en la formulación del texto escénico), en la *mise-en-scene*, en la performance y también en las formas de difusión y búsqueda de visualización del proyecto. Podemos pensar como ejemplo, la relación que el teatro posmigrante tiene, en tanto comunidad de sujetos de teatro que se piensan a sí mismos como alteridad dentro de la institución hegemónica, con las estrategias retóricas que despliega en escena y en el texto dramático para gestar un acontecimiento teatral que empapado por el activismo político. En resumen, el teatro posmigrante funciona y trabaja como ecología cultural que busca en sus contenidos, en sus estrategias y en sus dinámicas un activismo político que tiende a la intervención en el espacio social. En este sentido, el teatro posmigrante evita la exitosa fórmula de representar a las minorías desplazadas de la sociedad de forma verosímil o incluso estereotipada, sino que recicla, con frecuencia, estrategias estético-dramáticas que ponen en duda y discuten esas formas de representación, tales como: formas del teatro documental, la escritura colectiva de modo vanguardista, la deconstrucción de

clásicos y, en relación particularmente con el presente artículo, la emoción, intimidación y el *pathos*

La propuesta de activismo político a través de un arte que no es exclusivamente propagandístico, no es original ni exclusiva del teatro posmigrante en alemán. La historia del teatro del siglo XX cuenta con numerosos ejemplos de activismo político-social a través del teatro y de las *performance*; algunos de ellos son el teatro *agitprop*, el teatro documental o incluso el teatro épico de Bertolt Brecht. En este sentido, el teatro ya no es solamente una práctica cultural considerada meramente desde lo estético, sino también un medio muy adaptable para ser moldeado una y otra vez de acuerdo a la realidad política y social sobre la cual se quiere intervenir. Sin embargo, es importante resaltar que el activismo, no es exactamente acción política, aunque sí ofrece la posibilidad de hacer o crear gestos políticos para tomar parte de los asuntos significativos de la esfera pública contemporánea. La gran tradición de activismo político en relación con el teatro, se ha transformado desde 1989 (Hillman 2013: 5), cuando, por un momento, el posmodernismo parecía anunciar, bajo una amalgama compleja de estrategias deconstructivas y experimentales, el fin de la intervención política desde las prácticas artísticas y culturales. El arte y las *performances* activistas no asumen una forma ya establecida sino que albergan todo tipo de formas y estrategias que puedan ser efectivas para capturar la atención no solo de los espectadores, sino también de los medios. En este sentido, Pavis (2016) señala como opuestos o históricamente diferenciados dos términos que justamente nuestro artículo propone como el resultado causal de la apuesta del teatro posmigrante de Salzmann: la intimidación y la emoción como elemento de activismo político.

2. Intimidación, emoción y *pathos* y un teatro del siglo XXI

¿De qué hablamos cuando hablamos de intimidación en el teatro? Históricamente, los estudios de teatro han asociado la intimidación con la vida interna de los personajes, especialmente en el teatro íntimo francés de los años veinte (Pavis y Brown 2016: 112). También existe toda una línea que busca el acercamiento íntimo del espectador hacia los actores durante la performance a través del espacio físico

(3) La noción de ecología cultural surge como perspectiva dentro del llamado “ecocriticismo”. Este retoma la propuesta de Peter Finke de una *Ökologie des Wissens* (2005) (ecología del conocimiento) quien propuso un paradigma ecológico frente a dos culturas del conocimiento aparentemente distanciadas: la de las ciencias naturales y la de las ciencias de la cultura. Por su parte, el crítico alemán Hubert Zapf ha desarrollado una exposición teórica y programática de la idea de la literatura como una forma potente y activa de ecología cultural (2016). En nuestro caso, tomamos la perspectiva de Reinaldo Laddaga porque es quien más ha explorado la operatividad del concepto en relación con los artefactos culturales más alternativos de los tiempos recientes.

como el *Kammerspiel* alemán y el *Intima teater* de Strindberg. El *Intima teater* de Strindberg se inspiró en el modelo de los teatros de cámara que surgían en Centroeuropa para la presentación de obras de vanguardia (Robinson 2009: 107). El autor sueco buscaba emular en el teatro el principio constructivo y el efecto de recepción de la música de cámara: tratar un tema bien concreto, de forma profunda, intensa, con una compañía breve y en un espacio relativamente pequeño. De este modo, tanto en Strindberg como en el *Kammerspiel* alemán, la intimidad viene de la mano de la distancia física reducida. El crítico Wendell Cole destacó que desde el último cuarto del siglo XIX la intimidad se vuelve un factor deseable de las salas teatrales, donde los diseñadores y arquitectos se han esforzado en lograr un acercamiento más íntimo entre el público y los actores (Cole 1955: 16). Esto no es precisamente así hasta el día de hoy, especialmente si tenemos en cuenta la escena alemana en el siglo XX y en las performances de posvanguardia que llevan al extremo la deconstrucción del espacio teatral como espacio de escenificación, para volverlo espacio de acontecimiento performativo colectivo. Nos enfrentamos en estos casos a textos dramáticos que juegan con las fronteras de las escrituras del yo o escrituras de vida, que utilizan con frecuencia el monólogo como herramienta principal para la expresión de esa intimidad (Pavis y Brown 2016: 112).

Del siglo XX son harto conocidas las estrategias brechtianas desplegadas en su modelo de teatro anti-aristotélico para evadir y rechazar el vínculo empático de los espectadores (Brecht y Dieterich 2015), surgido por la intimidad y la ilusión que producen tanto la escenificación, la performance, como los temas y la forma del espectáculo teatral en sí. El exceso de intimidad y emoción en distintas formas del teatro occidental contemporáneo, que tiene muchas veces su origen en la cercanía de los actores al público y la empatía con su personaje, ha conducido a una identificación de los espectadores que, como mencionamos, ha sido rechazada en tanto sentimentalismo patético por la crítica brechtiana. Gran parte del trabajo de Brecht como director del Berliner Ensemble y algunos de sus textos críticos sobre teatro ahondan sobre estrategias y técnicas de entrenamiento actoral que buscan quebrar esa cercanía emocional entre los pares: por un lado espectadores y personajes, y por el otro actores y personajes; su representación máxima se encuentra

concentrada en el reconocido *Verfremdungseffekt* o “efecto de alienación” (Martin y Bial 2000: 6). La crítica de Brecht a la intimidad y emoción ha sido la urdimbre que sostuvo propuestas teatrales centrales del siglo XX, tales como la de Heiner Müller o en Augusto Boal, donde la racionalización de la emoción es instrumento de la actuación (Boal 2004: 115–117). En sus formas más actuales y en parte como resultado de estas apreciaciones, la dramaturgia de la intimidad se contrapone, a menudo, al teatro político o bien al activismo político en el teatro. Esta presuposición tiene su origen en que, en términos de temática y de la fábula, el teatro de intimidad y emoción se concentra en las afecciones y preocupaciones de un individuo o, incluso, de una pareja y en eso se opondría a las causas colectivas y sociales que motivan al teatro político (Pavis y Brown 2016: 1, 112).

La emoción, ya sea surgida por la intimidad del espacio teatral, por los temas, o bien por la performance de los actores, está unida en la historia crítica a un concepto, de lo más tortuoso o sufrido: *pathos*. El *pathos*, hermano de los recursos retóricos *ethos* y *logos* distinguidos en la *Poética* de Aristóteles, ha tenido con frecuencia una vida infame, que ha dejado en las páginas de la crítica de teatro las más variadas resistencias. Aunque en el siglo XX con frecuencia fue asociado a una emocionalidad tortuosa y dolorosa, etimológicamente el término *πάθος* (*pathos*) remite a ‘estado de ánimo’, ‘pasión’, ‘emoción’, ‘sufrimiento’. Entonces el *pathos* cubría en su origen un espectro semántico en relación a la emocionalidad que no se limitaba a lo doloroso y al padecimiento. *Pathos* se define en teatro tradicionalmente como “la cualidad de la obra teatral que suscita la emoción (piedad, ternura, lástima) en el espectador” (Pavis 2015: 331). Si en términos de retórica teatral el *pathos* es la técnica destinada a “emocionar al auditor” (Pavis 2015: 331), particularmente a través de la performance, el *pathos* tiene que ver con una invitación al público a identificarse, a sentir con una situación sentida, causa de pena, contingencia impactante o, por qué no, emoción en el personaje que enuncia. Esto es, Pavis entiende el *pathos* como un modo de recepción del espectáculo teatral. Ahora bien, por la preeminencia de la interpretación del *pathos* a la luz de la *Retórica* de Aristóteles, este suele quedar vinculado a una recepción pasiva, como instrumento persuasivo de la retórica clásica. Con la *Poética* de Aristóteles, se suma una funcionalidad del

pathos en el ámbito de la tragedia, ya que el filósofo griego lo identifica allí como el elemento que produce sentimientos de piedad (*eleos*) y de terror (*phobos*) que deberían conducir a la catarsis. Estas formas de entender el *pathos* y la emoción profunda a menudo han resultado, como apuntamos arriba, en matices despectivos sobre el concepto: como un patetismo demasiado afectado, que gesta una emoción pasiva, banal e intrascendente en los espectadores. Incluso, como una emoción que lleva un “callejón sin salida”, noción peyorativa sobre el *pathos* y la emoción que Didi-Huberman (2016) rastrea en la historia del pensamiento y la cultura de Europa y que prevalece como tal en la actualidad (Buch 2010: 8).

Por el contrario, Hegel reelaboró la conceptualización del *pathos* a partir del accionar en tanto toma de conciencia y de este modo distinguió en su *Estética* ([1832]1970)⁴ entre un *pathos subjetivo* y un *pathos objetivo*⁵. Mientras que el *pathos subjetivo* repliega al espectador en sentimientos de decaimiento, sufrimiento y pasividad, el *pathos objetivo* se mueve por su potencial autoconsciente, esto es con el fin de emocionar al espectador mientras desarrolla ante sus ojos el lado trascendental de las circunstancias, de los fines y de los caracteres. El poder sustancial y universal de la acción debe probarse de forma práctica y actualizarse individualmente; en este sentido el carácter humano es para Hegel *pathos* en actividad concreta en tanto “un poder del ánimo legítimo en sí mismo, un contenido esencial de lo racional y de la voluntad libre” (Hegel 1989: 204). De esta forma, no es exagerado pensar en Hegel como el introductor de un concepto del *pathos* moderno que pone en entredicho la interpretación que se ha dado del mismo a partir de la filosofía de Aristóteles.

Así, de la mano de Hegel, el *pathos* es emoción que mueve, no solo un sentimiento que se padece, sino aquello que congrega, “empuja a la acción” (Hegel, 1832: 327). Desde la aproximación filosófica hegeliana, el *pathos* conlleva el compromiso absoluto a una llamada que es en sí ética y, por ende, al sostenerse únicamente en una acción concreta, implica la emocionalidad y lo inteligible en simultáneo, cuestión que conceptualmente lo hace alejarse de la mera interioridad catártica a la que resiste críticamente Hegel (Pahl 2012: 12). Más cerca en el tiempo y a partir de la lectura de raigambre hegeliana, podemos resumir el *pathos*, con Georges

Didi-Huberman, como “las emociones, puesto que son mociones, movimientos, conmociones, también son transformaciones de aquellos o aquellas que están emocionados” (Didi-Huberman 2016: 46). La manifestación orgánica del *pathos*, tanto en el filósofo alemán como en el francés, es la acción y no la contemplación (*com*)pasiva.

Otro aporte crítico significativo al tema lo ha brindado el historiador de arte, Abraham “Aby” Moritz Warburg con su término *pathosformel* (fórmula del *pathos*, o bien fórmula del patetismo, para otros menos literales), que elabora a partir de la expresión de los gestos de patetismo y que explica a través de la “resurrección” de la Antigüedad en el grabado de Durero *La muerte de Orfeo* (1863), fundamentalmente a través del texto “Dürer und die italienische Antike” (1906). En el mismo, *pathos* responde a su denotación semántica ligada al dolor, a una emoción que se siente negativamente. En el caso de Warburg, la novedad la constituye pensar el *pathos* en términos de imagen total, cuestión que será retomada por Didi-Huberman, especialmente, en *La imagen superviviente. Historia del arte y tiempo de los fantasmas según Aby Warburg* (2002). Para Warburg las *pathosformeln* o las “fórmula[s] arqueológica[s] del patetismo” (Warburg 2005: 404) son el resultado del entretendido de la expresión o representación de un estado interno, individual, con una serie de universales que definen y marcan históricamente las emociones particulares de los sujetos. Esto es, la amalgama en la imagen de la carga expresiva más personal con los factores y rasgos que se contemplan como iconográficos. En ese interés que tiene Warburg por la imagen como lugar mixto, inestable, de la confluencia de determinados gestos y expresiones corporales que se perpetúan en la memoria colectiva en un viaje intergeneracional. La carga emotiva contenida en estos símbolos se actualiza y de este modo se restablecen sus valores expresivos que no pierden su potencialidad en términos de emoción.

Entendido de esta manera, el *pathos* hilvana emociones que se no limitan a la subjetividad particular y en esto radica su carácter paradójico: aunque se enuncian y se configuran desde los límites del “yo”, se expanden hacia la alteridad con quien se comparte. Esto lo apunta Gilles Deleuze, como la trascendencia de las emociones del orden del “yo” en tanto gestan acontecimiento de una manera que

(4) Con esta fecha nos referimos a la edición de las *Lecciones de estética*, publicado por primera vez de forma independiente en lengua alemana, en tres volúmenes, a cargo de la editorial Suhrkamp. Sin embargo, cabe destacarse, que la obra de Hegel apareció por primera vez en la ciudad de Berlín en forma completa entre 1832-1845, en 18 tomos reunidos bajo el título *Werke. Gesamelte Ausgabe*.

(5) Debe insistirse en que en Hegel *pathos* no hace referencia a las meras pasiones como potencias humanas, sino que tiene un sentido general, como potencia que mueve el ánimo humano y que no por esto tiene un sentido dañino como algo vulgar o censurable sino que, para Hegel, es un momento de la racionalidad.

excede a la persona que lo siente:

La emoción no dice “yo”. Como usted mismo dice, se está fuera de sí. La emoción no es del orden del yo sino del acontecimiento. Es muy difícil captar un acontecimiento, pero no creo que esta captación implique la primera persona. Habría que recurrir más bien, como Maurice Blanchot, a la tercera persona, cuando dice que hay más intensidad en la proposición “él sufre” que en “yo sufro” (Deleuze 2007: 172).

Nuestra mirada de la intimidad y la emoción en las obras de teatro posmigrante trabajadas tiene que ver con la focalización en la subjetividad de un personaje a través del monólogo, que como fue explicitado por Pavis es una herramienta tradicionalmente explotada para expresar la intimidad personal en el teatro (Pavis y Brown 2016: 112). La lectura propuesta disiente con la tradición crítica que, junto con interpretación brechtiana de la emoción teatral, percibe el *pathos*, la intimidad y la emoción como elementos opuestos a la posibilidad de activismo político en el teatro. La consideración de las nociones de *pathos* y emoción según Hegel y Didi-Huberman junto con la *pathosformel* de Warburg, serán entonces las que retomaremos para leer a Sasha Marianna Salzmann. Como se verá, estas lecturas son operativas para comprender la forma en que la autora concreta la agenda política de un teatro posmigrante que se ubica de cara al siglo XXI.

3. *Muttersprache Mameloschn* (2012)

Muttersprache Mameloschn es una comedia dramática que trata de tres generaciones de mujeres quienes, con diferentes grados de implicancia y experiencia, sobrevivieron el trauma del Holocausto. Contamos así con la abuela llamada Lin, la hija-madre llamada Clara y, la tercera generación, la nieta, nacida en la ya vieja Alemania, Rahel. La obra fue estrenada el 9 de septiembre de 2012 en la pequeña sala “Box” del Deutsches Theater de Berlín; una sala que lleva el nombre en inglés de “caja”. Una caja que, aunque suene redundante, sujeta en sus paredes emociones encerradas, guardadas, contenidas. Simultáneamente, casi toda la acción dramática transcurrirá en el interior

de una casa que sirve como escenario, cuestión que quedó también plasmada en las sucesivas puestas en escena. En esta obra, inicialmente, podemos entonces decir que la intimidad surge a partir del sentido original de este concepto en la tradición de Strindberg y en relación con el espacio teatral: la intimidad está presente en la configuración de un *espacio dramático* y un *espacio escénico* (o *espacio teatral*) (Pavis 2015: 169–170) reducidos y cerrados. Este tipo de espacios, que siguen las ciertas prácticas sobre la intimidad en el teatro, invitan al acercamiento entre los actores y los espectadores y a explorar la interioridad propia y de los personajes. En cuanto al *espacio escénico*, se utiliza el interior de espacios hogareños construidos de forma realista como metonimia del tema personal e íntimo en el que la obra va sumergiéndonos.

En la obra se elabora dramáticamente la trama de la relación madre-hija, pero también se tematizan cuestiones en relación al vínculo con los hombres, en relación al sexo, y, mucho más que todo ello, Salzmann nos habla aquí de la construcción de la identidad, siempre desde una perspectiva feminista y *queer* (Landry 2016: 38)⁶. De esta forma, aunque nos encontramos frente a identidades emergentes y contra-hegemónicas, no se trata aquí de las identidades ligadas a los contextos migratorios que tradicionalmente representaba el teatro de la inmigración y el teatro posmigrante en sus orígenes, y esto abre el espectro de implicancias a un activismo político que se sumerge en otras causas sociales

El título, que resiste ser traducido en su totalidad, resguarda esa clave de lectura de identidades emergentes de los personajes, fragmentados entre ellos por la brecha intergeneracional: lengua materna (*Muttersprache*), *Mameloschn*. La lengua materna de la primera parte del título no desata un equivalente, una versión completa en la lengua de llegada, de la segunda parte del título. Y esa incompreensión lingüística que es también sobre temas culturales, sociales y políticos siempre espinosos entre las tres generaciones de mujeres, produce, como en el escenario, “*Mameloschn*”, un *Jiddisch* que viene heredado atravesándolas a las tres, pero que a veces no se termina de comprender. Esta palabra implica un balbuceo, que intenta expresar, pero no llega a poder trasladarse a otra lengua, por eso se resiste y

(6) Atrás ha quedado el uso literal y primario de la palabra *queer* que en inglés significa “peculiar”, “extraño”, “excéntrico”, “raro” e incluso “sospechoso”. Desde fines del siglo XIX y comienzos del XX, el término se ha usado para referirse peyorativamente a la homosexualidad o “más bien a lo sexualmente heterodoxo en general” (Szurmuk, Irwin y Rabinovich (2009: 266) y es dentro de este último marco semántico cómo debería entenderse el término en relación con Mariana Salzmann: como prácticas de la heterodoxia frente al dogmatismo fundamentalmente en términos de género y sexualidad. A partir de los estudios feministas, de las intervenciones de la población LGBT (i.e. Lesbianas, Gays, Bisexuales y Transexuales) y de ideas aportadas previamente por filósofos como Michel Foucault, Jacques Derrida y Monique Wittig, surge en la década del noventa la *Teoría Queer*. Actualmente en términos de perspectiva de los artefactos culturales, lo *queer* hace alusión a temas de carácter gay o lésbico, cuestiones vinculadas al travestismo, a lo transgénero, formas de sexualidad como el sadomasoquismo, el voyeurismo, entre otros. Este espectro temático de lo *queer*, que aparece en Mariana Salzmann, conlleva el interrogante sobre el modelo social binario del género, la discusión sobre los discursos heterocéntricos y la referencia a prácticas disidentes en cuanto al regímenes hegemónicos sobre la sexualidad.

queda como vocablo intraducible. Entonces, “¿por qué buscar una traducción, una versión en otra lengua, una lectura que dé equivalencias?”, parece que nos dice el título y el texto dramático, aceptando así la convivencia de los dos términos y rasgos identitarios que tienen que ver con la historia íntima de sus personajes y de su autora. Esto se confirma en la dedicatoria de la autora, único lugar donde la palabra “Mameloschn” vuelve a aparecer: “Far Danik. Dank far ale hochmes. Un mein Mameloschn” (Salzmann 2011: 4).

La acción dramática se mueve en tres grandes núcleos narrativos: los preparativos para la mudanza de Rahel a Nueva York y las tres mujeres viviendo juntas en Berlín; la madre y la abuela viviendo juntas en Berlín luego de la partida de Rahel y, finalmente, Rahel viviendo sola en Nueva York luego de la muerte de su abuela. Está claro entonces que el viaje de Rahel, el movimiento, la moción (que implica emoción), transformación y todo lo que trae consigo, es el motor real de la acción dramática de esta obra. El movimiento y la acción que surgen por la emocionalidad misma que arrastra el vínculo entre las tres generaciones encuentra, como veremos más adelante, su mejor manifestación en el monólogo.

Son harto conocidas las teorías de Marianne Hirsch sobre la posmemoria, concepto que ella define como “the experience of those who grow up dominated by narratives that preceded their birth, whose own belated stories are evacuated by the stories of the previous generation shaped by traumatic events that can be neither understood nor recreated” (Hirsch 1997: 22). Ya sea por la distancia generacional, o bien porque remite a una zona del pasado vedada y ligada al trauma, la posmemoria siempre busca conexión. En este sentido, Hirsch sostiene que el desarrollo de la narrativa de posmemoria encuentra la conexión fundamentalmente por la vía familiar. Dentro del discurso familiar que le da forma a la memoria, existen determinados espacios que se construyen como hogar pero, simultáneamente, la generación de posmemoria topicaliza esos espacios como un lugar “inalcanzable” (Hirsch 1996: 661). Tanto el personaje de Rahel como la autora de la obra, Sasha Marianna Salzmann, pertenecen a la tercera generación de los descendientes de los sobrevivientes del Holocausto y, en el caso de Salzmann particularmente, a la segunda generación de refugiados judíos, en su

caso, aquellos provenientes de Rusia⁷. Ella misma se identifica como miembro de una generación del post-Holocausto. Salzmann, hace explorar e indagar el pasado traumático a sus personajes de *Muttersprache Mamelosch* con el modo típico de las narraciones de la posmemoria trazado por Hirsch. Y es en esa arqueología de los lazos familiares, donde la emoción entra, como forma de vínculo entre esa zona del pasado traumático y lo real cotidiano. Para las generaciones mayores el hogar y Berlín representan lugares del trauma de los cuales las jóvenes generaciones deben alejarse, tal como dice Clara: “Gott sei Dank, ist sie bald weg. In diesem Haus kann sie nur verrückt werden” (Salzmann 2011: 20). En relación al lugar inalcanzable que es simultáneamente origen en el discurso de la generación de posmemoria, será Rahel quien convertirá la ciudad de Berlín en tópico en relación con los entramados de la memoria personal e histórica. Ese lugar remite al origen de las generaciones familiares que la anteceden, la vincula al trauma padecido por esas generaciones (tanto en la época del Nacionalsocialismo como durante la RDA) como a la herida colectiva de otros sujetos, pero es al mismo tiempo un lugar que ya no le pertenece. Ese separarse de la casa y de Berlín, de los espacios ligados al trauma intergeneracional, tanto para volverse otra persona como para encontrar la propia voz, es constatado por Lin ante la vuelta de su hija:

LIN Es ist seit dem viel passiert. Seit du ausgezogen bist. Du hast dich auch verändert.

RAHEL Ich bin jung. Ich muss mich verändern.

LIN Das habe ich früher auch gesagt. (Salzmann 2011: 8)

La más joven de esta tríada de mujeres que protagoniza la obra, Rahel, es una mujer segura de sí misma, aventurera, académica y lesbiana. La primera parte de la obra tiene mucho de construir su personaje en oposición a las figuras de su madre (una mujer reprimida, asimilada, con poca autoestima) y su abuela (sobreviviente del Holocausto, nostálgica y defensora de la RDA). El monólogo final de Rahel, que se lleva a cabo en una charla telefónica con su madre, quien se encuentra en Europa, está configurado temática y sintácticamente a partir de la resistencia a la emoción de acercamiento y alejamiento de los lazos familiares, que han configurado su identidad y

(7) La familia de Salzmann emigró de Rusia a Alemania cuando ella era una niña como parte de la cuota o número establecido para refugiados (*Kontingentflüchtlinge*) de origen judío a quienes le dieron facilidades para concretar su residencia en el país germánico en la posguerra, como parte de una estrategia de socorro humanitario (Tröster (2017: 81).

que remiten al pasado traumático. Simultáneamente a su enunciado, la emoción, aquí, se niega. Rahel lucha con esas emociones en su monólogo que entremezcla diversas cuestiones diseminadas a lo largo de toda la obra y esto se refleja en la gramática del texto dramático:

RAHEL Ich kann dir *nicht* schreiben. Ich weiß, das verstehst du *nicht*, aber eigentlich verstehst du es schon. Hier war so viel, ich wusste *nicht* was. Ich wusste schon, aber darum geht es dir doch gar *nicht*. Ich hatte *keine* Lust, Smalltalk zu machen. Ich hatte *keine* Lust auf deine Angst um mich, verzeih. Zuerst der Umzug, die Papiere. Dann Einrichten. Dann so tun, als würde man in die Bibliothek gehen, so tun, als würde man lernen, etwas tun, überhaupt irgendwas, das heißt hier Ph.D., wenn man in Bibliotheken sitzt und Tische anstarrt. Dann das Erdbeben. Dann Hurrikane. Ich will darüber gar *nicht* sprechen.

Können wir darüber *nicht* sprechen, bitte.

Liebe Mama, verzeih, dass ich mich so lange *nicht* gemeldet habe. Alles war ganz verrückt hier. Du weißt schon. Umzug, Papiere. Ich war fast jeden Tag auf irgendwelchen Ämtern und als ich *keine* Angst haben musste, dass sie mich wieder zurückschicken, habe ich mich in der Bibliothek eingeschlossen, um in den Fluss zu kommen, du verstehst.

Ich konnte dir *nicht* schreiben, Mama.

Ich weiß *nicht* wie.

Ich habe nachgedacht wegen Davie. Und wollte sagen, es ist *nicht* so, dass ich dich *nicht* verstehe. Das tu ich. Ich verstehe. Glaube ich. Ich verstehe *nicht*, warum er in die Wüste gegangen ist. Ich verstehe *nicht*, warum er weg ist von uns, du denkst, das verstehe ich, weil ich dasselbe tue, aber tu ich *nicht*, es ist *nicht* dasselbe. Ich bin nicht für immer weg. Und Davie muss den Kontakt zu uns abbrechen, das weißt du auch. Das hat er *nicht* getan, weil du was falsch gemacht hast. Der ist doch dazu verpflichtet. Wir sind doch in der Diaspora, mit solchen dürfen die *nicht* reden. Er denkt wahrscheinlich, das ist *nichts* Persönliches oder so was. Und irgendwie ist es das auch *nicht*. Wir sind ihm irgendwie was Unpersönliches geworden. So denke ich *nicht*. Über uns. Das denkst du über mich, dass ich so denke, aber das tu ich *nicht*. Ich werde *nicht* wieder bei dir einziehen. Ich muss hier bleiben, aber (Salzmann 2011: 58)⁸.

En monólogos como este, Salzmann hace hablar a

las generaciones de la posmemoria con una emoción distinta, que ya no se queda en los estereotipos del discurso de las víctimas, no se queda en el espacio del trauma. Este monólogo gesta la acción en la emoción al mismo tiempo que confirma lo que sospechamos: la imposibilidad de “reconciliación cultural o generacional” (Landry 2016: 48). Si consideramos todas las formas de negación que lo recorren, resulta innegable que el monólogo final de Rahel está estructurado por la negativa, por la resistencia. Sin embargo, la expresión de la emoción produce afirmación, incluso un “acto de coraje” (Didi-Huberman 2016: 25). A pesar de que el lenguaje se resiste, niega, sustrae la emoción y continúa la lógica que ha primado en Occidente, aquella que la ve como un padecimiento y como la imposibilidad de actuar, la expresión de los sentimientos más íntimos en el final de la obra, lleva a Rahel a la acción: el reencuentro con su madre que como deseo de posibilidad cierra la obra en un fragmento sin negación:

Aber. Also. Wenn du vorbeikommen willst, dann komm vorbei. Ich würde dich gern sehen. Ich will dich unbedingt sehen. Ich vermisse dich. Und ja. Ich verstehe die Witze. Du würdest auch. Ich habe einen Neuen: Wie telefoniert ein kluger Jude mit einem dummen? Von Amerika nach Europa.

[Sie lacht kurz auf].

Komm vorbei (Salzmann 2011: 58).

Las emociones que aquí se plasman, trascienden el “yo” en su sentido histórico, ya no se trata únicamente del conflicto en relación con la posmemoria y el trauma histórico, y es en este sentido que gestan un verdadero acontecimiento. Nos encontramos especialmente con la imposibilidad de comunicar y expresar entre las diferentes generaciones, especialmente entre la madre y la hija. La expresión de los hechos, pensamientos y posiciones, aunque sea a través de su negación, es la afirmación de la carga emocional que estos implican en Rahel y que, asimila al espectador, más allá de las diferencias circunstanciales que pueda tener con el personaje. En términos de activismo e intervención social, este tipo de monólogo apela a los espectadores mostrándoles una generación que lucha (entre negación y afirmación) con el pasado que representa la generación de los padres, tanto en relación con la memoria histórica traumática,

(8) Todos los resaltados con cursiva de este y los siguientes fragmentos de la obra de Salzmann son nuestros, con excepción de la antepenúltima frase presentada en la cita más abajo, escrita entre corchetes, que es una didascalia del texto dramático.

como en lo concerniente a paradigmas de género y sexualidad heteronormativos. En el final, el recurso del monólogo produce acción, transformación del personaje en tanto acción voluntaria y libre a partir del sentimiento como proponía Hegel, y es así como Rahel sale de sí (escapa el mero *pathos* subjetivo y paralizante) y se mueve al encuentro con su madre. El gesto interpela a los espectadores como la muestra, universal en este caso, de una generación que intenta recorrer su propio camino al mismo tiempo que busca reconciliarse o aceptar la emoción que le produce el lazo con sus antepasados.

4. *Meteoriten* (2016)

Meteoriten se estrenó el 15 de abril de 2016 en el Teatro Maxim Gorki de Berlín y fue dirigida por Hakan Savaş Mican. Aunque Salzmann nunca abandonó sus proyectos independientes, esta obra la encuentra ya más asentada como autora del Gorki, cuando ya tiene un nombre asociado a este teatro y al éxito que la renovación impulsada por Langhoff significó para esta sala y para el teatro posmigrante en general.

La obra empieza y termina con monólogos que se construyen a través de las referencias a la mitología griega. Una pequeña porción de *La Metamorfosis* de Ovidio está presente en la obra a través de referencias intertextuales. Son estas referencias la matriz desde la cual debe entenderse la intimidad en la obra que orientará nuestra lectura. Esto es, más allá de la singularidad e individualidad de las historias de los personajes, el material intertextual y el uso de imágenes presentes en la memoria colectiva remiten las emociones y la intimidad exhibida por la obra a un universal que es humano y trasciende las problemáticas individuales.

La obra arranca en un *espacio dramático* (Pavis 2015: 169–170) muy particular: es verano, Alemania se encuentra en la final de la Copa del Mundo de Fútbol y sueña con ser el campeón. En la calle se celebran innumerables festejos y los colores de la bandera alemana se dispersan con euforia por toda superficie de Berlín. Los jóvenes protagonistas de la obra, Udi, Roy, Serösha, Üzümlü y Cato, buscan dejarse llevar por la algarabía general, pero hay algo que los mantiene en el borde. Están dentro-fuera del acontecimiento de festejo general, intentan sumergirse en él, pero no encajan en ese ecosistema social.

En cuanto al *espacio escénico*, hay una diferencia visceral en la construcción de la intimidad que en esta obra no tiene que ver con lo espacial en relación con *Muttersprache Mameloschn*. El espectador se enfrenta a un escenario que tiene en su centro una construcción de caños de metal de varios metros y niveles y de aspecto fabril, que se irá moviendo a medida que avance la acción dramática. El *espacio escénico* para la puesta en escena del Maxim Gorki tuvo entonces un uso simbólico y casi expresionista, muy distinto al escenario realista y tradicionalmente íntimo de las puestas en escena originales de *Muttersprache Mameloschn*. El recurso suplementario para la construcción de la intimidad y la exploración de la emoción en *Meteoriten* será provisto por técnicas e instrumentos ligados a la intermedialidad. En diversos momentos de la obra se proyectan grabaciones fílmicas que remiten a paisajes melancólicos y también se realizan filmaciones en el momento de la performance, con primerísimo primer plano que también se proyectan simultáneamente en una pantalla en el fondo del escenario; estas contienen, como es de esperarse, la expresión de los sentimientos más íntimos. El recurso a la cámara proyecta entonces una grabación que se supone casera, personal, cuestión que se enfatiza con el plano escogido (primerísimo primer plano) que resalta los matices de confianza e intimidad de los personajes frente a la lente. El acercamiento al rostro del otro, es llegar a través de la intimidad a un conocimiento de uno mismo: “So ein Gefühl habe ich eigentlich nur, wenn ich in dein Gesicht schaue. Dann habe ich so eine Kraft in mir, als wäre ich richtig, wo ich bin. Sonst nicht. Sonst nie” (Salzmann 2016: 34).

Nuestros personajes tienen en común cuatro cosas: son jóvenes, viven en Berlín, se conocen de alguna manera entre todos y parecen estar buscando y escapando (simultáneamente) de algo. Juntos se proclaman la nueva Alemania: una nación donde no solo la identidad se ha vuelto *trans*-nacional, sino que las fronteras de las identidades y roles de género son constantemente atravesadas, son *trans*-, se contruyen en y a través de los espacios fronterizos. Este pequeño grupo de amigos, que con frecuencia habla omitiendo la cuarta pared en un gesto de cercanía, de confesión e intimidad, le cuenta al público las afinidades electivas que mueven su deseo y construyen sus núcleos posfamiliares. Por un lado tenemos a cuatro de los personajes: una chica turca, morena y lesbiana (Üzümlü);

su novia que es una muchacha transgénero rubia (Cato), un joven judío y un joven musulmán que quieren tener todos juntos un bebé y así, concretar su utopía familiar pospatriarcal. Por su parte, Üzüm y Cato se encuentran en conflicto en su relación. Aunque quieren tener un hijo juntas, Üzüm se siente “traicionada” por la transformación que Cato está experimentando con el uso de un tratamiento farmacológico para convertirse en hombre. En una discusión entre las dos, Cato se preguntará: “Warum verrate ich alle andauernd, wenn ich das tue, was ich bin?” (Salzmann 2016: 33). Por el otro lado, tenemos a Serösha, el chico ruso que en lugar de irse a Rusia al funeral de su abuelo es arrastrado por Roy y su amante Udi a un bar, donde luego de embriagarse le roban el pasaporte y el dinero y tiene un encuentro sexual con sus amigos, aunque intente negar el placer que le produce acostarse con hombres. Los tres (el sirio, el israelí y el ruso) tienen relaciones sexuales y, aunque Serösha insista con griteríos en afirmarse como heterosexual, no quedan dudas de que es gay y no lo asume; las tradiciones familiares y del prejuicio social le impiden vivir libremente su sexualidad. La pareja conformada por Roy y Udi vive una buena parte de los conflictos dramáticos puestos en escena, porque el primero quiere ser “libre” y no estar atado a nada y el segundo quiere tener un hijo, junto con una relación más estable y formal.

Como puede entenderse de la constelación de personajes y la breve descripción hecha de sus conflictos de partida, la obra ostenta, efectivamente, un avasallamiento emocional. Una lluvia de meteoritos. Estos sujetos-meteoritos, son restos de materia cargados de emociones que circulan por el espacio berlinés que se describió arriba y al entrar en contacto con esta atmósfera social se pulverizan, desaparecen, porque sus cuerpos reciben una presión que no resiste al estar en contacto con ella. Esas emociones que cargan los personajes-meteoritos, que les dan su singularidad, son también las que los destruyen en el real cotidiano, en el contacto con la atmósfera tal como sucede con el fenómeno natural de los meteoritos. Por eso más abajo vamos a centrarnos en un fragmento que muestra justamente aquellas emociones que creemos que encabezan la propuesta política de la obra y del teatro posmigrante en general.

En el cuadro/escena 15, Roy cuenta una visita al odontólogo a causa de su bruxismo. En realidad, Roy sufre de un dolor fuertísimo en la columna y los

estudios indicaron que es por la tensión generada en la mandíbula. El pronóstico es malo y Roy es advertido que si sigue padeciendo de bruxismo terminará por destruir su columna y varios músculos de su cuerpo. La enfermedad o el padecimiento en este sentido es metáfora de algo que él mismo produce, desde el interior mismo y que dañará el sostén de su persona. Roy le cuenta a Udi, con el detalle que permite el monólogo, su experiencia con el dentista que lo trata debido a esta condición y quien aprovecha la situación de tratamiento odontológico para conversar con su paciente, de un modo que nuestro personaje pone en cuestión:

ROY: [...] Und dann hat er mich gefragt, ob das etwas mit meiner Herkunft zu tun hat. Und ich habe nicht verstanden, was er meint, habe ihn nur angeschaut. Ich liege auf seinem Stuhl, fast kopfüber, mit diesem weißen Lätzchen um den Hals, und er mit seinem Mundschutz, ich habe einfach nicht verstanden, ob er mich das grade wirklich fragt oder was völlig anderes, und dann sagt er nochmal, richtig langsam und laut, ob ES ETWAS MIT MEINEM HEIMATLAND ZU TUN HAT DASS ICH DEN KIEFER SO ANSPANNE, und als ich mich immer noch nicht bewege, wiederholt er die Frage auf Englisch. Obwohl wir die ganze Zeit Deutsch gesprochen haben.

Und dann fragt er mich, wie es mir damit geht, dass ich meine Eltern nicht nachholen kann, mit der neuen Gesetzeslage und allem, und wie traurig das doch alles ist, und ich. versuche ihm, mit seinem Riesengerät in meinem Rachen, zu erklären, dass ich das gar nicht will, nicht mal wollen würde, wenn es ginge. Ich würde sie eigenhändig an der Grenze abknallen. Das würde ich tun (Salzmann 2016: 42–43).⁹

La respuesta de Udi es el silencio que rápidamente Roy llenará con un dato sobre los músculos de la mandíbula. El final de la escena, pocas líneas después, es la confesión de Roy de que no puede seguir con él, no puede estar ahí junto a él. Las posibilidades de descripción fenomenológica de este fragmento, de deslindar su emoción, son mayores de lo que aparenta. Aquí no se trata meramente de una narración un poco cómica y unida a una confesión familiar terrible para “preparar el terreno” para el siguiente paso de la acción dramática: la ruptura de la pareja. En este fragmento encontramos un uso político de la emoción, tanto en los personajes, como en la recepción de la obra por

(9) Agradezco muy especialmente a las traductoras Julie August y Vanessa Guerra, así como también al agente teatral Hartmut Becher que me facilitaron, antes de su publicación tanto la versión original en alemán como la versión en castellano de la obra.

parte de los espectadores. Por un lado la imagen de Roy sometido, vulnerable, estático ante la intervención odontológica del especialista. Este tratamiento dental está, como se dice en el fragmento, vinculado con un trauma físico que se une al psicológico y tanto paciente como odontólogo, lo saben. Las posiciones físicas de los que aparecen en la narración, los gestos a los que remiten, están ligados en el inconsciente de los espectadores a una forma contemporánea del sufrimiento que puede pensarse como una *pathosformel* de los tiempos actuales. Por otra parte, el posicionamiento frente al saber y frente a la condición de ciudadanía les otorgan, a uno y a otro, roles desiguales en la conversación y en las emociones que allí se intercambian. El odontólogo habla; Roy sufre, tiene la boca trabada por los instrumentos odontológicos, padece en el cuerpo el procedimiento que se le aplica y no puede expresar nada al respecto por la posición que debe mantener. En su discurso el odontólogo reafirma esta posición de desigualdad cuando recupera la condición ciudadana de Roy: su paciente es un inmigrante y supone que su dolencia física esté vinculada con ello. El cambio de lenguas durante la charla también reafirma esta idea y remarca la condición de alteridad de Roy desde la óptica del odontólogo, quien se ubica en el lugar de hablar e interpretar por el otro. Y, finalmente, el odontólogo, en un acto de supuesta empatía, incluye a Roy en la idea generalizada que presupone que todo inmigrante quiere traer consigo, al país de destino de la inmigración, a su familia. Esta idea generalizada aparece avalada por las leyes alemanas actuales que han restringido la posibilidad de hacer eso entre refugiados que han pedido asilo a la República Federal Alemana.¹⁰ A Roy le perturba ese comentario, pero la expresión de su emoción está ahí, impedida por la intervención odontológica. Nada más alejado del personaje de Salzmann. Roy quiere exponerse, emocionarse, lograr moción, con una cuestión que desde su interior le surge y es anterior a las leyes de inmigración europeas y a su condición de ciudadanía (inmigrante con permiso de residencia, totalmente integrado): es un joven y el conflicto con sus padres (y con su pareja, como sabremos al terminar el monólogo) es el alimento de su existencia perturbada y doliente. La imagen de su boca expuesta paralelamente “expone, deja aparecer su emoción” (Didi-Huberman 2016:23), en al menos tres niveles. Por un lado, el profesional y su emoción rendida ante el protocolo médico y las normas de la

corrección política, teñidas también por prejuicios y presuposiciones. Por el otro, en un segundo nivel, la emoción simple, universal, de un joven como cualquier otro, que excede las circunstancias de su nacionalidad y origen, y es aquí donde, junto con Didi-Huberman debemos recordar que “La emoción no dice “yo”: en primer lugar porque, en mí, el inconsciente es mucho más grande, más profundo, más transversal que mi pobre pequeño “yo”” (Didi-Huberman 2016: 37). Con ella, Roy “expone su debilidad, expone su impoder, o su impotencia” (Didi-Huberman 2016: 24). El tercer nivel, genera emoción que conmueve en el espectador y aquí el potencial político de la emoción con moción, con desplazarse de una posición a otra, que Salzmann construye en sus obras.

Roy se atreve a decirse y se atreve a decirle a Udi, que si sus padres migraran los mataría en la frontera, imagen que remueve en el imaginario del espectador alemán el bombardeo de noticias que informan de las muertes de refugiados en las fronteras de Alemania. Esta mención en el monólogo de Roy funciona como una *pathosformel* de la crisis humanitaria por la guerra y sus implicancias para Europa. Esta es la emoción que lleva a la acción de la que Hegel hablaba en su *Estética*. Los cuerpos de refugiados muertos se han vuelto una imagen mediatizada que queda, en la distancia, fuera del país, pero que Roy hace entrar a la escena como parte de su emoción juvenil y del conflicto familiar que lo interpela.¹¹

5. Emoción expuesta

*Aber Gefühle – Gefühle sind das, was noch bleibt.
Wo wäre das Theater ohne Gefühle, wie hat Brecht
sich das genau vorgestellt mit dem nicht romantisch
glotzen, wie denn sonst?
(Salzmann 2015: 14)*

En la introducción de esta presentación me remití brevemente a los cambios en el llamado teatro posmigrante y a cómo en los últimos años se ha extendido el uso del concepto de teatro posmigrante, con el cual la obra de Sasha Marianna Salzmann tiene vínculos productivos, más allá de sus orígenes y las temáticas de trasfondo migratorio. Como fue expuesto, ese uso más general, abierto y a veces abstracto del concepto de teatro posmigrante coincide con un crecimiento e institucionalización de

(10) Al momento del cierre de este artículo y su presentación para publicación estas leyes han vuelto a cambiar. A partir de agosto de 2018 la reunificación entre refugiados o sujetos en situación de asilo y sus familiares directos es nuevamente posible, aunque limitada a una cuota de 1000 personas al mes y a personas que no representan un riesgo para la República Federal Alemana (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2018).

(11) Esta imagen también remite a la video-documentación *Die Toten kommen* del Aktionsgruppe Zentrum für Politische Schönheit (ZPS) del verano de 2015. El video muestra un entierro de refugiados fallecidos en la frontera con Europa realizado en el cementerio de Berlin-Gatow (2015).

la propuesta, proceso en el que Salzmann fue una de las protagonistas al cumplir un rol activo en diversos proyectos vinculados al teatro Gorki, como el Studio Я. Este “nuevo” teatro posmigrante amplía, como se dijo, su función exclusivamente representativa y de visibilización de una minoría migrante que ha sido históricamente relegada del espacio simbólico y del espacio material en relación con el teatro alemán. Si se quiere, con Rancière, podemos decir que tanto este teatro y especialmente Salzmann se alejan del régimen representativo de las artes, donde una serie de convenciones estéticas tienden a la identificación del arte con lo real (Rancière 2012: 39–41).

En los casos trabajados, no encontramos un teatro posmigrante que en comunión con un estatuto representativo del arte se aboca enteramente a la representación realista, testimonial y verosímil de los colectivos inmigrantes y descendientes de inmigrantes en Alemania. Por el contrario, el teatro posmigrante, según cómo lo hemos expuesto en la discusión y en el análisis, conjuga los residuos de esas representaciones realistas y verosímiles para realizar una propuesta política, donde aquellos restos que se “reciclan” no son ni más ni menos que la interioridad y emocionalidad de los personajes de las obras. El activismo político de Salzmann está entonces en el uso de la emocionalidad e intimidad, antes que en el estereotipo y el cliché frente al personaje. El teatro de Salzmann abandona esa pretensión de representación “genuina” y realiza un teatro posmigrante a partir del uso de la emoción y la intimidad como pilares de la construcción del texto dramático y de la puesta en escena para potenciar la capacidad emancipatoria y política que tiene el arte dramático en general.

Tal como sostiene Pavis (2016), la intimidad ha resurgido bajo distintas formas y nombres en el teatro y las artes performativas actuales. En las dos obras trabajadas la emoción y la intimidad no solo aparecen diseminadas a lo largo de la obra, sino que se exploran particularmente a través de una herramienta tradicional: el monólogo. Asimismo, en relación con el espacio, en *Muttersprache Mameloschn* Salzmann sigue las formas tradicionales de gestar intimidad en el *espacio escénico* como en el *espacio dramático* en tanto recurre al interior de habitaciones hogareñas. De modo opuesto, en *Meteoriten* se ve una apuesta más arriesgada por parte de la autora y del director de escena, con el uso del *espacio escénico* más desestructurado y con un simbolismo más oscuro, así

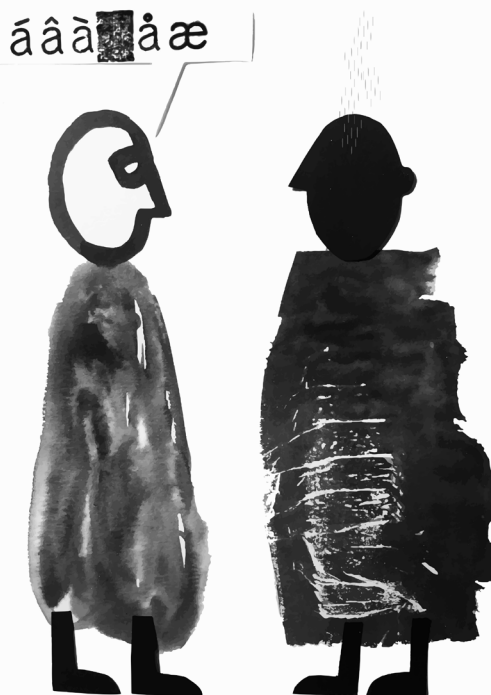
como también un *espacio dramático* que tensiona el interior donde se desarrollan los conflictos entre los personajes y el exterior urbano donde se celebran animosa y despreocupadamente los resultados de la copa mundial de fútbol.

La emoción que se entreteje en los monólogos de Salzmann no toma formas pasivas o negativas a partir de la lectura de Aristóteles sobre el *pathos*, sino que mueven, como acto voluntario, a la acción, la moción, la transformación y el acontecimiento, tal como rastreamos el concepto en la lectura de Hegel, de Didi-Huberman, y, también, en Deleuze.

Como expusimos en el análisis de ejemplos de la obra *Muttersprache Mameloschn* (2012) y de *Meteoriten* (2016), la emoción, el *pathos*, las *pathosformeln* y el acercamiento íntimo no son en el teatro de Salzmann elementos negativos, que producen pasividad en el espectador y en los personajes. Entonces, como propone Didi-Huberman, deberíamos preguntarnos “¿por qué la emoción?”. La emoción que Salzmann busca en sus personajes y en la recepción de sus obras “consiste en ponernos fuera de (e-, ex), fuera de nosotros mismos” (Didi-Huberman 2016: 31). El encuentro del espectador con un teatro posmigrante que no apela a la representación de una alteridad sino en al encuentro con la emoción en la que comulgan diversos individuos, sin importar su condición de ciudadanía, es la apuesta política de Salzmann. La dramaturga, en lugar de optar por un teatro que ponga en primer lugar la representación de las minorías (pos)migrantes, reubica la emoción y la formas de la intimidad más simples, humanas y generales como el arma más poderosa de un activismo político que busca atravesar a los participantes del acontecimiento teatral, al punto de moverlos a la acción. En un texto ensayístico, Salzmann lo dice de forma muy breve: “Vielleicht sind unsere Gefühle das letzte Große, woran wir glauben wollen” (Salzmann 2015: 14). Y su teatro confirma, hoy, cómo eventualmente a través de las emociones no dejamos a espectadores sentados, sino los invitamos a pararse, moverse, hacia la sociedad que desean construir.

Bibliografía

- Aktionsgruppe Zentrum für Politische Schönheit (2015):** *Die Toten kommen*. Consultado 11.11.2018, en <https://www.politicalbeauty.de/toten.html>.
- Arslan, G., B. Kreitinger, D. Göktürk, D. Gramling, B. V. Mani, O. Landry, B. Mennel, S. Denham, R. Ellis y R. Utkin (2017):** "Forum: Migration Studies", *The German Quarterly* 90, pp. 212–234. <http://dx.doi.org/10.1111/gequ.12033>.
- Boal, A. (2004):** *Juegos para actores y no actores*. Barcelona: Alba.
- Brecht, B. y G. Dieterich (2015):** *Escritos sobre teatro*. Barcelona: Alba Editorial.
- Buch, R. (2010):** *The pathos of the real: On the aesthetics of violence in the twentieth century* / Robert Buch. Baltimore, Md.: Johns Hopkins University Press.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (31.07.2018):** *Familienasyl und Familiennachzug*. Consultado 11.11.2018, en http://www.bamf.de/DE/Fluechtlingsschutz/Familienasyl/Familiennachzug/familienasyl-familiennachzug-node.html;jsessionid=60F3FFD518BCA9C58E8C1B7BDBFE232A.1_cid286.
- Cole, W. (1955):** "Some Contemporary Trends in Theatre Architecture", *Educational Theatre Journal* 7, pp. 16–21. <http://dx.doi.org/10.2307/3204183>.
- Deleuze, G. (2007):** *Dos regímenes de locos: Textos y entrevistas (1975-1995)*. Valencia: Pre-Textos.
- Didi-Huberman, G. (2016):** *¿Qué emoción? ¿Qué emoción?* Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Donath, K. (2011):** *Die Herkunft spielt keine Rolle - "Postmigrantisches" Theater im Ballhaus Naunynstraße: Interview mit Shermin Langhoff*. Consultado 07.11.2018, en <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturellebildung/>.
- Finke, P. (2005):** *Die Ökologie des Wissens: Exkursionen in eine gefährdete Landschaft*. Freiburg im Breisgau: K. Alber.
- Hegel, G. W. F. (1989):** *Estética I*. Barcelona: Península.
- Hillman, R. A. (2013). (Re)constructing political theatre:** Thesis (Ph.D.), University of Reading.
- Hirsch, M. (1996):** "Past lives: Postmemories in exile", *Poetics Today* 17, pp. 659–686.
- Hirsch, M. (1997):** *Family frames: Photography, narrative, and postmemory* / Marianne Hirsch. Cambridge, Mass., London: Harvard University Press.
- Laddaga, R. (2010):** *Estética de la emergencia: La formación de otra cultura de las artes*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Landry, O. (2016):** "Jewish joke telling in Muttersprache Mameloschn: Performing queer intervention on the German stage", *Women & Performance: a journal of feminist theory* 26, pp. 36–54. <http://dx.doi.org/10.1080/0740770X.2016.1183978>.
- Martin, C. y H. Bial (2000):** *Brecht sourcebook*. London, New York: Routledge.
- Pahl, K. (2012):** *Tropes of transport: Hegel and emotion* / Katrin Pahl. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
- Pavis, P. (2015):** *Diccionario de teatro: [dramaturgia, estética, semiología]*. Barcelona: Paidós.
- Pavis, P. y A. Brown (2016):** *The Routledge dictionary of performance and contemporary theatre*. London: Routledge.
- Pereyra, S. (2016):** "Teatro posmigrante en alemán: Derroteros de la institucionalización", *ERAS: European Review of Artistic Studies* 7, pp. 22–55.
- Rancière, J. (2012):** *El malestar en la estética*. Madrid: Clave intelectual.
- Robinson, M. (2009):** *The Cambridge Companion to August Strindberg*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salzmann, M. (2011):** *Muttersprache Mameloschn*. Frankfurt, M.: Verl. der Autoren.
- Salzmann, M. (2012):** "Sie missüberschätzen uns. Über den Versuch, das Mittelstandspierlen-kettchen wie ein Lasso um das Ballhaus Naunynstraße zu werfen – Eine Komödie", *TRANSIT* 8, pp. 1–4.
- Salzmann, M. (2015):** "Angst nicht so romantisch. Wir müssen unsere Ängste auseinanderpflücken, um eine Chance zu haben", *Theater der Zeit* 70, pp. 14–16.
- Salzmann, M. (2016):** *Meteoriten: Drei Stücke*. Frankfurt am Main: Verlag der Autoren.
- Szurmuk, M., R. M. Irwin y S. Rabinovich (2009):** *Diccionario de estudios culturales latinoamericanos*. México D.F.: Instituto Mora; Siglo Veintiuno Editores.
- Tröster, I. (2017):** "Jüdische Kontingentflüchtlinge", in K.-H. Meier-Braun y R. Weber (coord.): *Deutschland Einwanderungsland: Begriffe - Fakten - Kontroversen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, pp. 81–82.
- Warburg, A. M. (2005):** *El renacimiento del paganismo: Aportaciones a la historia cultural del Renacimiento europeo*. Madrid: Alianza Ed.
- Warstat, M. (2017):** "Postmigrantisches Theater?: Das Theater und die Situation von Flüchtlingen auf dem Weg nach Europa", in N. Bloch, D. Heimböckel y E. Tropper (coord.): *Vorstellung Europa - performing Europe: Interdisziplinäre Perspektiven auf Europa im Theater der Gegenwart*. Berlin: Theater der Zeit, pp. 26–42.
- Wilmer, S. E. (2018):** *Performing statelessness in Europe*. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Zapf, H. (2016):** *Literature as cultural ecology: Sustainable texts* / Hubert Zapf. London: Bloomsbury Academic.



Alentando la autonomía en la educación superior: modelo de un centro de autoaprendizaje de lenguas¹

Maria Giovanna Tassinari
Freie Universität Berlin
Giovanna.Tassinari@fu-berlin.de

Recibido: 13/11/2018
Aceptado: 21/03/2019
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2018.03>

Cuando comencé a trabajar en la autonomía en 2004, al fundar el Centro de autoaprendizaje de lenguas (CILL) en la Freie Universität de Berlín (FUB), pensé, bastante ingenuamente, que dar oportunidades a los estudiantes para dirigir su propio aprendizaje sería suficiente para fomentar su autonomía. Curiosamente, parecía haber olvidado que, además de dar oportunidades, otros factores pueden fomentar u obstaculizar el desarrollo de la autonomía, entre otros, factores internos como las creencias y las actitudes hacia el aprendizaje, factores afectivos e individuales, y factores externos como el entorno del aprendizaje, el contexto institucional y social. En otras palabras, visto desde la perspectiva de los sistemas adaptativos complejos (CAS), la autonomía necesita una comunidad, una comunidad de aprendizaje y de práctica, para ser ejercida por los individuos en un contexto dado.

Tardé en darme cuenta de que la autonomía solo puede florecer en un entorno en el que los actores del contexto educativo cooperen hacia objetivos educativos comunes. Además me percaté de que para fomentar la autonomía era

necesario esforzarse significativamente para alcanzar una concepción común negociada con el personal académico y los estudiantes.

En este artículo describiré cómo abordé este reto con la ayuda de estructuras y recursos establecidos en el CILL. Empezaré por definir brevemente la autonomía desde una perspectiva de CAS (Sección 1), posteriormente explicaré por qué elijo el verbo “alentar” la autonomía (Sección 2). A continuación describiré el contexto del CILL, su función dentro de la institución (Sección 3). Después, ilustraré el trabajo con el personal del CILL, los tutores y los docentes, y su repercusión en el desarrollo de la autonomía (Sección 4), así como las ventajas de constituir una comunidad de práctica más amplia (Sección 5). Algunas reflexiones sobre los requisitos para una comunidad de práctica de éxito (Sección 6) y finalmente algunas recomendaciones (Sección 7) concluirán mi contribución.

1. Definición de autonomía

La autonomía ha sido definida y descrita de manera diferente por varios investigadores (entre otros, Benson, 2011; Holec, 1981, 2009; Little, 1991, 2015; Littlewood, 1996, 1999; Oxford, 2003; Martinez, 2008). Centrándose en el aprendizaje de idiomas, la autonomía se asocia a la noción de acción independiente en el proceso de aprendizaje. La acción independiente es eficaz si los

(1) Esta contribución reelabora algunas ideas de las ya descritas en Autor (2017a, 2017b). Traducción del inglés al español a cargo de Carla Muriel.

Resumen:

Implementar la autonomía en el aprendizaje de idiomas y en la enseñanza en la mayoría de los contextos institucionales, después de décadas de investigación y práctica, sigue siendo un desafío para docentes y estudiantes. Enfrentarse a estos desafíos puede resultar más fácil, si estos no se hacen de forma aislada sino más bien como parte de una comunidad de aprendizaje y enseñanza. Mi experiencia en el Centro de autoaprendizaje de lenguas (Centre of Independent Language Learning, CILL) en el Centro de Idiomas de la Freie Universität Berlin (FUB) es que el primer paso para implementar la autonomía es alentarla construyendo una comunidad de práctica. Para los docentes, una comunidad de práctica significa la oportunidad de debatir sobre su concepción de la autonomía, compartir y reflexionar sobre experiencias con enfoques o tareas, con el fin de desarrollar estrategias comunes para la enseñanza, y si fuera necesario, para abordar aspectos de gestión / administración.

Una comunidad de práctica en la que los docentes y los estudiantes intercambien sus puntos de vista y cooperan hacia una concepción común de enseñanza y aprendizaje autónomos ofrece una mejor oportunidad para construir una cultura de aprendizaje basada en la autonomía. En el CILL se crean oportunidades para tal intercambio, involucrando a estudiantes y docentes con el objetivo tanto de reflexionar sobre la oferta del CILL como de ayudar a desarrollarla aún más.

Palabras clave: autonomía, aprendizaje de idiomas, centros de idiomas de libre acceso, comunidad de práctica, educación superior

Abstract:

Implementing autonomy in language learning and teaching in most institutional contexts is still, even after decades of research and practice, a challenge for teachers and learners. Facing these challenges may be easier, if this is done not in isolation, but rather as part of a learning and teaching community.

My experience at the Centre for Independent Language Learning (CILL) at the Language Centre of the Freie Universität Berlin is that the first step towards implementing autonomy is encouraging it while building a community of practice. For teachers, a community of practice means the opportunity to discuss their understanding of autonomy, to share and reflect experiences, to develop common strategies both for teaching and for addressing the administration, if need be.

An even better opportunity to build a learning culture based on autonomy is to support teachers and learners to exchange their perspectives and cooperate towards a common understanding of (more) autonomous teaching and learning. One of the aims of the CILL is to create opportunities for such an exchange, involving student assistants and teachers to reflect on the provision of the CILL and to help to further develop it.

Keywords: autonomy, language learning, self-access language centres, community of practice, higher education

estudiantes son capaces de tomar decisiones informadas y reflexivas sobre su aprendizaje y pueden hacerlo en el contexto institucional y social en el que viven y aprenden. La capacidad, la libertad y la acción están, por lo tanto, en el núcleo de la autonomía. La reflexión y la metacognición, así como la capacidad de interactuar y negociar con otros durante el proceso de aprendizaje, son esenciales para ejercer la autonomía hasta cierto punto (Little, 1991, 2001a, 2001b).

Con un enfoque específico en el alumno, esta definición puede ser operativizada identificando las diferentes dimensiones de este complejo constructo con el fin de ayudar a los estudiantes y docentes en el proceso de desarrollo y ejercicio de esta capacidad. Estas dimensiones son:

- cognitiva y metacognitiva (conocimiento cognitivo

y metacognitivo sobre el lenguaje, sobre el aprendizaje del lenguaje, sobre uno mismo, sus creencias, concienciación, reflexión);

- motivacional (voluntad y motivación para actuar de forma autónoma);
- orientada a la acción (decisiones relacionadas con el proceso de aprendizaje, medidas tomadas, estrategias, habilidades, conductas de aprendizaje);
- afectiva (los sentimientos y las emociones de los estudiantes que se relacionan con el proceso de aprendizaje del idioma y la forma de tratarlos);
- social (capacidad de negociación en la interacción no sólo con asesores, profesores y hablantes nativos, sino también entre iguales).

Estas dimensiones se ilustran en el modelo dinámico

de autonomía, una herramienta para la reflexión y la autoevaluación que desarrollé como un proyecto de doctorado (Tassinari, 2010, <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/index.html>). En el modelo se muestran como “esferas” que representan competencias, habilidades, actitudes, creencias, procesos de toma de decisiones y comportamientos de aprendizaje. Están estrechamente relacionadas entre sí y se desarrollan dentro de una dinámica compleja.

La autonomía como capacidad es un sistema adaptativo complejo (CAS), un sistema autoorganizado, compuesto por múltiples elementos interrelacionados, cada uno de los cuales influye y es influido por los demás; como parte del CAS, el contexto está igualmente involucrado en estas múltiples interacciones. Más que la suma de sus partes, un CAS funciona como un todo, cuyos elementos están involucrados en dinámicas permanentes (Larsen-Freeman y Cameron, 2003, citado en Mercer, 2014: 163). Los CAS son “dynamic, chaotic, unpredictable, non-linear, adaptive, open, self-organizing, and sensitive to initial conditions and feedback” (Paiva, 2006, citado en Paiva y Braga, 2008: 447). De la misma manera, el desarrollo de la autonomía es dinámico y no lineal, y está en relación con múltiples factores.

En contextos institucionales, los elementos que concurren en la autonomía son los actores de los entornos educativos: estudiantes, profesores, asesores o iguales, con sus características individuales, experiencias, creencias, emociones, comprensión de sus papeles y sus comportamientos; además, las estructuras institucionales, los cursos y los currículos; los materiales de aprendizaje y los recursos. Por lo tanto, “complex-systems interpretation of autonomy does not situate the development of autonomy solely within individuals, but it recognises its emergence from the interaction of different individuals together and in relationship with others and their affordances” (Tatzl, 2016: 47).

Esto explica por qué, como destacaron anteriormente muchos investigadores, la autonomía fluctúa constantemente dentro de un continuo de autonomía y heteronomía (Everhard, 2015). Las vías hacia la autonomía son diferentes para cada individuo y a veces impredecibles (Stewart y Irie, 2012).

La autonomía no se circunscribe solo a los estudiantes, sino que incluye a los docentes. En una concepción integrada de la autonomía del estudiante y del docente, se define como “the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision

of education as (inter)personal empowerment and social transformation” (Jiménez Raya, Lamb y Vieira, 2017: 1). De manera similar a los estudiantes, los docentes que se comprometen a desarrollar su propia autonomía y fomentar la autonomía del alumno necesitan el apoyo de una comunidad para compartir la comprensión y la reflexión sobre su práctica profesional. En esta concepción se sustenta el marco pedagógico y mi trabajo diario en el CILL.

2. Alentar la autonomía: ¿sigue siendo un reto?

Para describir el trabajo con los tutores, docentes y estudiantes en el CILL, prefiero usar la palabra “alentar” en lugar de “fomentar” la autonomía, ya que los primeros pasos hacia la autonomía requieren que los individuos sientan que se les infunde ánimo y energía para cambiar, desarrollarse hacia diferentes formas de aprender y / o enseñar, y sentirse libre de hacerlo. Mis acciones como directora del centro de autoaprendizaje de lenguas apuntan más bien a alentar, no a imponer comportamientos (más) autónomos a los estudiantes, tutores, docentes o a mi misma. Una atmósfera de libertad, responsabilidad y apoyo es uno de los factores determinantes para estimular la motivación de los estudiantes y los docentes para participar en este desafiante proceso. Establecer y mantener una atmósfera de este tipo en un contexto institucional es el primer reto, dados los requisitos institucionales y la presión bajo la que se enseña y aprende.

Alentar la autonomía requiere la voluntad y la capacidad de motivar a los estudiantes, para ayudarles a reorientarse, si así lo desean, teniendo en cuenta que esta reorientación puede ser motivadora, pero también exigente, desestabilizadora, ya que puede verse facilitada u obstaculizada por varios elementos del sistema. Alentar la autonomía significa también involucrar e inspirar a los docentes, hacer preguntas incómodas, iniciar en nosotros mismos y en otros actores del proceso educativo la reflexión, la conciencia crítica, la autoevaluación y el deseo de indagar. Por último, pero no por ello menos importante, alentar la autonomía requiere una reflexión personal, consciente de que la autonomía no es “un estado de equilibrio” al que hay que llegar una y otra vez (Little, 1991), sino que, por el contrario, las recaídas son posibles y deben ser tratadas.

En las siguientes secciones ilustraré brevemente cómo se fomenta este proceso de cambio para el personal que trabaja en el centro de autoaprendizaje de lenguas de CILL (tutores), los estudiantes y los docentes.

3. El Centro de Autoaprendizaje de Lenguas en la FUB

El CILL es parte del Centro de Lenguas de la FUB. El Centro de Lenguas proporciona módulos de idiomas tanto para especialistas como para no especialistas en 12 idiomas. Los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las formas de enseñanza y aprendizaje, así como los exámenes finales se definen en la normativa de estudios. Además de las horas presenciales (en general 4 horas por semana, aproximadamente 1/3 de la carga de trabajo), los módulos de idioma requieren aprendizaje no presencial (alrededor de 2/3 de la carga de trabajo) en forma de aprendizaje independiente y cooperativo, en estrecha retroalimentación con los profesores (normativa de la FUB 11/2015: <http://www.fu-berlin.de/service/zuvdocs/amtstblatt/2015/ab112015.pdf?1431335088>).

Por esta razón el fomento de la autonomía, el aprendizaje independiente y cooperativo debería ser parte de cada módulo de lenguaje.

El CILL se creó en 2005 para ayudar a los estudiantes matriculados en un módulo de lengua a organizar la carga de trabajo en las horas no presenciales y a los estudiantes que aprenden un idioma en un modo de aprendizaje autodirigido. Sin embargo, la misión del CILL es fomentar tanto la autonomía del alumno como la del profesor y el aprendizaje del idioma. Esto se establece claramente en el sitio web CILL, con una breve definición de mi concepción de la autonomía (<http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/das-slz/lernerautonomie/index.html>).

Por autonomía entendemos la capacidad y la oportunidad de:

- Tomar decisiones sobre el aprendizaje de manera independiente (¿Qué quiero aprender? ¿Cómo quiero aprender?) y de implementar estas decisiones
- Poner su propia motivación en el centro de su aprendizaje, seguir intereses personales, preferencias y su propia creatividad
- Aprender a través de interacciones sociales
- Reflexionar sobre el propio aprendizaje
- Tomar conciencia de los límites y de las posibilidades con los que se aprende y se vive
- Pensar de manera crítica
- Desarrollar aún más la propia identidad como persona que tiene voz en las decisiones y actúa socialmente.

Por autonomía del docente entendemos:

“the competence to develop as a self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as

(inter)personal empowerment and social transformation” (Jiménez Raya, Lamb y Vieira 2017: 1).

El CILL ofrece recursos y asistencia para aprender más de 20 idiomas extranjeros y se basa en los siguientes pilares:

1. Una variedad de materiales y recursos impresos, DVD, recursos de audio y software;
2. Un apoyo para el aprendizaje autónomo de idiomas en forma de guías de estudio, talleres y un servicio de asesoramiento lingüístico;
3. Un sitio web con un catálogo específico para el aprendizaje de idiomas, directrices para el aprendizaje autónomo, una amplia colección de enlaces para el aprendizaje de idiomas (véase <http://www.sprachenzentrum.fu-berlin.de/slz/index.html>);
4. Un programa de intercambio lingüístico (tándem);
5. Apoyo para el aprendizaje social en forma de tutoriales, noches de juegos y espacio para grupos de aprendizaje autoorganizados.

En el CILL, los estudiantes pueden trabajar con materiales impresos, materiales auténticos, ver películas en DVD, escuchar audiolibros, leer revistas, aprender gramática – en el caso de Alemán como lengua extranjera hay a disposición una amplia colección de hojas con ejercicios gramaticales para llevar-, consultar diccionarios o libros de referencia, utilizar ordenadores y puestos de trabajo de vídeo. También se proporcionan espacios para aprender en grupo y para conversar. Aunque los módulos de idioma incluyen un elemento de aprendizaje independiente y cooperativo, la asistencia al CILL no es obligatoria y puede negociarse con el docente. Algunos estudiantes usan el CILL para un trabajo de recuperación, otros crean un plan de aprendizaje individual; algunos aprenden en tándem, otros trabajan en un proyecto, otros acuden a una sesión de asesoramiento lingüístico, ya sea por sugerencia de su docente, ya sea por iniciativa propia.

El servicio de asesoramiento de idiomas es opcional y está abierto a estudiantes de todos los idiomas. Los estudiantes pueden reservar una o más sesiones de asesoramiento en las que se les anima a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y se les apoya en la toma de decisiones, en la elección de materiales y tareas apropiadas y en la evaluación de su progreso y / o su proceso de aprendizaje. El personal de CILL está compuesto por la directora, una bibliotecaria y trece tutores.

3.1 El CILL para profesores

Aunque en sus inicios el CILL fue pensado como apoyo

únicamente para estudiantes, desde mi propia experiencia me di cuenta de que los docentes también requerían apoyo en la búsqueda de enfoques para organizar la carga de trabajo no presencial de los estudiantes y, de manera más general, para desarrollar la autonomía de los estudiantes. El apoyo a los docentes es por lo tanto una peculiaridad del CILL y consiste en ofrecer a los profesores del Centro de Idiomas y de los Departamentos de Filología talleres sobre temas relacionados con la autonomía del profesor y del estudiante, asesoramiento individual sobre proyectos, si fuera necesario, y espacios y oportunidades para reflexionar sobre la práctica de la enseñanza de idiomas, compartir experiencias, experimentar y reflexionar sobre cómo promover autonomía en el aprendizaje de idiomas.

Un pequeño grupo de trabajo compuesto por algunos docentes y yo misma como directora del centro de autoaprendizaje de lenguas trabaja en el desarrollo de acciones para vincular mejor la enseñanza y el aprendizaje en el aula y el aprendizaje fuera del aula.

4. CILL: hacia una comunidad de práctica

En el marco de una teoría social del aprendizaje (Wenger, 1998), una comunidad de práctica está constituida por un grupo de actores pertenecientes a una misma organización que trabajan y se apoyan mutuamente dentro de un marco (de trabajo) determinado. Para una comunidad de práctica es esencial el desarrollo del aprendizaje individual y social, compartiendo conocimientos, experiencias, recursos y perspectivas significativos (Wenger, 1998: 5). A diferencia de otros grupos de trabajo, las comunidades de práctica en general se autoorganizan y no son controladas directamente por la administración de una organización.

Según Wenger, los elementos necesarios para el éxito de una comunidad de práctica son: un área de experiencia compartida (el dominio), un grupo de actores que interactúa regularmente (la comunidad) y recursos que se pueden compartir (la práctica) (Wenger, 2006, citado en Gardner y Miller, 2014: 107).

El CILL involucra en su trabajo diario y en su desarrollo a varios actores del contexto educativo: la directora, la bibliotecaria, los tutores del centro, y, en menor medida, los profesores y el resto de estudiantes. Todos estos actores aportan su propia perspectiva y experiencia al proyecto y contribuyen así al entorno de aprendizaje. Por lo tanto, como ilustran Gardner y Miller (1999: 11), el centro de autoaprendizaje de lenguas está constituido y se desarrolla a través de la interacción de los diversos participantes.

Dado que el CILL está bajo mi dirección y forma parte

de una organización superior, no puede definirse per se como una comunidad de práctica. Sin embargo, tiene la oportunidad de convertirse en una, si la interacción entre los participantes se basa en intereses y objetivos comunes, y si yo, como directora, garantizo espacios de decisión y acción autónoma.

A continuación, describiré brevemente cómo el trabajo con los tutores, profesores y estudiantes alienta la autonomía de estos actores y contribuye a seguir desarrollando la provisión del CILL. Posteriormente voy a reflexionar sobre cómo se podría fomentar el desarrollo de una comunidad de práctica en el CILL.

4.1 Crecer con los tutores

Los trece tutores en el CILL tienen como tareas: dar la bienvenida a los estudiantes, ofrecerles la primera información sobre el CILL, mantener y desarrollar el sitio web, llevar a cabo el programa en tándem (asociaciones de idiomas), entre otras tareas. Son contratados para un puesto de dos años de duración, que en algunos casos puede ser renovado por otros dos años, de modo que algunos de ellos llegan a permanecer hasta cuatro años. Trabajan aproximadamente 40 horas al mes, 10 horas por semana. Son seleccionados preferentemente entre estudiantes de Filología o de ciencias de la Educación, y, en general, hablan más de un idioma; algunos de ellos son alemanes, otros vienen a vivir y estudiar a Berlín desde diferentes países. El equipo de tutores es por lo tanto muy diverso; cada uno de ellos tiene competencias, intereses y habilidades particulares que pueden ser muy útiles para desarrollar aún más la provisión del CILL. Debido a su doble estatus de estudiantes y de personal del CILL, los tutores aportan perspectivas estimulantes al trabajo del CILL.

Ante de empezar en el CILL, reciben una formación inicial. Esta incluye una introducción al CILL, su marco pedagógico, los recursos y las tareas de los tutores. Una vez incorporados se les ofrecen talleres pedagógicos, de manera regular, sobre temas como mejorar la comunicación con los usuarios del CILL, analizar materiales de aprendizaje y describirlos en el catálogo en línea, analizar recursos en línea para el aprendizaje de idiomas, contribuir a una wiki o el asesoramiento entre iguales para el aprendizaje de idiomas. Los temas se negocian con los tutores de acuerdo a sus necesidades y/o prioridades en el desarrollo del CILL. Algunos de los talleres están dirigidos por ellos mismos. Además, se forman equipos más reducidos formados por los encargados de ámbitos específicos del trabajo en el CILL como el sitio web, el programa en tándem o el asesoramiento entre iguales.

Como directora del CILL, mi tarea consiste en identificar, junto con cada uno de los tutores, sus competencias, su área de interés y sus prioridades para su desarrollo personal y profesional. A partir de aquí, decidimos de manera conjunta qué tareas o proyectos estarán a cargo de quién. Es esencial para mí alentar su autonomía, dándoles espacio para la elección y la experimentación; a continuación les ofrezco mi apoyo y orientación para implementar el proyecto; finalmente, debatimos y evaluamos juntos los resultados y el proceso en sí. Hasta la fecha, ya se han implementado varios proyectos en CILL a iniciativa de tutores, como el rediseño del encuentro en tándem, la planificación de una noche de juegos para parejas tándem, el asesoramiento entre iguales para el alemán como lengua extranjera, el desarrollo de un nuevo concepto para la formación inicial de los nuevos tutores, o el desarrollo de nuevas guías de estudio.

Incluso si algunos de los proyectos no se pueden llevar a cabo de manera regular (debido a restricciones externas como puede ser la finalización del contrato del tutor a cargo), todos ellos contribuyen a la ampliación de la oferta educativa del CILL y hacen que los tutores se sientan responsables de su trabajo como agentes decisivos en el CILL. Es gratificante ver cómo los tutores colaboran entre sí, inician proyectos juntos, comparten sus competencias y experiencias y se ayudan unos a otros dentro y fuera de su trabajo en el CILL.

El trabajo realizado durante estos años me ha hecho ver que trabajar de esta manera con los tutores nos permite aprender unos de otros. Personalmente, he aprendido a respetarles y a confiar en ellos, a escuchar atentamente lo que dicen y a reconocer su contribución única al CILL. También me he dado cuenta de que, preocupada por garantizar la rutina diaria en el CILL y teniendo que empezar de nuevo la formación básica y la supervisión de los nuevos tutores de forma regular, cuando estos comienzan su prestación, a veces tiendo a controlar demasiado su trabajo y, por lo tanto, a limitar su espacio de maniobra. Afortunadamente, el diálogo abierto con los tutores les permite abordar este tema, de modo que, conscientes de ello, yo/nosotros podemos cambiar el curso de acción. Para mí personalmente, uno de los desafíos, a este respecto, es reconocer las situaciones en las que ejerzo demasiado control y encontrar la forma de ceder a los tutores más espacio de maniobra.

4. 2 Aprender de los estudiantes

En el CILL también veo a muchos estudiantes diariamente. Con algunos de ellos solo intercambio algunas palabras cuando llegan al CILL o se van después de

una sesión de estudio. Con otros, los que acuden al servicio de asesoramiento lingüístico, me involucro en un diálogo real. Estos estudiantes también contribuyen a veces a la comunidad de aprendizaje del CILL. Escuchar sus historias, las estrategias que describen, su experiencia única amplía mi perspectiva profesional y personal sobre la autonomía de aprendizaje de idiomas y fluye imperceptible en mi propia competencia como asesora. Además, como algunas de estas experiencias son compartidas y reflexionadas con docentes, contribuyen a desarrollar la competencia colectiva de la comunidad de aprendizaje del CILL.

Esto no solo me sucede a mí, sino también a los tutores: a menudo presencio conversaciones entre ellos y algunos compañeros, compartiendo experiencias de aprendizaje, evaluando recursos, o simplemente interesándose el uno por el otro. Estos intercambios espontáneos hacen del CILL un lugar donde los estudiantes pueden encontrar y construir una comunidad.

4.3 Animar a los profesores a una mayor autonomía

Trabajar con los docentes es crucial para integrar un centro de autoaprendizaje de lenguas en el contexto educativo institucional. De mi nombramiento como directora del CILL recuerdo a una colega, directora de un Centro de Idiomas con un innovador centro de autoaprendizaje de lenguas, que me recomendó “involucrar a los profesores”. El Centro de Idiomas de la FUB emplea a cerca de 100 profesores de idiomas, de los cuales alrededor del 40% están a tiempo completo o parcial con contrato permanente y el 60% trabaja *free lance*. Por lo tanto, como directora del centro de autoaprendizaje de lenguas, no solo involucrar a los profesores de idiomas en el CILL, sino también animarlos a participar en el intercambio de experiencias sobre la autonomía es una empresa.

Al principio, cuando se creó el CILL, un grupo de profesores de diferentes idiomas participó en el debate para validar el marco pedagógico del CILL, los criterios para los recursos y el catálogo (véase Tassinari, 2016).

Posteriormente, cuando el CILL se puso en marcha, se invitó a los docentes a participar en diferentes actividades del CILL tales como describir materiales para el catálogo en línea, sugerir sitios web para nuestra colección de enlaces de idiomas, ofrecer asesoramiento de idiomas o talleres para tándem de idiomas. Los docentes involucrados en estas actividades obtuvieron una reducción de su carga docente y, en el caso de docentes *free lance*, un contrato extra por el trabajo realizado. Después de varias formaciones sobre la autonomía del estudiante, el aprendizaje autodirigido y el asesoramiento de idiomas, durante los años 2006-2008, un

equipo de cinco docentes se hizo cargo, además de impartir sus cursos, del asesoramiento sobre la lengua en el CILL.

Desafortunadamente, debido a diferentes circunstancias, este equipo ya no está disponible: algunos abandonaron la universidad y otros fueron asignados a otros departamentos. También se produjeron cambios en los criterios de reducción de carga docente, asignada principalmente para tareas administrativas, de modo que actualmente los docentes que cooperan con el CILL lo hacen a título personal y sin ninguna compensación. Estos factores han reducido innegablemente el número de profesores activamente involucrados en el desarrollo de la oferta de CILL.

Negociar con la dirección del Centro de Idiomas y de la universidad para modificar esta situación es uno de los retos actuales para asegurar el desarrollo de la oferta formativa del CILL.

El trabajo con los docentes consiste en ofrecer regularmente talleres sobre diversos aspectos de la autonomía de docentes y estudiantes, tanto como un tipo de formación, como una oportunidad para compartir experiencias; además, estoy disponible para consultas individuales y apoyo para proyectos relacionados con la autonomía. Un grupo de trabajo de docentes se constituyó en 2014 con el fin de desarrollar aún más el vínculo entre el aprendizaje en el aula y fuera del aula.

Trabajar con los docentes es esencial y beneficioso para mí, ya que me hizo darme cuenta de que, en lugar de proponer mi concepción de la autonomía del estudiante, es crucial que compartamos y reflexionemos sobre las diferentes formas de entender la autonomía. Este trabajo podría ayudar, como señalan Stewart y Irie, a lograr la autonomía, porque es necesario “look beyond the surface to inquire how and what forms localized pedagogy for autonomy may take” (Stewart y Irie, 2012: 1). Además, negociar un entendimiento común sobre qué es la autonomía y cómo el Centro de Idiomas de nuestra universidad puede contribuir pedagógicamente ayuda a desarrollar un enfoque pedagógico compartido, y es constructivo tanto para los docentes como para los estudiantes.

Del trabajo con los docentes en los últimos diez años, destacan las siguientes áreas cruciales para alentar su desarrollo hacia una mayor autonomía:

- Reflexionar sobre y / o reorientar las propias creencias y actitudes
- Reflexionar sobre la concepción de la autonomía de cada uno
- Reflexionar sobre la propia disposición y motivación

hacia el cambio y la autonomía

- Buscar oportunidades para el desarrollo profesional
- Desarrollar aún más la competencia propia para utilizar críticamente las oportunidades de aprendizaje en línea fuera del aula y en línea
- Tratar con las limitaciones sociales e institucionales
- Encontrar espacios de posible acción (el espacio de posibilidad superando obstáculos externos y resistencias internas, Jiménez Raya, 2017).

(para este listado véase también Tassinari, 2017a)

Desde que en los últimos años se ha producido un cambio en el profesorado del Centro de Idiomas, con la salida de algunos profesores y la entrada de nuevos, el intercambio y la reflexión se ha vuelto más difícil: por lo tanto, reunir a profesores con diferente procedencia cultural, experiencia docente y necesidades de desarrollo profesional requiere un esfuerzo aún mayor. A pesar de estos factores, una reflexión común es esencial tanto para integrar las instalaciones del CILL en la práctica de aprendizaje y enseñanza como para fomentar una pedagogía de la autonomía.

5. Aprovechando la fuente: una comunidad extendida

Gardner y Miller (2014) ilustran cómo se puede construir una comunidad de práctica más allá de las paredes de un centro de autoaprendizaje de lenguas singular. En Hong Kong, donde a principios de la década de 1990 se establecieron varios centros de autoaprendizaje de lenguas, los intercambios regulares entre los profesores implicados en el aprendizaje en estos centros dieron lugar primero a una red y posteriormente a una organización llamada Hong Kong Association for Self-Access Learning and Development (HASALD).

“The establishment of the CoP [community of practice] along with the continued development of SALL [self-access language learning, MGT] have transformed Hong Kong into a centre of excellence in research and publication about SALL, SACs, [self-access centres, MGT] and learner autonomy” (Gardner y Miller, 2014: 106).

A la vista de mi experiencia, el intercambio con colegas, profesores de idiomas, asesores y profesionales en centros de autoaprendizaje de otras instituciones es crucial para reflexionar sobre mi propia concepción de la autonomía y mi propia práctica. Me beneficio de las discusiones con colegas de otras instituciones en diversas circunstancias, en

conferencias, talleres y formación de profesores. Además, participar en talleres, formaciones, conferencias, asistir a eventos de grupos de especial interés sobre autonomía, como el *Learner Autonomy Special Interest Group* de IATEFL (<https://lasig.iatefl.org/>), la *Independent Learning Association* (<https://ila2018.org/>), el *AILA Research Network on Learner Autonomy* (<https://ailarenla.org/>), me proporciona inspiración e impulsos para desarrollar una postura crítica y renovar mi propia práctica.

Esta comunidad está constituida por colegas e investigadores que he conocido en conferencias, cuyos documentos o libros leo y con los que comencé a hablar, desde Nueva Zelanda a Japón, México, o Canadá. Comunicarse con ellos, reflexionar con ellos, compartir ideas y enfoques, ayuda a fortalecerme y ampliar mi perspectiva, encontrar nuevas formas de abordar cuestiones a las que pueda enfrentarme y seguir mejorando mi trabajo. Ser parte de esta comunidad es, para mí, irremplazable.

Recientemente, algunas redes se están constituyendo en el contexto alemán y europeo: la red AKS (*Arbeitskreis der Sprachenzentren*, <http://www.aks-sprachen.de/>) de profesionales de centros de autoaprendizaje tiene el propósito de compartir recursos, reflexionar sobre prácticas, discutir los criterios de calidad para centros de autoaprendizaje y el aprendizaje fuera del aula, y explorar vías para su desarrollo futuro. Además, se ha establecido un grupo sobre la autonomía dentro de *CercleS* con el objetivo de hacer un mapa del estado de la cuestión y de promover la autonomía en los Centros de Idiomas en la Educación Superior (www.cercles.org). Las conferencias periódicas sobre el asesoramiento lingüístico (Dresde, 2012, Hannover, 2015, Potsdam, 2017) ofrecen la oportunidad de reflexionar sobre las mejores prácticas e investigar aspectos de este nuevo papel en el panorama de la enseñanza de idiomas (véase Berndt y Deutschmann, 2014; Böcker, Saunders, Koch y Langner, 2017).

6. Cumplir con los requisitos para una comunidad de práctica

Reflexionando sobre mi experiencia, y la manera como trabajo en el CILL, me pregunto si las oportunidades de intercambio que ofrezco a los profesores y los tutores pueden considerarse encaminadas hacia una comunidad de práctica en la que cada uno de los participantes tiene su propia voz o si, por el contrario, sólo estoy tratando de convencer a mis colegas de que acepten la idea de la autonomía. En cualquier caso, una comunidad de práctica es más que un grupo de personas que comparten ideas y recursos en un dominio determinado. Como Gardner y Miller (2014: 108) señalan:

“[...] a CoP [community of practice, MGT] is not a loose association of like-minded individuals sharing some ideas. In its most successful form it is a planned community which is designed for evolution with varying levels of participation where less experienced members may apprentice themselves to more experienced members who mentor them. A successful CoP will provide opportunities for interaction among members in small and large groups and also interaction with the outside world as a way of retaining perspective and learning new things. Most importantly, a successful CoP will evolve a rhythm for its activities and develop a balance of familiar and novel events which makes its membership comfortable but not complacent”

Para asegurar su desarrollo, una comunidad de práctica necesita cumplir con los siguientes requisitos (Gardner y Miller, 2014:108):

1. Un diseño para la evolución (lo suficientemente flexible como para permitir cambios en su desarrollo);
2. Un diálogo entre la perspectiva interna y externa (entre los miembros de la comunidad y de fuera);
3. Diferentes niveles de participación (para miembros que son más o menos activos dentro de la comunidad);
4. Espacios comunitarios públicos y privados (para “una variedad de oportunidades de interacción” para fortalecer la comunicación dentro de la comunidad);
5. Centrarse en el valor (discusión explícita sobre el valor agregado de la comunidad misma y de sus miembros);
6. Un equilibrio entre la familiaridad y el reto en las actividades (un equilibrio entre las actividades que brindan “un nivel o garantía y comodidad” y las que suponen retos y brindan “elementos de emoción y cambio”;
7. Un ritmo para la comunidad (ni demasiado rápido, ni demasiado lento).

Para fortalecer la comunidad de práctica alrededor del CILL y para asegurar su éxito, es crucial reflexionar sobre cómo se pueden cumplir estos requisitos en el contexto del Centro de Idiomas de la FUB y más allá.

7. Conclusión y recomendaciones

¿Cómo puede un centro de autoaprendizaje de lenguas contribuir a alentar la autonomía? Me gustaría concluir con algunas recomendaciones basadas en mi propia experiencia en CILL:

- Proporcionar un marco pedagógico: para hacer de un centro de autoaprendizaje de lenguas un lugar para alentar

la autonomía se necesita un marco pedagógico claro y una concepción compartida de la autonomía, que tenga en cuenta las posibilidades del contexto y de sus participantes.

- Discutir la concepción de la autonomía. Para llegar a este entendimiento, se deben alentar las discusiones con el personal del centro de autoaprendizaje de lenguas, docentes y estudiantes, teniendo en cuenta que el desarrollo de la autonomía es complejo y dinámico, y surge “from the interaction of different individuals together and in relationship with others” dentro del contexto institucional y social (Tatzl, 2016: 47). En esta perspectiva, deberíamos poder revisar nuestra propia concepción de la autonomía para negociar un entendimiento común que sea más apropiado para el contexto dado.

- Escuchar a profesores y estudiantes: involucrarse en el camino hacia la autonomía puede generar dudas, ansiedad y frustración antes de llegar a ser inspirador y gratificante. Pero escuchar a estudiantes y a docentes obliga a que expresen sus sentimientos, sus preguntas y también las respuestas que encontraron en el camino y eso, en una visión humanista de la educación, es el primer paso para buscar y brindar apoyo y andamiaje.

- Dar espacio para la experimentación. Un centro de autoaprendizaje de lenguas debe ser un espacio de intercambio y experimentación en el que todos los actores de la comunidad de aprendizaje, profesores, estudiantes y tutores tengan voz y posibilidad de actuar, innoven y evolucionen personal y profesionalmente.

- Crear una comunidad en el entorno educativo. Fomentar los intercambios y el diálogo, reconocer las aportaciones individuales y colectivas, crear y mantener espacios de diálogo entre los diferentes actores.

- Crear oportunidades para intercambiar experiencias y competencias más allá de la institución. Conocer cómo otros centros de autoaprendizaje de lenguas están organizados en otras instituciones, comparar perspectivas y dialogar con colegas e investigadores en el campo de la autonomía.

- Hacer que su centro sea visible para la gerencia y la administración. Hacer que la función del centro dentro de la provisión educativa sea más visible y convenza a la administración de los beneficios de invertir en estructuras que involucren a estudiantes, conferenciantes y miembros de la comunidad académica y en el desarrollo de más espacios para la autonomía.

Bibliografía

- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning* (2nd ed.). Harlow, Essex: Pearson Education.
- Berndt, A. & Deutschmann, R.-U. (Eds.) (2014). *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Böcker, J., Saunders, C., Koch, L. & Langner, M. (Eds.) (2017). *Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen. Beiträge zu einer Arbeitstagung* (Hannover 2015). Gießen: Gießener elektronische Bibliothek. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/>
- Everhard, C.J. (2015). The assessment-autonomy relationship. In C.J. Everhard & L. Murphy (Eds.), *Assessment and autonomy in language learning* (pp. 8–34). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Gardner, D. & Miller, L. (1999). *Establishing self-access: From theory to practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Gardner, D., & Miller, L. (2014). The professional identity of SALL practitioners. In R. Watson-Todd (Ed.), *Proceedings of the DRAL2/ILA Conference* (pp. 106–114). Bangkok: King Mongkut University of Technology Thonburi. https://www2.caes.hku.hk/dgardner/files/2015/04/Gardner_Miller_2014.pdf
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, UK: Pergamon.
- Holec, H. (2009). Autonomy in language learning. A single pedagogical paradigm or two? In F. Kjisik, P. Voller, N. Aoki & Y. Nakata (Eds.), *Mapping the terrain of learner autonomy: Learning environments, learning communities and identities* (pp. 21–47). Tampere: Tampere University Press.
- Jiménez Raya, M. (2017). Teacher autonomy and agency: The space of possibility in overcoming external obstacles and internal resistances. In M. Jiménez Raya, J.J. Martos Ramos & M.G. Autor (Eds.), *Learner and teacher autonomy in higher education: Perspectives from modern language teaching* (pp. 15–35). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T. & Vieira, F. (2017). *Mapping autonomy in language education. A framework for learner and teacher development*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin: Authentik.
- Little, D. (2001a). We're all in it together: exploring the interdependence of teacher and learner autonomy. In L. Karlsson, F. Kjisik & J. Nordlund (Eds.), *All together now. Papers from the 7th Nordic Conference and Workshop on Autonomous Language Learning (Helsinki, September 2000)* (pp.45–56). Helsinki: University of Helsinki Language Centre.
- Little, D. (2001b). How independent can independent language learning really be? In J. Coleman, D. Ferney, D. Head & R. Rix (Eds.), *Language-learning futures: Issues and strategies for modern languages provision in higher education* (pp. 30–43). London, UK: CILT in association with the SCHML 2001.
- Little, D. (2015). University language centres, self-access learning and learner autonomy. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXXIV (1). <http://apliut.revues.org/5008>, 7.03.2016
- Littlewood, W. (1996). Autonomy: an anatomy and a framework. *System*, Vol. 24(4), 427–435.
- Littlewood, W. (1999). Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics*, Vol. 20(1), 71–94.
- Martínez, H. (2008). *Lernerautonomie und Sprachenlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen*. Tübingen: Narr.
- Mercer, S. (2014). The self from a complexity perspective. In S. Mercer

& M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA* (pp.160–176). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman & R.C. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures* (pp. 75–91). Hampshire, NY.: Palgrave Macmillan.

Paiva, V.L.M. de O., & Braga, J.C.F (2008). The complex nature of autonomy. *Revista D.E.L.T.A.*, 24 (especial), 441–468.

Stewart, A. & Irie, K. (2012). Realizing autonomy: Contradictions in practice and context. In K. Irie & A. Stewart (Eds.), *Realizing autonomy. Practice and reflection in language education contexts* (pp. 1–17). Basingstoke, UK: Palgrave Mcmillan.

Tassinari, M. G. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen: Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tassinari, M. G. (2016). Ein Selbstlernzentrum als Weg zur Autonomie: Chancen und Herausforderungen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 40 (2014), 269–293.

Tassinari, M. G. (2017a). A self-access centre for learners and teachers: Promoting autonomy in higher education. In M. Jiménez Raya, J. J. Martos Ramos & M. G. Autor (Eds.), *Learner and teacher autonomy in higher education: Perspectives from modern language teaching* (pp. 183–208). Frankfurt am Main: Peter Lang.

Tatzl, D. (2016). A systemic view of learner

autonomy. In C. Gkonou, D. Tatzl & S. Mercer (Eds.), *New directions in language learning psychology* (pp. 39–53). Switzerland: Springer International Publishing.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.



La traducción especializada alemán-español. Propuesta de actividades con empleo de nuevas tecnologías

Carmen Álvarez García
Universidad Pablo de Olavide
carmenalvarez@upo.es

Recibido: 06/06/2018

Aceptado: 03/10/2018

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2018.04>

Es innegable que la didáctica de la traducción especializada ha ido adaptándose a las nuevas metodologías, enmarcadas en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), potenciando así el desarrollo de diversas competencias, entre las que se encuentran, sin lugar a dudas, las habilidades relacionadas con el uso de las nuevas tecnologías. Esta adaptación requiere una actualización permanente por parte de los docentes, quienes deben estar al día tanto de los requisitos competenciales de los egresados como de las herramientas que se demandan en la industria, para llevarlas al aula y preparar a los discentes para el mercado en el que tendrán que operar una vez que termine su etapa universitaria.

Esta es la razón por la que en el presente artículo se presenta una propuesta didáctica para la formación en traducción especializada alemán-español, incorporando la práctica de la posesición (PE). Su objetivo no es detenerse en el debate sobre la idoneidad de la denominación *traducción especializada*, por la controversia que suscita entre diversos autores que identifican toda traducción como especializada; tampoco pretende detenerse en el análisis de

las dificultades de la didáctica de la traducción especializada en la combinación alemán-español, sino que su propósito es mostrar diversas actividades relacionadas con la traducción especializada en el ámbito del lenguaje técnico, en la combinación alemán-español, que introducen la práctica de la PE. Para ello, se parte de los fundamentos teóricos que se desprenden de un grupo de trabajos de profesores e investigadores sobre la traducción especializada en esta combinación lingüística, así como sobre la PE.

Para formarnos una idea de la importancia de la traducción especializada en la combinación alemán-español en la industria de la traducción en España, podemos observar los datos actualizados del sector en el *Análisis del sector de la traducción en España (2014-2015)*, publicado en 2016 por un grupo de investigadores de la Universidad Europea de Madrid (Rico y García 2016). En el informe, se destaca la importancia del alemán como la tercera lengua respecto a las combinaciones con el español que conforman la oferta de servicios en el mercado español de la traducción. De igual modo, la traducción especializada es la que mayor facturación supone (destaca la tecnológica, que supone entre el 81 y el 100 % del total de ingresos para el 31 % de los participantes en el estudio).

Otro dato destacable es el uso de la tecnología, ya que las herramientas más utilizadas por los

Resumen:

El presente artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de actividades para el aula de traducción especializada con la combinación lingüística alemán-español, donde se integra de manera transversal la práctica de la posesición. Las actividades han sido diseñadas para potenciar competencias instrumentales, de trabajo cooperativo y de posesición en la formación en traducción especializada alemán-español a través de textos enmarcados en el lenguaje técnico.

Las actividades propuestas se han elaborado partiendo de diversos postulados teóricos de profesores e investigadores y siguen el denominado enfoque por tareas, acercando igualmente al discente al entorno profesional real. El resultado en el aula ha sido positivo, pues los estudiantes aprecian el trabajo cooperativo y el aprendizaje de nuevas tecnologías demandadas en la industria de la traducción.

Palabras clave: traducción especializada, formación en traducción, nuevas tecnologías aplicadas a la traducción, posesición

Zusammenfassung:

Ziel dieses Beitrages ist es, einen Unterrichtsvorschlag für das Fachübersetzen in der Sprachkombination Deutsch-Spanisch, der bereichsübergreifend das Post-Editing einschließt, darzulegen. Die Aufgaben wurden speziell entworfen, um die instrumentellen und professionellen Kompetenzen sowie die Kompetenzen in Teamarbeit und Post-Editing im Fachübersetzungsunterricht Deutsch-Spanisch mit Hinblick auf technische Texte zu fördern.

Für die Erstellung der Aufgaben dienten als Basis Postulate verschiedener Forscher und Dozenten, wobei die Aufgabenorientierung besonders im Mittelpunkt stand, um den Studierenden reale Berufssituationen näher zu bringen. Die Ergebnisse waren positiv, da die Studierenden die Teamarbeit und die neugewonnenen Kenntnisse im Umgang mit neuen Technologien im Bereich der Übersetzung als besonders nützlich ansahen.

Schlagwörter: Fachübersetzung, Übersetzer Ausbildung, neuen Technologien für Übersetzung, Post-Editing

traductores son las de traducción asistida (85,7 %), mientras que en segunda posición se sitúan los sistemas de control de calidad (el 48,1 %).

En relación a la evolución de la PE de traducciones automáticas, el trabajo señala una tendencia reseñable: el 8,1 % de los participantes afirma que van a empezar a ofrecer servicios de PE mínima con traducción automática (TA), mientras que el 13,9 % tienen planes de incluir la oferta de servicios de PE completa con TA. Dado que se trata de una actividad reciente, no extraña el bajo porcentaje, no obstante, resulta reseñable el hecho de que supone una tendencia en el mercado y que conlleva una reflexión sobre la idoneidad de su inclusión en el aula de traducción.

1. Reflexiones en torno a la didáctica de la traducción especializada

El Libro Blanco del Grado en Traducción e Interpretación, de la ANECA, establece que el alumno debe recibir una formación que lo acerque al mercado profesional a través de una mayor docencia en las lenguas y culturas de trabajo, incluida la materna, así como la inmersión en las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción y la interpretación. Teniendo en

cuenta la situación actual que se acaba de presentar sobre el mercado de la traducción, es imprescindible abordar la formación en traducción especializada teniendo en cuenta la tendencia por la que, por un lado, la traducción especializada tecnológica es la dominante en cuanto a la demanda de los clientes y que, por otro, establecen la necesidad del manejo con soltura de herramientas de asistencia a la traducción y de control de la calidad.

En relación a la didáctica de la traducción, Albadaejo (2007) indica que los aspectos esenciales a la hora de analizar su problemática son los siguientes:

En primer lugar, hay que tener en cuenta los **objetivos que se pretenden con la docencia**. El autor indica que deben girar en torno al desarrollo de la competencia traslatoria, para “someter el texto original a los procedimientos y recursos encaminados a la búsqueda de soluciones [...], ordenados a la consecución de un texto terminal” (Albadaejo 2007: 266). De igual modo, deben perseguir el desarrollo de nuevas herramientas tecnológicas que se encuentran en constante desarrollo.

Para conseguir estos objetivos, el **docente** debe aplicar la reflexión traductora y una metodología elaborada.

Un segundo elemento que interviene en la

didáctica es sin duda el **docente**, que debe cumplir una función de “moderador” en el proceso y debe orientar al alumno en la consecución de un texto meta alcanzado mediante una negociación en el aula y no sobre la base de la búsqueda de la traducción perfecta:

Gerade diese Heterogenität lässt die pädagogische Binsenweisheit „die Lerner sind dort abzuholen wo sie stehen“, weniger banal erscheinen als man zunächst denkt. Zugleich ist sie ein Argument für die Überlegung, ob nicht auch im Übersetzungsunterricht autonomes Lernen und Strategietraining eine (größere) Rolle spielen könnte bzw. sollte, wie es ja die neuere Forschung z.B. zum Fremdsprachenunterricht empfiehlt (Kautz 2000: 141).

En tercer lugar, el **alumno**, que debe tender a formar una conciencia crítica, contrastando la información que recibe a través de sus propias fuentes, por lo que se deberán potenciar los debates en clase y animar a que los alumnos partan de sus propuestas.

Para finalizar, Albadalejo (2007: 273) destaca las **metodologías** y los **contenidos**, donde es fundamental que la selección de textos para trabajar en clase siga una serie de criterios. Kautz (2000: 146-155) propone los siguientes: *didaktische Eignung, Authentizität, Thematik, Schwierigkeitsgrad, Textsorte, Länge, Interessantheit y Aktualität*, es decir, los textos deben servir para los propósitos del programa docente, deben haber sido redactados por nativos, deben tratar sobre el ámbito de especialidad con el que se quiera trabajar en el aula, deben incluir un grado de dificultad adecuado al nivel de los estudiantes (asunto de especial complejidad), deberán encuadrarse en un tipo de texto concreto en función de los objetivos planteados en la asignatura, deberán tener una extensión adecuada a las sesiones en las que se decida trabajar con cada uno de ellos, y mostrarán un grado de interés y de actualidad lo más cercano posible a las preferencias de los estudiantes.

En relación a la traducción especializada, es innegable la necesidad de desarrollar las competencias lingüística y traductológica además de la competencia temática en el área de especialidad (Huertas 2013: 79), ya sea competencia activa o pasiva, apoyada en recursos documentales fiables.

Esto implica la necesidad de integrar el desarrollo de las competencias instrumentales en

la propia didáctica de la traducción especializada. Austermühl (2013, en Rico 2017: 83) indica que las competencias en nuevas tecnologías deben integrarse en la formación del estudiante y no es necesario que se establezca una asignatura cuyo objetivo sea la formación en tecnología.

La idea de Austermühl (2013) imbrica con los presupuestos del denominado enfoque por tareas, que partió de la enseñanza de lenguas extranjeras, si bien se ha establecido su utilidad para la didáctica de la traducción (Hurtado 1992, 1993) y que establece la tarea como el elemento organizador en el proceso de aprendizaje (Gamero 2005).

2. Reflexiones en torno a la posesición

Si bien la función de los poseedores tiene mayor trayectoria, no es hasta época reciente cuando ha despertado el interés de los investigadores y encontramos pocas referencias a la formación en PE, definida por la red mundial de datos lingüísticos para las industrias del lenguaje y la traducción TAUS/CNGL (2011) como la corrección de una TA para alcanzar el nivel de calidad que se haya acordado previamente con el cliente.

De la definición mostrada se desprende que el concepto de calidad en PE es relativo, no siempre se requerirá un alto nivel de calidad, sino que habrá que analizar el encargo en cada caso para determinar el nivel de calidad acorde con el encargo del cliente y ser capaz incluso de producir un texto final poseditado de baja calidad.

Por tanto, cuando se realiza la PE de una TA, la calidad interviene como elemento clave a la hora de determinar la opción a elegir. En este sentido, la plataforma de evaluación de la calidad desarrollada en 2011 por la Translation Automation User Society (TAUS) surgió con la intención de ayudar a mostrar una imagen sobre la calidad de una TA que sirviera de base para decidir si la PE resultaba rentable. La plataforma se diseñó también tomando una concepción dinámica de la calidad, pues considera que el contenido del texto original, su intención y el destinatario determinan el grado de calidad que debe alcanzarse.

La plataforma establece los siguientes parámetros:

- adecuación: que hace referencia al grado en el que el texto traducido transmite la idea del texto original;

- fluidez: relacionado con la naturalidad del texto traducido;
- tipología de errores: en lenguaje, terminología, precisión y estilo.

Teniendo en cuenta estos parámetros, TAUS (2016) ofrece unas pautas de PE, en las que señala la importancia de analizar en primer lugar la calidad del texto traducido de manera automática y, en segundo lugar, la calidad del texto que se pretende producir. En este sentido, distingue dos tipos de PE: la parcial (*light post-editing*) y la completa (*full post-editing*). Esta distinción es muy importante a la hora de determinar el trabajo de corrección que debe realizarse en el texto que se ha encargado para PE:

- en una PE parcial se deben llevar a cabo exclusivamente los cambios necesarios para que el texto pueda entenderse, lo que hace referencia a terminología o relaciones gramaticales que no sean correctas, y se obviará la corrección de los errores del texto que no alteren su comprensión por parte del lector;
- en una PE completa, por su parte, se buscará conseguir una traducción de muy alto nivel, eliminando todo error que se haya producido en la TA, por lo que, además de los elementos de la PE parcial, también se llevarán a cabo modificaciones de estilo, así como aquellas necesarias para mejorar la fluidez del texto, con el objetivo final de que el texto poseditado alcance la naturalidad de una traducción nativa.

Rico y Torrejón (2012: 170) distinguen tres grupos principales de competencias y habilidades que se requieren en el proceso de PE:

1. Competencias esenciales: referidas a la capacidad para lidiar con la subjetividad a la hora de definir y aplicar las especificaciones de la PE, teniendo en cuenta las expectativas del cliente en cuanto a la calidad del texto final, así como a la hora de afrontar las inseguridades. De igual modo, hace referencia a la competencia estratégica para elegir la mejor opción ante las distintas alternativas de PE, sin reparar en cuestiones estilísticas, aun cuando se trate de producir un texto poseditado de baja calidad.

2. Competencias lingüísticas: se refiere al dominio tanto de la lengua origen como de la lengua meta, a la familiarización con las directrices que se aplican a la PE, a la competencia comunicativa y textual en al menos dos lenguas y culturas, así como al conocimiento intercultural y del área temática

implicada.

3. Competencias instrumentales: relacionadas con el conocimiento de los sistemas de TA y sus capacidades, con las competencias de gestión terminológica, de evaluación de la calidad del corpus, de preedición a través del lenguaje controlado, así como con ciertos conocimientos sobre programación.

Como podemos observar, entre las competencias específicas de la PE, se contemplan la competencia estratégica, la lingüística y cultural, la temática, así como las instrumentales, incluidas en los modelos teóricos sobre competencia traductora (Kelly 2002, 2005; PACTE 2001, entre otros). No obstante, existe una competencia específica de la PE: la capacidad para adaptarse al grado de calidad requerido por el cliente en el texto poseditado.

De esta manera, entendemos que el desarrollo de habilidades de PE debe llevarse a cabo con actividades que se incluyan de manera transversal o directa en la formación en traducción, pues, estando relacionadas, la PE va más allá del perfil del revisor (Aranberri 2014).

Marín (2017) presenta los resultados de un estudio sobre la literatura relacionada con la PE y muestra, por un lado, que no es hasta época muy reciente cuando el tema ha comenzado a suscitar interés por parte de los investigadores y, por otro lado, los escasos estudios sobre propuestas en la didáctica de la PE.

Rico (2017: 83-84) da cuenta de los diversos estudios realizados hasta la fecha sobre la percepción de los profesionales del sector en relación con el uso de la tecnología y sus beneficios en términos de productividad. Como apunta la autora (2017: 86), el estudiante debe apreciar la tecnología como una extensión de sus capacidades y como ayuda en la creación del aprendizaje.

3. Recapitulación

Como se ha expuesto, la formación en traducción especializada requiere de una serie de actividades que fomenten el aprendizaje del proceso traslativo y que además incorporen la potenciación de las competencias instrumentales en el uso de las nuevas tecnologías aplicadas a la traducción.

De esta manera, la propuesta de actividades que se presenta en este trabajo emplea una metodología que parte de la concepción socioconstructivista de Kiraly (2000, 2012) sobre aprendizaje cooperativo, por la

que el estudiante adopta un papel activo en su propio aprendizaje, apoyándose en el equipo y en el debate y la reflexión en grupo, dentro y fuera del aula.

Los textos que se han empleado siguen los criterios establecidos por Kautz (2000), dado que son textos redactados por hablantes nativos, tratan una temática especializada, como es la técnica, el grado de dificultad está adaptado a un nivel de conocimientos del alemán adecuados, la extensión de cada texto está adaptada a la actividad concreta y el grado de actualidad es el apropiado dado que se trata de textos tomados de un sitio web, lo que entronca con la localización web, en creciente demanda en la industria de la traducción y que suele suscitar el interés por parte de la mayoría de los estudiantes.

Por último, la incorporación de la PE en la formación en traducción especializada favorece el desarrollo de competencias propias de la PE de manera transversal a la formación en traducción.

4. Propuesta de actividades

Las actividades que se presentan a continuación tienen aplicación en las asignaturas de Traducción Especializada alemán-español, que se imparten en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla. Se trata de asignaturas de 6 créditos (tres horas semanales de clase durante 14 semanas) en las que se trabajan distintos géneros textuales y diversas áreas de especialidad relacionados con distintos ámbitos.

Concretamente, las actividades propuestas se desarrollan con textos enmarcados en el lenguaje técnico, por lo que hemos tomado los fragmentos de texto de un sitio web de una empresa alemana de fabricación y venta de elementos relacionados con el sector de las placas solares.

Presentamos, por tanto, cinco tipos de actividades:

a) la primera consiste en practicar la toma de decisiones en cuanto a la necesidad de realizar PE parcial o total de una TA del alemán al español y se apoya en el dominio del español y en la capacidad de aceptar un texto comprensible aunque no sea estilísticamente ideal;

b) la segunda actividad está relacionada con

el uso de recursos documentales necesarios para afrontar traducciones especializadas;

c) la tercera se basa en la evaluación de la calidad de una TA, para lo que se requiere la creación de una memoria de traducción a través de la alineación de texto origen (TO) y texto meta (TM), con la intención de que se practique el empleo de herramientas de asistencia a la traducción y de evaluación de la calidad a partir de parámetros estandarizados;

d) la cuarta actividad consiste en la PE parcial de un texto, con correcciones consensuadas, para potenciar la idea de pertenencia a un equipo, la necesidad de la toma de decisiones consensuada y para desarrollar entornos de trabajo cooperativos;

e) la quinta y última actividad consiste en la traducción de un fragmento incluido en el mismo documento fuente del que hemos extraído los fragmentos para las actividades anteriores y tiene como finalidad concluir la serie de ejercicios y que tomen conciencia de la importancia que tienen las fases previas y el conocimiento de las herramientas tecnológicas en la producción final de una traducción o de una PE.

A continuación, se muestran con mayor detalle.

4.1. *Light postediting* o posesición parcial

Con este tipo de actividades se pretende potenciar la capacidad para afrontar la subjetividad a la hora de definir y aplicar las especificaciones de la PE, teniendo en cuenta las expectativas del cliente en cuanto a la calidad del texto final. En concreto, instan a los estudiantes a analizar el encargo de PE para poder elegir la mejor opción ante las distintas alternativas de PE y que consigan no reparar en cuestiones estilísticas cuando así lo requiera el encargo.

Las siguientes capturas de pantalla muestran textos traducidos de manera automática, divididos en segmentos, asemejando así la presentación de la interfaz de trabajo de una herramienta de asistencia a la traducción, junto con el encargo de PE correspondiente. En el primer caso, se pide al alumno realizar una PE parcial (*light postediting*) mientras que en el segundo caso, se pide una PE completa (*full postediting*):



Texto 03-Posedición parcial y total (Traducción especializada alemán-español)

Instrucciones: Lee el encargo para cada grupo de segmentos y posedita (PE) la traducción automática (TA) en base al texto origen (TO).

Encargo 1: La empresa alemana Oberhauser, fabricante de elementos relacionados con el sector de las placas solares, dispone de la TA al español del texto en el que se describe la historia de su empresa y necesita que se realicen únicamente las correcciones necesarias para que se entienda.

Segmento 1	
TO	Ein halbes Jahrhundert Innovation, Dynamik, Erfahrung
TA	Medio siglo de la innovación, el dinamismo, la experiencia
PE	

Segmento 2	
TO	Die Oberhauser Solar-Befestigungssysteme GmbH ist ein mittelständisches Unternehmen im Bereich der erneuerbaren Energien.
TA	El Oberhauser Solar Sistemas de montaje GmbH es una empresa de tamaño medio en el campo de las energías renovables.
PE	

Segmento 3	
TO	Die Wurzeln des Familienunternehmens reichen 60 Jahre zurück.
TA	Las raíces de la empresa familiar de espalda de 60 años.
PE	

Segmento 4	
TO	Vor 30 Jahren beginnt mit Hermann Oberhauser jun. die Arbeit an maßgeschneiderten Lösungen aus Aluminiumbauteilen, vorerst für den Wintergartenbau.
TA	Hace 30 años, comienza con Hermann Oberhauser jun. trabajar en soluciones a medida a partir de componentes de aluminio, en un principio para la jardinería de invierno.
PE	

Segmento 5	
TO	2006 beginnt der Handel und anschließend die Entwicklung und Produktion eigener Befestigungssysteme für die Solarbranche.
TA	En 2006, el comercio y el desarrollo y la producción de sus propios sistemas de montaje para la industria solar comienza.
PE	

Segmento 6	
TO	Unser System ist zertifiziert nach:
TA	Nuestro sistema está certificada por:
PE	

En este grupo de actividades, al requerirse solo la PE parcial, los estudiantes deben realizar un esfuerzo para centrarse únicamente en la corrección de aquellos elementos que impidan la corrección, dejando a un lado las correcciones de estilo.

A continuación, mostramos un análisis de cada ejemplo mostrado:

a) Segmento 1: La oración se entiende y no tiene ninguna incorrección gramatical. El estilo no es el más adecuado, si bien, en la PE parcial no interviene, por lo que el alumno debe mantener el segmento tal y como está traducido de manera automática: “Medio siglo de la innovación, el dinamismo y la experiencia”.

b) Segmento 2: En este caso, la traducción del nombre propio de la empresa es un error, por lo que debemos corregirlo y mantener el nombre propio en alemán. El resto, se mantiene tal cual está: “Oberhauser Solar-Befestigungssysteme GmbH es una empresa de tamaño medio en el campo de las energías renovables”.

c) Segmento 3: La oración es incomprensible en español, por lo que debemos corregir la expresión “de espalda”: Las raíces de la empresa familiar se remontan 60 años.

d) Segmento 4: La oración tiene errores de sintaxis y empleo de verbos, además, el uso de la abreviatura jun. no es correcto. El resto de elementos son comprensibles y no contienen

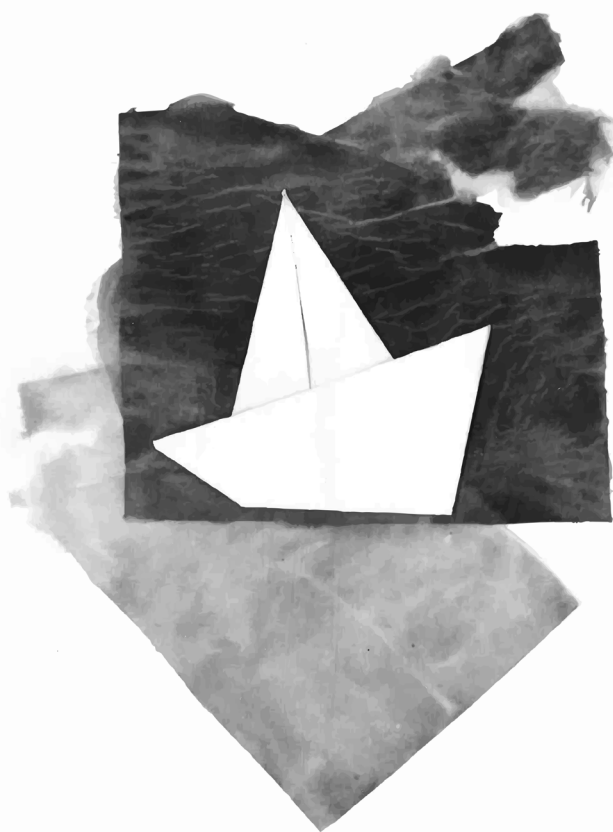
errores gramaticales: “Hace 30 años, con Hermann Oberhauser jr., comienza a trabajar en soluciones a medida a partir de componentes de aluminio, en un principio para la jardinería de invierno”.

e) Segmento 5: En este caso, volvemos a encontrarnos problemas de sintaxis, pues mantiene la estructura oracional alemana; además, omite información del texto original (*anschließend*) y emplea un término no ajustado al contexto (*comercio*): “En 2006, inicia la comercialización y finalmente el desarrollo y la producción de sus propios sistemas de montaje para la industria solar”.

f) Segmento 6: En este último ejemplo, solo existe un error de concordancia: “Nuestro sistema está certificado por:”.

Como se puede observar, las soluciones están orientadas a modificar únicamente los elementos incorrectos gramaticalmente o que impiden la comprensión, con lo que el alumno centra sus esfuerzos en incorrecciones gramaticales o problemas terminológicos, realizando un análisis contrastivo entre el original y la traducción.

Si bien en varios casos de los ejemplos expuestos, se podría mejorar el estilo, para naturalizar el texto en español y darle mayor fluidez o incluso carácter comercial, no es el objetivo de la actividad, que requiere una PE parcial, requerida en el mercado de la traducción, especialmente en textos técnicos.





Encargo 2: La empresa alemana BadeLand, con un parque acuático en la ciudad de Wolfsburg (Alemania), dispone de la TA al español del texto en el que se describen distintas actividades a realizar en el establecimiento y requiere su posesición para ser publicada en su página web, teniendo en cuenta que desea un texto de alto nivel lingüístico y comercial.

Segmento 1	
TO	Unsere Veranstaltungen. Für Groß und Klein
TA	Nuestros eventos. Para todas las edades
PE	

Segmento 2	
TO	Das BadeLand Wolfsburg zählt zu den größten Freizeitbädern in Deutschland.
TA	BadeLand Wolfsburg es una de las piscinas de ocio más grandes de Alemania.
PE	

Segmento 3	
TO	Durch das einmalige Raumkonzept in atmosphärischer Gestaltung, die attraktiven Sport-, Spiel- und Spaßmöglichkeiten sowie die überwältigende Badelandschaft und Saunavielfalt wird ein Besuch in dem 22.000 m ² großen Badepalast zum absoluten Erlebnis.
TA	Debido al concepto de habitación única en el diseño atmosférico, los atractivos deportes, juegos y posibilidades de diversión, así como la abrumadora zona de baño y la variedad de sauna, una visita al gran palacio de baño de 22,000 m ² se convierte en una experiencia absoluta.
PE	

Segmento 4	
TO	Ob für den alltagsgestressten Gast, der in der Saunalandschaft abschalten und neue Kraft schöpfen will, für den Genießer, der im Warmsprudelbad bei 36 Grad Celsius Entspannung sucht oder für Sport- und Fitnessfreaks sowie Familien, die mit ihren Kindern ein einmaliges Spiel, Spaß- und Sportangebot erleben wollen:
TA	Ya sea para el huésped estresado de todos los días, que quiere desconectar en el paisaje de la sauna y sacar fuerzas nuevas, para el conocedor que busca relajarse en el baño de hidromasaje a 36 grados Celsius o para fanáticos del deporte y el fitness, con sus hijos un juego único, diversión y juegos ¿Quieres experimentar deportes?
PE	

Segmento 5	
TO	Das BadeLand in Wolfsburg garantiert ein attraktives sowie ganzheitliches Freizeit- und Erholungsangebot, das deutschlandweit seines gleichen sucht.
TA	El BadeLand en Wolfsburg garantiza una oferta recreativa y de ocio atractiva e integral que no tiene paralelo en Alemania.
PE	

En este segundo grupo de actividades, se requiere PE total, por lo que los estudiantes deberán esforzarse para corregir no solo los elementos erróneos o los que impidan la corrección, sino también el estilo para que, ajustándose al encargo, produzcan un texto comercial. El análisis detallado de los ejemplos mostrados sería el siguiente:

a) Segmento 1: En este caso, si bien la traducción es correcta, se puede mejorar el estilo y mejorar el lenguaje publicitario: “Eventos de interés para todas las edades”.

b) Segmento 2: En el segundo segmento, la terminología empleada no es habitual en español y da una imagen más restringida de lo que realmente ofrece la empresa, por lo que no estaría cumpliendo su objetivo comercial. “BadeLand Wolfsburg es uno de los mayores centros acuáticos de ocio en Alemania”.

c) Segmento 3: En este tercer segmento, con una mayor extensión de palabras, encontramos diversos errores: las expresiones *habitación única*, *diseño atmosférico* o *palacio de baño* no son adecuados en este contexto; la expresión *la variedad de sauna* no se entiende bien en español; la expresión numérica no está bien trasladada, con una coma como separador de miles; y el estilo es mejorable: “Hemos tomado un concepto de diseño integral para que pueda disfrutar de 22.000 m² de zonas acuáticas y vivir una experiencia única con las diversas posibilidades deportivas, de ocio y diversión, así como de las formidables zonas acuáticas y los diversos tipos de saunas”.

d) Segmento 4: De igual manera, en el cuarto segmento se incluye un texto de mayor extensión y encontramos errores a corregir: los términos o expresiones *huésped*, *el paisaje de la sauna*, *conocedor*, *Celsius*; la sintaxis en *con sus hijos un juego único*; o el error de traducción al incluir una pregunta al final: “Ya sea para aquellos que necesiten desconectar del estrés diario y recuperar fuerzas, disfrutando del paisaje desde la sauna; para los que adoran relajarse en un hidromasaje a 36° C; o para los apasionados del entrenamiento o las familias que buscan deleitarse con una oferta sin igual en juegos, diversión y deporte.”

e) Segmento 5: Este último segmento es continuación del segmento anterior, por lo que comienza en minúscula, al estar tras los dos puntos. Solo encontramos un error, al emplear una expresión coloquial *El BadeLand Wolfsburg*, y la ausencia de coma tras el inicio de la oración, si bien, el estilo necesita mejorar: “en BadeLand Wolfsburg, encontrará una oferta integral recreativa y de ocio sin igual en Alemania”.

Como se puede observar, estos ejercicios están diseñados para potenciar las habilidades de PE, concretamente la necesidad de distinguir las correcciones de estilo de las

correcciones de errores que dificulten la comprensión. Además, con el encargo asignado, se intenta potenciar la abstracción del estudiante, de tal manera que consiga despegarse del texto original y consiga una traducción de calidad con un lenguaje comercial y publicitario.

En el segundo grupo de segmentos se detecta un mayor número de errores que en el primero, al introducir las correcciones de estilo. No obstante, no existe restricción a la hora de introducir el estilo personal, por lo que el grado de dificultad de ambas actividades (PE parcial y PE total) se asemeja.

4.2. Búsqueda en recursos documentales

Como se muestra en la revisión bibliográfica, a la hora de afrontar la traducción especializada también se debe atender a la competencia temática, es decir, a los conocimientos que se poseen sobre la materia de especialidad sobre la que versa el texto a traducir. Resulta obvio pensar que no se puede tener un conocimiento experto en todas las materias que se pueden traducir e incluso dentro de un mismo ámbito existen diversas especializaciones, lo que implica que el empleo de recursos documentales se hace imprescindible a la hora de llevar a cabo la traducción de un texto especializado.

Por esta razón, a través de este segundo tipo de actividades, se anima a los estudiantes a emplear los recursos documentales necesarios para llevar a cabo la traducción especializada y también para poder afrontar con éxito la PE de una TA de un texto especializado, como el que tendrán que llevar a cabo en actividades posteriores.





Texto 04-Recursos documentales (Traducción especializada alemán-español)

Instrucciones: Busca en las bases de datos terminológicas (IATE, Terminologiedatenbank, Iloterm) una traducción al español de los siguientes términos en alemán. Al finalizar la actividad, evalúa las bases de datos consultadas. Los términos aparecen en el texto 05 con el que vas a trabajar a continuación. Al finalizar la actividad, busca textos paralelos en español.

1	
TO	Anlage (para Dachanlagen)
Trad.	

2	
TO	Befestigung (para Befestigungssysteme)
Trad.	

3	
TO	Unterkonstruktion
Trad.	

4	
TO	Hacken (para Dachhacken)
Trad.	

5	
TO	Schiene (para Profilschiene)
Trad.	

6	
TO	Freiland (para Freilandanlagen)
Trad.	

Las soluciones a los segmentos serían las siguientes:

- a) Segmento 1: equipo (cubierta – paneles solares)
- b) Segmento 2: fijación (sistemas de fijación)
- c) Segmento 3: subestructura
- d) Segmento 4: ganchos (salvatejas)
- e) Segmento 5: riel (soporte para riel)
- f) Segmento 6: espacio abierto (equipos en espacios abiertos)

En este tipo de traducciones técnicas de alta especialización, se recomienda a los estudiantes emplear la búsqueda de imágenes para el término en alemán y para el término que hayan determinado como equivalente en español, para contrastar la correcta equivalencia entre ambos. De igual modo, además de las bases de datos terminológicas, se les recomienda

que accedan a catálogos o información general de empresas españolas que comercien en el mismo sector, para disponer de lenguaje técnico especializado de primera mano.

Con esta actividad, se practica el necesario ejercicio de documentación y consulta de fuentes fiables para salvar las dificultades procedentes de la terminología, cuestión de especial dificultad en localización web por cuanto encontramos con frecuencia términos sin contexto (incluidos en menús o submenús del sitio web).

4.3. Evaluación de la calidad

Si la primera actividad buscaba potenciar las competencias relacionadas con la necesidad de superar la subjetividad a la hora de poseer de manera parcial un texto traducido

automáticamente, abstrayéndose de elementos estilísticos y centrándose en los aspectos gramaticales y ortotipográficos, en la presente actividad se pretende integrar el aprendizaje de nuevas tecnologías dentro de la práctica de la PE, pues,

tal como se ha presentado en la revisión bibliográfica, es necesario naturalizar su uso y facilitar su aprendizaje a través del empleo en un encargo.



Texto 05-Evaluación de la calidad (Traducción especializada alemán-español)

Instrucciones: A partir del texto que aparece a continuación (dividido en dos partes que van junto a su traducción automática), genera una memoria de traducción mediante su alineación en Trados. A continuación, evalúa la calidad empleando los parámetros de calidad de la plataforma TAUS y descarga el informe de evaluación.

PRIMERA PARTE	
TO	<p>Seit nunmehr einigen Jahrzehnten steht der Name „Oberhauser“ für Zuverlässigkeit und Qualität auf dem Bau-Segment.</p> <p>Als professioneller Hersteller hochwertiger Solar-befestigungssysteme beliefern wir unsere Kunden mit soliden Unterkonstruktionen für Dach- und Freilandanlagen im In- und Ausland.</p> <p>In unserem modernen Unternehmen gelten Innovation und Effizienz als oberstes Prinzip.</p> <p>Leidenschaft und Akribie in der Herstellung und Entwicklung vereint mit hochwertigen Materialien, ist die Devise unseres Hauses. Das junge Team besteht aus einem heterogenen Mix verschiedener Berufe wie Ingenieure, Planer, Handwerker und kaufmännische Fachkräfte. Dies ermöglicht den Zugriff auf einen breiten Wissensspeicher und die Annahme neuer, ungewöhnlicher Herausforderungen.</p> <p>Werfen Sie einen Blick in unser Portfolio und lassen Sie sich von unseren Produkten, als auch von unserem Unternehmen, überzeugen.</p>
T.A.	<p>Durante varias décadas, el nombre "Oberhauser" significa confiabilidad y calidad en el segmento de la construcción.</p> <p>Como fabricante profesional de sistemas de fijación solar de alta calidad, suministramos a nuestros clientes subestructuras sólidas para instalaciones de techo y exteriores en Alemania y en el extranjero.</p> <p>En nuestra empresa moderna, la innovación y la eficiencia son el principio más elevado.</p> <p>La pasión y meticulosidad en la producción y el desarrollo combinados con materiales de alta calidad es el lema de nuestra empresa. El equipo joven consiste en una mezcla heterogénea de diferentes profesiones, tales como ingenieros, planificadores, artesanos y especialistas comerciales. Esto permite el acceso a una amplia tienda de conocimiento y la adopción de nuevos desafíos inusuales.</p> <p>Eche un vistazo a nuestra cartera y deje que nuestros productos y nuestra empresa lo convenzan.</p>



SEGUNDA PARTE	
TO	<p>Dachhacken alu-easy</p> <p>Dieser Dachhacken ist komplett aus Aluminium gefertigt.</p> <p>Seine grosse Anpassungsfähigkeit erhält der Dachhacken alu durch seine höhen- und seitenverstellbarkeit.</p> <p>Durch den Bereits vormontierten Kreuzverbinder lassen sich unsere Profilschienen mühelos montieren.</p> <p>Die Stärke des Materials macht grosse Überspannlängen ohne weiteres möglich.</p>
T.A.	<p>Techado alu-fácil</p> <p>Este gancho de techo está hecho completamente de aluminio.</p> <p>El techo chop alu recibe su gran adaptabilidad a través de su altura y ajuste lateral.</p> <p>El conector cruzado premontado permite un fácil montaje de nuestros rieles de perfil.</p> <p>La resistencia del material hace que las longitudes de tramo grandes sean fácilmente posibles.</p>

El primer objetivo de esta actividad es integrar el aprendizaje de herramientas de asistencia a la traducción, a través de la práctica real a partir de un encargo. La herramienta que se emplea en el aula de traducción es SDL Trados y permite a los estudiantes practicar en el uso de memorias de traducción y alineación de textos.

Por otro lado, a través del empleo de la plataforma TAUS, que muestra una serie de parámetros de calidad estandarizados, la actividad, además de potenciar el manejo de nuevas tecnologías, pretende desarrollar una conciencia crítica a la hora de determinar los tipos de errores que presenta un texto traducido de manera automática, potenciando de igual modo la soltura en el empleo de plataformas online estandarizadas, aceptadas en la industria de la traducción, para la clasificación de los parámetros de calidad, ya expuestos.

Por su parte, la última tarea incluida en la actividad, consistente en la búsqueda de textos paralelos, está diseñada para que los estudiantes se detengan a localizar textos redactados en la lengua meta con una temática similar a la tratada y que les faciliten la redacción en español de textos similares. Para ello, se les orienta en el mecanismo de búsqueda, a través de descriptores clave, y en la idoneidad de emplear palabras, términos o frases escritas por hablantes nativos.

4.4. Posedición parcial en grupo

La siguiente actividad consiste en la elaboración de una PE parcial consensuada, para lo que se formarán equipos de no menos de cinco personas, para que el grado de diversidad en las opiniones y el debate que se genere en la toma de decisiones sean adecuados.

Este tipo de actividades ve potenciados los resultados si el aula cuenta con la participación de alumnos extranjeros, pues aportan la visión de la otra lengua implicada en el proceso.



Texto 06-Posedición parcial (Traducción especializada alemán-español)

Instrucciones: En grupos, llegad a un consenso para la posesición parcial del siguiente fragmento de texto

TO	<p>Liebe Kundin, lieber Kunde,</p> <p>mit dem Erwerb unserer Systeme haben Sie sich nicht nur technisch ausgereifte Produkte, sondern darüber hinaus einen hervorragenden, lückenlosen Service gesichert.</p> <p>Unsere kompetenten Mitarbeiter werden Sie bei eventuell auftretenden Fragen jederzeit beraten und sich eingehend mit Ihrem Anliegen auseinandersetzen und natürlich dafür Sorge tragen, dass alles zu Ihrer Zufriedenheit durchgeführt wird.</p>
T.A.	<p>Estimado cliente, estimado cliente,</p> <p>Con la adquisición de nuestros sistemas, no solo ha asegurado productos técnicamente maduros, sino también un servicio excelente y sin interrupciones.</p> <p>Nuestro competente personal le asesorará sobre cualquier pregunta que surja en cualquier momento y tratará sus inquietudes en detalle y, por supuesto, se asegurará de que todo se haga a su entera satisfacción</p>

Una posible solución de PE puede ser la siguiente:

Estimado o estimada cliente:

Con la adquisición de nuestros sistemas, no solo se asegura la compra de productos de alta tecnología, sino también un servicio excelente y completo.

Nuestro competente personal le asesorará sobre cualquier pregunta que surja en cualquier momento, tratará sus inquietudes en detalle y, por supuesto, se asegurará de que todo se haga a su entera satisfacción.

Como podemos observar, los errores que debemos corregir son: la repetición de la estructura de saludo,

producida por una mala interpretación del lenguaje inclusivo en alemán; el tiempo verbal (*ha asegurado*) que contiene ambigüedad y puede llevar a malentendidos en español; el error en la terminología (*técnicamente maduros*); y la expresión ambigua *sin interrupciones*.

4.5. Elaboración de la traducción

Para finalizar, la última actividad consiste en la elaboración de la traducción de un fragmento de texto que es la continuación del fragmento poseditado en grupo y que también forma parte del texto global del que se han venido extrayendo los diversos fragmentos que se han trabajado en las actividades.



Texto 07-Traducción (Traducción especializada alemán-español)

Instrucciones: Realiza la traducción del siguiente fragmento, que es la continuación del texto trabajado en la actividad anterior.

Unsere eigens entwickelten Montagesysteme weisen gegenüber herkömmlichen Systemen wesentliche Neuerungen auf, welche effektiveres Arbeiten mit Zeitersparnis bei der Montage der Unterkonstruktion und der Module bewirken!

Gerne liefern wir Ihnen individuell auf Ihr Bauvorhaben abgestimmte Stangenlängen, bzw. konfektionieren Lagerlängen nach Ihren Bedürfnissen.

Wir freuen uns über Anfragen nach Sonderprofilen, welche wir gerne für Sie entwickeln und statisch dimensionieren. Auch große Überspannweiten werden von uns statisch optimiert und der Materialverbrauch und somit auch die Kosten gering gehalten.

Statik

Einen Einblick in die Statik können Sie sich mit unserem firmeneigenen Programm **Easy-Statics** verschaffen und auch eigenhändig durch wenige Angaben berechnen.

Produkte

Durch den Produktkatalog werden Sie über unsere gesamte Produktpalette, sowie über neueste Standards und Entwicklungen informiert.

Hier bieten wir Ihnen eine reiche Auswahl an Systemelementen und sorgen durch Bilder, Abmessungen und Produktdetails für optimale Anschaulichkeit.

Abschließend wünschen wir Ihnen gutes Gelingen und hoffen, dass Sie mit unserem Service zufrieden waren.

Ihr Oberhauser Team

Una posible solución a la traducción del texto es la siguiente:

Nuestros sistemas de fijación de desarrollo propio presentan novedades importantes en comparación con los sistemas existentes y logran un trabajo más efectivo con ahorro de tiempo en el montaje de las subestructuras y de los módulos.

Podemos suministrarle varillas ajustadas a su proyecto de construcción o bien fabricar cojinetes con una longitud adaptada a sus necesidades. No dude en solicitarnos perfiles específicos, pues estaremos encantados de diseñarlos y realizar el dimensionado estático. Igualmente, podemos optimizar de manera estática la apertura de los vanos y el

consumo de material, reduciendo de esta manera los costes al mínimo.

Estática

A través de **Easy-Statics**, programa de desarrollo propio, puede comprobar la estática y calcularla usted mismo introduciendo una serie de datos.

Productos

En el catálogo le presentamos nuestra amplia gama de productos, así como información sobre los últimos estándares y los avances más recientes. Le ofrecemos una amplia variedad de equipos de manera muy clara a través de imágenes e incluyendo detalles sobre las dimensiones y las características de los productos.

Le deseamos todo el éxito y esperamos que se sienta satisfecho con nuestro servicio.

El equipo de Oberhauser

Esta última actividad supone la culminación del proceso de aprendizaje por tareas. Se trata de un texto altamente especializado para el que los estudiantes se han venido preparando a través de las actividades anteriores de PE, mediante un proceso detallado de documentación, útil para afrontar la última actividad.

5. Reflexiones finales

El presente artículo presenta una serie de actividades en cadena, relacionadas con la traducción especializada en el ámbito de la traducción técnica, con la combinación lingüística alemán-español.

Para diseñar estas actividades, se ha tomado como punto de partida la idea fundamental de que los estudiantes deben ser el centro del aprendizaje y que el aula debe favorecer el entorno cooperativo donde se facilite el debate, la reflexión y la ayuda mutua.

De igual modo, las actividades presentadas siguen el

postulado de introducir la formación en nuevas tecnologías como un elemento accesorio al propio aprendizaje de la traducción, para lo que se han incorporado actividades relacionadas con la PE, la evaluación de la calidad, la elaboración de memorias de traducción o la búsqueda de recursos documentales a través de bases de datos terminológicas y textos paralelos.

Las tareas diferenciadas de PE parcial y PE completa aportan una visión novedosa en la enseñanza de la traducción, por cuanto el alumnado no suele estar acostumbrado a dejar a un lado su propio estilo y centrarse en la corrección simple de textos. Las tareas de corrección individuales preparan al alumno en la práctica de la PE y las tareas grupales ayudan a los estudiantes a reflexionar sobre la base del análisis contrastivo de textos originales y su traducción y ayudan a los estudiantes a tomar conciencia de la necesidad de una revisión detallada de las soluciones propuestas en la traducción de textos.

La experiencia en clase con este tipo de ejercicios en la formación de traductores es positiva, lo que anima a seguir por esta línea que busca conseguir un aprendizaje activo en estudiantes motivados e inmersos en el propio aprendizaje.

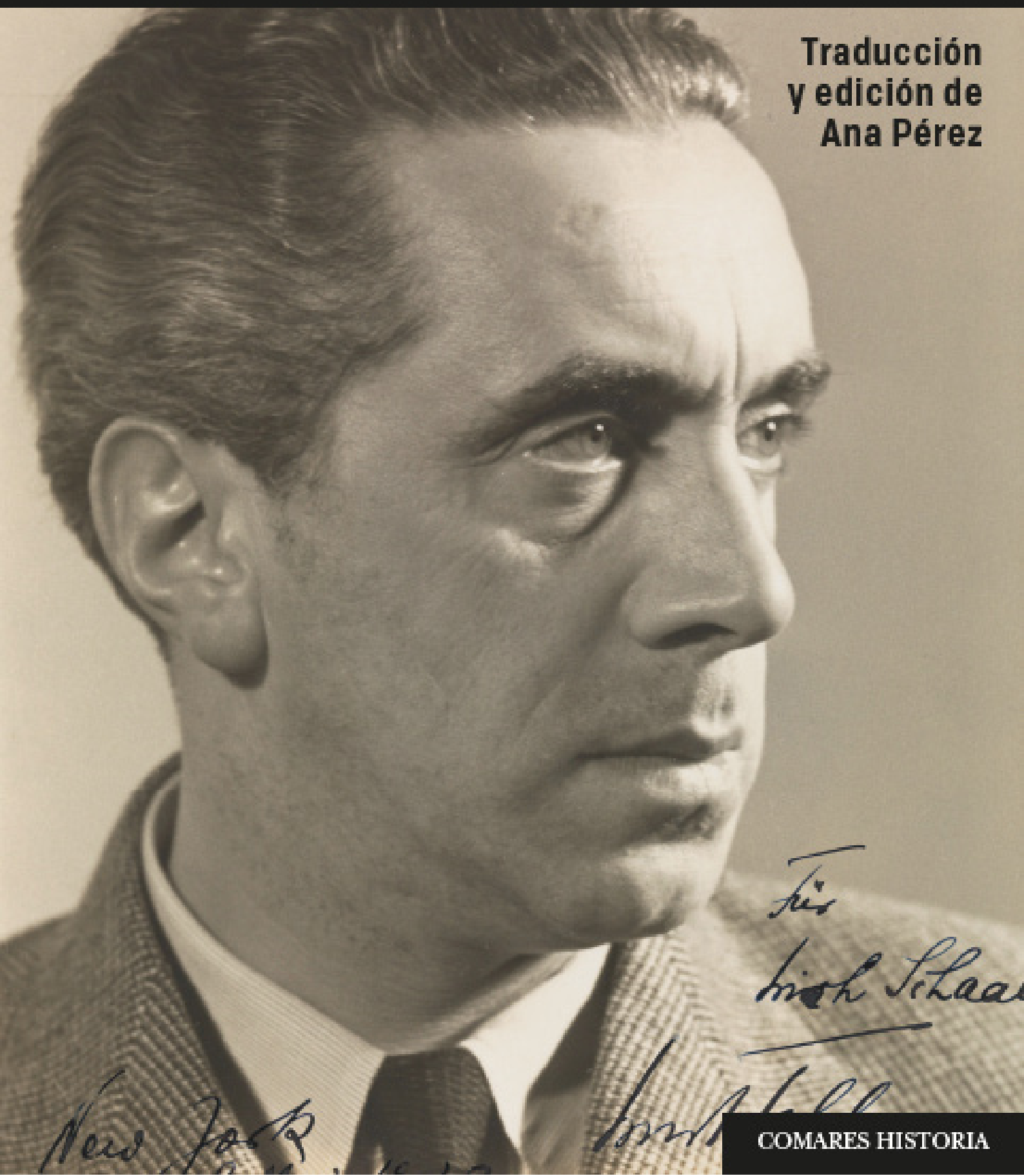
Bibliografía

- Albadalejo Martínez, J. (2007):** “Didáctica de la traducción: problemas y propuestas aplicadas a la traducción económica”, in Albadalejo Martínez J. A., Gallego Hernández D. y Tolosa Igualada M. (eds.), *La didáctica de la traducción en Europa e Hispanoamérica*, Alicante, Quinta Impresión S.L., 265-278.
- Aranberri, N. (2014):** “Posedición, productividad y calidad”, in *Tradumàtica: Tecnologies de La Traducció* 12, 471-477.
- Austermühl, F. (2013):** “Future (and not-so-future) trends in the teaching of translation technology”, en *Revista Tradumàtica: tecnologies de la traducció* 11, 326-337.
- Gamero Pérez, S. (2005):** *Traducción alemán-español. Aprendizaje activo de destrezas básicas*, Castelló de la Plana, Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Huertas Abril, C. (2013):** “La consulta a expertos como recurso documental en la traducción y revisión de textos especializados: recomendaciones para mejorar la intención comunicativa”, en *Skopos* 3, 75-88.
- Hurtado Albir, A. (1992):** “Didactique de la traduction des textes spécialisés”, en *3ème Journée ERLA-GLAT. Lexique spécialisé et didactique des langues*, Brest, Francia, UBO-ENST, 9-21.
- Hurtado Albir, A. (1993):** “Un nuevo enfoque de la didáctica de la traducción. Metodología y diseño curricular”, in Gauchola R., Mestreit C. y Tost Planet M. (coords.), *Les langues étrangères dans l'Europe de l'Acte unique: Primer Congrès Internacional sobre l'Ensenyament de Llengües Estrangeres*, 239-252.
- Kautz, U. (2000):** *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*, München, Iudicium.
- Kelly, D. (2002):** “Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular”, en *Puentes* 1, 9-20.
- Kelly, D. (2005):** *A Handbook for Translator Trainers*, Manchester, St. Jerome.
- Kiraly, D. C. (2000):** *A Social Constructivist Approach to Translator Education*, Manchester, St. Jerome.
- Kiraly, D. C. (2012):** “Growing a project-based translation pedagogy: A fractal perspective”, en *Meta: Journal des traducteurs* 57, n. 1 (Mars), 82-95.
- Marín Juarros, V. (2017):** “La formación de poseditores mediante el uso de las TIC: estado de la cuestión y una propuesta de estrategia de formación”. *Trabajo de Fin de Máster en Traducción Especializada*. Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya y Universidad San Jorge.
- PACTE (2001):** “La competencia traductora y su adquisición”, en *Quaderns. Revista de traducció* 6, 39-45.
- Rico Pérez, C. (2017):** “La formación de traductores en Traducción Automática”, en *Tradumàtica* 15, 75-96.
- Rico Pérez, C. y García Aragón, Á. (2016):** *Análisis del sector de la traducción en España (2014-2015)*, Madrid, Universidad Europea.
- Rico Pérez, C. y Torrejón, E. (2012):** “Skills and Profile of the New Role of the Translator as MT Post-editor”, en *Tradumàtica: tecnologies de la traducció*, 166-178.
- TAUS (2016):** “TAUS”, en *TAUS Post-Editing Guidelines* [Online] [<https://www.taus.net/think-tank/articles/postedit-articles/taus-post-editing-guidelines>].
- TAUS/CNGL (2011):** *Machine Translation Post-Editing Guidelines*. [Online] [<https://www.taus.net/academy/best-practices/postedit-best-practices/machine-translation-post-editing-guidelines>].

ERNST TOLLER

ENTRE LA
II REPÚBLICA
Y LA
GUERRA CIVIL ESPAÑOLA

Traducción
y edición de
Ana Pérez




COMARES HISTORIA

Gamifica tu ANL (asignaturas no lingüísticas)

Jesús Martín Cardoso
I.E.S. El Argar

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2018.05>

Qué es la gamificación?



El concepto de **gamificación** proviene de la palabra inglesa *Game* (juego). Es un término relativamente novedoso y de corto recorrido, por lo que genera confusión. Por defecto se utiliza para definir un amplio espectro de metodologías que tienen como eje central los juegos. Si se pretende acotar el concepto de gamificación de una forma más específica, puede utilizarse la definición más aceptada que propone la gamificación como **la aplicación de mecánicas y estrategias de juegos a contextos no lúdicos**. Gamificar, y comienzo así a desbrozar la maleta en torno a este término, no es jugar. Gamificar es seleccionar elementos del juego y aplicarlos al aula para potenciar la **motivación del alumnado**.

¿Te acuerdas de los cromos de futbolistas? Yo me los sabía de memoria. ¿Dragon Ball? Era capaz de recitar la saga entera de familia, parientes, amigos, conocidos y adversarios de Son Goku; sin embargo me costaba muchísimo aprenderme los elementos más importantes de la geografía española. Seguro que ya no

te extraña cuando un estudiante se sabe de memoria las digi-evoluciones de los Pokemons, pero ni idea de tu asignatura. Y quien dice Pokemons podría ser jugadores del FIFA, con todas sus características, nombres de YouTubers, por más raros que sean, o los épicos más increíbles del Fortnites.

Gamificar tu ANL significa utilizar precisamente los elementos que triunfan en juegos de mesa, videojuegos, consolas y apps para crear un entorno de motivación en tu aula. La idea en concreto es envolver los contenidos didácticos de nuestra asignatura en la capa mágica de los juegos. Y te lo digo desde la experiencia, si una gamificación está bien diseñada la motivación en clase se dispara.

1. Ídolos de Acero

Te presento mi proyecto: Ídolos de Acero. **Ídolos de Acero es una gamificación que tiene como trasfondo la Edad Media europea.** Está diseñada para la asignatura de Historia de 2º de ESO, aunque tengo muy claro que es una experiencia exportable a cualquier curso y asignatura.

Resumen:

Ídolos de Acero es un proyecto de gamificación dirigido a alumnos de 2º de ESO que cursan la asignatura Historia y Geografía en Alemán. Además de la presentación de este proyecto se analizan las mecánicas claves para introducir esta gamificación en cualquier ámbito y asignatura.

Palabras clave:

Gamificación, historia, alemán



2. Narrativa

Se denomina narración a la manera de contar una secuencia o una serie de acciones, realizadas por unos personajes. En una gamificación **la narrativa es la historia que envuelve a los jugadores**. En el

caso de *Ídolos de Acero* la historia comienza con la **muerte del Rey y la lucha entre las diferentes casas nobiliarias** por alcanzar el trono.



Fuente: [Intro Ídolos de Acero](#) (fig. 1)

Sesión a sesión los jugadores descubrirán que encarnan a un noble -más adelante explicaré cómo varios nobles forman una casa nobiliaria y esta asociación permitirá proponer tareas grupales- cuyo objetivo es hacerse con la corona.

Si la narrativa es el eje central de una gamificación, por su poder seductor para que los alumnos se transporten a la historia, la **estética** es el gran soporte que la **complementa y da credibilidad**. Como la Edad Media posee una estética bastante atractiva para el alumnado, la decisión final en **Ídolos de Acero** fue respetar los elementos decorativos de este período, lo que a su vez me permite explicar datos históricos a medida que aparecen en el desarrollo del juego.



Cartas de batallas: Caballería ligera (fig. 2)



Cartas de desarrollo: Lepra (fig. 3)



Carta de concesión de feudo (fig. 4)

3. Ascenso social, misiones y puntos de linaje

Quizás intuyas ya por donde va esto de la **gamificación**, y si no es así te lo resumo: la corona está desierta, para obtenerla, los nobles –en nuestro caso los alumnos- deberán superar una serie de retos que les permitirán ascender socialmente hasta alcanzar el trono real. Esta secuencia tan esquemática me sirve para aclarar que esa serie de retos posibilitadores del ascenso social son contenidos didácticos de la materia, además del contenido de ANL. Verás.

Rey o Reina Requisitos: + 600 Pl 6 vasallos Obsequios: 60 Maravedies	Baron o Baronesa Requisitos: + 300 Pl 3 vasallos Obsequios: 30 Maravedies
Duque o Duquesa Requisitos: + 500 Pl 5 vasallos Obsequios: 50 Maravedies	Marques o Marquesa Requisitos: + 200 Pl 2 vasallos Obsequios: 20 Maravedies
Londe o Londea Requisitos: + 400 Pl 4 vasallos Obsequios: 40 Maravedies	Senyor o Senyora Requisitos: + 100 Pl 1 vasallos Obsequios: 10 Maravedies

Tabla de ascensión social (fig. 5)

El ascenso social en *Ídolos de Acero* permite encuadrar diferentes misiones que recorran el currículo de la asignatura. Además el currículo puede reordenarse de manera que el grado de dificultad de las misiones aumente a medida que el jugador escala en la jerarquía. Así pues la primera misión consiste en rellenar una mera ficha de personajes –donde los alumnos aprenden los conceptos básicos de la heráldica–, mientras que en la última misión se les propone a los jugadores crear una catedral en un formato físico o digital.

Ya tengo los contenidos didácticos del currículo cubiertos y gamificados.

Cada misión está dotada de una serie máxima de puntos de linaje. La asignación de los puntos de linaje varía en función del contenido, limpieza y orden de la tarea exigidos por cada misión.

Misión

Misión 1: El rey ha muerto

May 12, 2017



LA DESDICHA ES UN AVE DE RÁPIDOS VUELOS QUE SE HA APODERADO DE NUESTRAS TIERRAS. TRAS LA MUERTE DEL REY SON MUCHOS LOS SEÑORES QUIENES RECLAMAN EL TRONO. VUESTRO PADRE OS HA ENVIADO A MÍ PARA QUE APRENDÁIS EL NOBLE ARTE DE LA CABALLERÍA Y, SI LA VOLUNTAD DE DIOS MEDIA, OS CONVERTIRÁIS EN UN DIGNO CANDIDATO A LA CORONA REAL. AUNQUE EL CAMINO ES DURO Y REQUIERE MUCHA ENTREGA, NO SON POCOS LOS QUE MENCIONAN VUESTRA CAPACIDAD DE APRENDIZAJE Y ENCOMIABLE BUEN HACER. EL

PRIMER PASO SERÁ ALCANZAR EL TÍTULO DE CABALLERO. PERO, VENID, SENTADOS JUNTO AL FUEGO, DISFRUTAD DEL MANJAR QUE SE HA PREPARADO EN COCINA Y CONTADME CON DETALLE HISTORIAS DE VUESTRA PERSONA Y DEL LUGAR DEL QUE PROCEDÉIS.



OBJETIVO:

1. DESCARGA LA FICHA DE PERSONAJE Y CREA TU ESCUDO NOBILIARIO (MÁXIMO 50 PUNTOS DE LINAJE).
ATENCIÓN: EN ESTA INFOGRAFÍA SE EXPLICA LAS REGLAS BÁSICAS DE LA HERÁLDICA.
2. INVESTIGA EL DESARROLLO HISTÓRICO DE TU REINO DURANTE LA EDAD MEDIA (MÁXIMO 50 PUNTOS DE LINAJE).

Las misiones presentan siempre el mismo esquema, de esta forma se habitúa al jugador a extraer de forma autónoma la información necesaria para cumplimentar la tarea. Cada estudiante marca su ritmo de trabajo.

1. Título

2. Historia

3. **Objetivos:** en este punto se describe la tarea a cumplimentar. Subrayado aparecen siempre los archivos para

descargar y entre paréntesis la puntuación máxima que se puede alcanzar.

Fuente: blog *Ídolos de Acero* (fig. 6)



Misiones y puntos de linaje (fig. 7)

*Si nunca has gamificado, te propongo que explores hasta este punto utilizando *Ídolos de Acero* como metaestructura para tu asignatura. Utiliza la narrativa y sustituye las misiones propuestas por otras más acordes con tu materia. Recurre a los puntos de linaje para regular el ritmo de trabajo de tus alumnos y premiar tus entregas.*

4. El tablero

Ídolos de Acero permite también una experiencia lúdica del sistema feudal.

Estamos hablando ya de un grado más de complejidad en el concepto de la gamificación, donde además de la narrativa y los sistemas recompensa-castigo se trabaja la experiencia lúdica y el Aprendizaje Basado en Juegos.

Una **experiencia lúdica** se define como la adquisición de conocimientos en un contexto de diversión, mientras que un **Aprendizaje Basado en Juegos** hace referencia a la obtención de conocimientos mediante un juego. El punto de anclaje para trabajar la **experiencia lúdica** y el **Aprendizaje Basado en Juegos** en *Ídolos de Acero* es el **tablero**. El **tablero es un elemento central que apoya el aprendizaje de los contenidos y los dinamiza**. Gracias al tablero los alumnos tendrán una experiencia real a la hora de obtener recursos, gestionarlos, intercambiarlos (fíjate que estoy utilizando mecánicas de juegos como *Catán* o *Carcassonne* e introduciéndolos en el aula). Los recursos materiales dan acceso a gestionar construcciones (de nuevo *Catán* o *Carcassonne* como juego base), reclutar unidades de batalla y conquistar territorios (*Risk*) y las cartas de eventos convierten el tablero en un juego cooperativo donde los jugadores se enfrentan de forma conjunta a diferentes retos

(*Inferno o la Isla Prohibida*). Pero todo a su debido tiempo.

En Ídolos de Acero el tablero refleja la fragmentación política del sistema feudal en Europa.



Tablero para Ídolos de Acero (fig. 8)

La idea fundamental, para alcanzar este grado de gamificación, es que **el tablero de juego y la entrega de contenidos curriculares estén conectados**. De esta forma en cada tarea realizada el alumno recibe cierta cantidad de dinero o unidades de batalla, lo que representa una ventaja frente al resto de compañeros (empieza aquí uno de los elementos más motivadores de los juegos: la competición). En este segundo nivel de gamificación, los jugadores necesitan alcanzar dos requisitos para ascender en la escala social: adquirir puntos de linaje (ver fig. 6) y obtener vasallos (ver fig. 5). El tablero muestra las posiciones de cada jugador, las unidades de batalla de cada uno de ellos y sirve además como campo de batalla, que es la forma de adquirir nuevos vasallos.

Si te he liado un poco, no te preocupes. Al final de este artículo comprenderás perfectamente cómo funciona el juego, o eso espero...

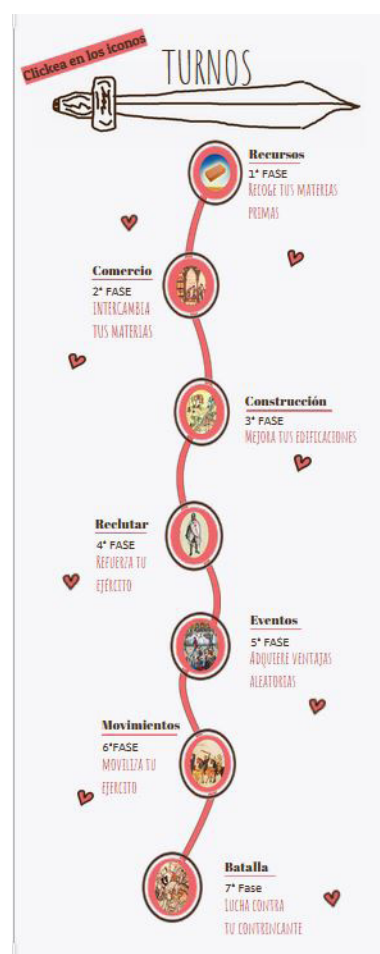
5. Turnos

Con el tablero como eje central y los jugadores posicionados en su feudos (En la fig. 4 te muestro una carta de concesión de feudo. Estas cartas corresponden a cada uno de los territorios o feudos en los que se encuentra dividido el tablero. Cada jugador deberá escoger una carta del mazo y ese será su feudo) comienzan los turnos.

Cada turno está compuesto por un total de 6 Fases:

1. Ressourcen.
2. Handel.
3. Bauen.
4. Rekrutieren.
5. Ereignis.
6. Bewegung.
7. Schlacht.

Al finalizar un turno el tablero reflejará una situación militar determinada, la tarea de los alumnos es reaccionar estratégicamente a ésta.



Turnos (fig. 9)

6. Recursos Naturales

Los recursos naturales sirven para construir edificaciones o reclutar unidades de batalla. Con la asignación de feudo, cada jugador pasa a ser dueño y señor de unas tierras. Cada tierra aparece con un color y cada color representa un recurso natural.

Grün: Holz



Grau: Mineral



Braun: Ton



Gelb: Getreide



Fichas de recursos naturales (fig.10)

Fíjate como de manera tangencial estoy introduciendo contenidos asociados al área lingüística, mientras que los alumnos obtienen una experiencia lúdica del sistema de gestión económica feudal: la autárquica.

7. Comercio

En la Edad Media el comercio, por regla general, era local. Los escasos excedentes se vendían en mercados locales. Para simular esta situación en *Ídolos de Acero* el comercio se realiza directamente con la banca (el profesor). Con una tirada de dados se resuelve el recurso natural disponible para el trueque (1-Holz; 2-Mineral; 3- Ton; 4 – Getreide; 5 o 6 – se repite la tirada)

El intercambio o trueque se realiza a viva voz, el profesor pregona la mercancía, y en alemán. De esta forma me aseguro que se practique la interacción oral

8. Construcción

Cada edificación equivale a una serie de ventajas en el tablero de juego y requiere de unos costes determinados como se indica en la siguiente tabla:

Costes de construcción				
Castillo				Resiste 2 turnos de asedio
Foso				Resiste 1/2 turnos de asedio
Torre Albarrana				Resiste 1
Puente levadizo				Resiste 1/2
Defensivas				
Minas				Cancela 2 turnos de resistencia al asedio
Trabuquete				Cancela 1 y 1/2
Catapulta				Cancela 1
Ariete				Cancela 1/2
Ofensivas				
Aldea				Obtén 5 maravillas de recompensa
Serrería				Duplica tu recurso madera
Molino de agua				Duplica tu recurso cereales
Mina				Duplica tu recurso minerales
Horno				Duplica tu recurso arcilla
Gestión				

Los tipos de construcciones se han agrupado en:

1. Defensivas: permite que un territorio aguante una serie de turnos antes de realizarse el ataque
2. Ofensivas: elimina las barreras defensivas construidas por un adversario en un territorio a conquistar
3. Gestión: se duplica el proceso de obtención de recursos naturales

Costes de construcción (fig. 11)

9. Reclutamiento

Durante esta fase los jugadores podrán **crear unidades de batalla o gestionar cartas especiales**. El sistema es idéntico en al punto anterior:



Las unidades de batalla están asociadas a unos costes determinados. El símbolo del movimiento indica los territorios que una unidad puede mover en el tablero y los dados la tirada mínima necesaria para vencer a esta unidad (se explicará con más detenimiento en el apartado batalla). Las cartas especiales son:

1. **Mercaderes:** viajan a cualquier parte del tablero y comercian recursos con ella
2. **Sacerdote:** suma +1 en el marcador de fe
3. **Cartas de eventos:** permite retirar una carta del mazo de eventos y utilizarla en favor del jugador.

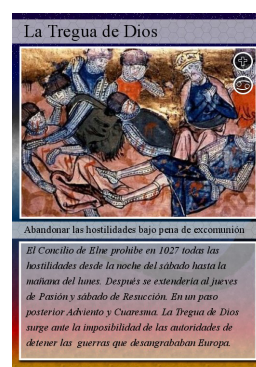
Costes de reclutamiento y especiales (fig. 12)

10. Eventos

Tengo que confesar, que como diseñador de Ídolos de Acero, esta es la fase que más me gusta. **Los eventos hacen referencia a determinadas situaciones históricas** que dan un vuelco a la partida. En el juego adquieren la forma de carta, que es anunciada por el profesor, y aparecen en función del nivel de implicación de los alumnos en la partida. En grupos donde la dinámica de juego no supone ninguna dificultad estos eventos históricos aparecen con más frecuencia que en otros donde la implantación del juego es más trabajosa. Cada evento anuncia un suceso histórico, su duración y sus consecuencias. Te muestro varios ejemplos:



La carta de los *Ávaros* advierte de una invasión. En el panel inferior se explican algunas características básicas de este pueblo y el recorrido de esta incursión. En el panel central aparece la cantidad de unidades de batalla que forma esta invasión. Y en el panel superior una imagen de este pueblo (fig. 13).



La *tregua de Dios*, como indica la descripción del panel inferior, obliga a todos los jugadores a abandonar las hostilidades los jueves y viernes santos bajo pena de excomunión. Esto se traduce que los jueves y viernes no se podrá realizar ningún ataque o asedio dentro del juego (fig. 14).



La *reforma luterana* anuncia la posibilidad de abrazar la doctrina de Lutero, en este caso los príncipes alemanes se pondrán de la parte del jugador prestándole ayuda militar en la cantidad que se anuncia en el panel central. Aunque por otra parte serán combatidos por el Papa. Dura elección (fig. 15).

11. Movimientos y batallas

Quizás sea la parte más divertida para los alumnos. Una vez planeada la estrategia en función de las posibilidades y de las cartas de evento, **los jugadores deben desplazar sus unidades de batalla sobre el tablero de juego**. Cada unidad se desplaza en función a sus características (fig.10). El desplazamiento permite reforzar una zona o planear un ataque.

El ataque tiene dos fases: **asedio**, si el contrincante ha construido un castillo, y **batalla**, cuando las unidades militares se enfrentan cuerpo a cuerpo.

- **Asedio:** si un jugador quiere conquistar un feudo, pero en este feudo existe un castillo, entonces el jugador deberá asediar a su contrincante tantos turnos como elementos defensivos posea el castillo (fig. 9). Para acortar estos turnos el jugador atacante puede mostrar cartas ofensivas que reduzcan la espera y la posibilidad de reforzarse por parte del contrincante.

- **Batalla:** una vez superado el número de asaltos determinados por los elementos defensivos menos los ofensivos, o en el caso de que no exista un castillo donde protegerse, se inicia el ataque. El **ataque** se realiza de la siguiente forma:

–El jugador atacante inicia la batalla tirando tantos dados como huestes compongan su ejército hasta un máximo de cinco. Para eliminar una unidad militar cada dado debe superar la tirada mínima tal y como se refleja en los costes de reclutamiento (fig. 10). Si la tirada es mayor la unidad militar queda eliminada del tablero de juego, si la tirada es menor la unidad permanece en el tablero

–Ahora es el turno del jugador defensor. El procedimiento es el mismo, el jugador defensor tirará tantos dados como número de unidades militares estén implicadas en la defensa de un territorio hasta un máximo de cinco y eliminará tantas unidades atacantes como dados hayan superado la tirada mínima asignadas en los costes de reclutamiento (fig. 10)

–Este proceso se repite hasta que uno de los dos jugadores pierde el total de unidades de batalla.

Ejemplo:

- El jugador A pretende conquistar Castilla y mueve hasta esta posición 3 unidades de caballería ligera y 1 infantería pesada.
- El jugador B posee un castillo, con lo que la batalla se retrasa 2 turnos, y 2 unidades de caballería pesada. En este tiempo el jugador B realiza una serie de contactos con señores feudales colindantes para buscar refuerzos. Sin embargo, no consigue ninguna ayuda.
- Pasados 2 turnos comienza la batalla.
- El jugador A tira 4 dados (total de unidades de batalla

con las que ataca), saca un 3, 2, 4, 2. Como la tirada mínima para vencer a las unidades de caballería pesada del jugador B es un 5, el jugador A no consigue eliminar ninguna unidad enemiga. • El jugador B tira 2 dados (total de unidades de batalla con las que defiende), saca un 4,2. Como la tirada mínima de la caballería ligera es un 4 y la de la infantería pesada es un 3, el jugador B decide eliminar una unidad de caballería ligera. Las fuerzas del jugador A se quedan con 2 unidades de caballería ligera y 1 infantería pesada.

- El jugador A tira 3 dados (total de unidades de batalla con las que ataca en este turno, pues una de ellas ha sido eliminada), saca un 3, 5, 1. Como la tirada mínima para vencer a las unidades de caballería pesada del jugador B es un 5, el jugador B pierde una unidad de batalla.
- El jugador B tira 1 dado (total de unidades de batalla con las que defiende), saca un 4. Como la tirada mínima de la caballería ligera es un 4 y la de la infantería pesada es un 3, el jugador B decide eliminar de nuevo unidad de caballería ligera. Las fuerzas del jugador A se quedan con 1 unidad de caballería ligera y 1 infantería pesada.
- El jugador A tira 2 dados (total de unidades de batalla con las que ataca), saca un 3,4. Como la tirada mínima para vencer a la unidad de caballería pesada del jugador B es un 5, el jugador A no consigue eliminar ninguna unidad enemiga.
- El jugador B tira 1 dado (total de unidades de batalla con las que defiende), saca un 4. Como la tirada mínima de la caballería ligera es un 4 y la de la infantería pesada es un 3, el jugador B decide eliminar de nuevo unidad de caballería ligera. Las fuerzas del jugador A se quedan con 1 infantería pesada.
- El jugador A piensa en retirarse. Tras unos segundos decide que se arriesga y tira 1 dado (total de unidades de batalla con las que ataca), saca un 6. Como la tirada mínima para vencer a la unidad de caballería pesada del jugador B es un 5, el jugador A consigue eliminar la última unidad enemiga y conquista, por tanto, Castilla.
- El jugador B pasa a ser vasallo del jugador A.

12. Misiones secundarias y la tienda del buhonero

Este último punto está dirigido a aquellos aventureros que además de implantar una gamificación quieran implicar a otros docentes en el proceso de gamificación. Estamos pues en el último nivel de la gamificación

Las misiones secundarias son misiones voluntarias y van más allá del currículo educativo, pues complementan y profundizan el conocimiento del sistema feudal. **Una misión secundaria es ideal como actividad de ampliación** y permite incluir trabajos en grupos o por casas nobiliarias. También es la puerta para que otros compañeros puedan participar en este proyecto.

En *Ídolos de Acero* las misiones secundarias aparecen en forma de **enigma**. Los enigmas tienen una fecha de caducidad: los más simples duran varios días; los complejos semanas. Están agrupados por departamentos.

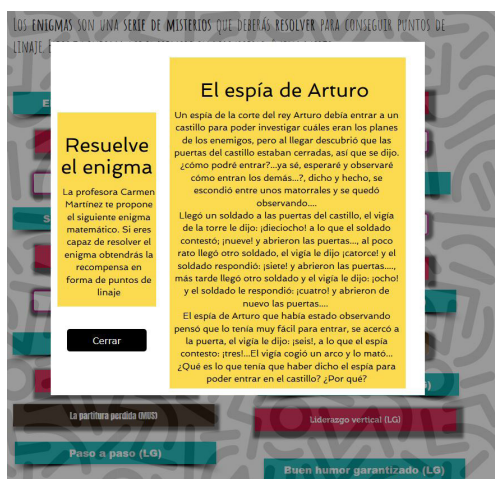
ENIGMAS

LOS ENIGMAS SON UNA SERIE DE MISTERIOS QUE DEBERÁS RESOLVER PARA CONSEGUIR PUNTOS DE LINAJE. ELIGE TU ENIGMA Y SE EL PRIMERO EN DESCUBRIRLO. BUENA SUERTE.



Enigmas (fig. 16)

La resolución de los enigmas se recompensa con dinero, en este caso maravedíes, que los alumnos pueden canjear en la tienda del buhonero por ciertas ventajas de tipo: **espadas** (aumenta +1) el número en una tirada de ataque o defensa, **bulas papales**, concede el favor del Papa en caso de cruzada, y **alquimia**, permite transformar los recursos naturales en función del jugador.



Enigma matemático (fig.17)



Buhonero (fig. 18)

Aunque no es oficial, sé que durante el tiempo de juego se ha creado un **mercado negro** creado y gestionado por los propios alumnos. El mercado negro contravenía las normas del juego, pues el día de visita del buhonero era el viernes. Por otro lado, el mercado negro creó una de las experiencias lúdicas de esta gamificación. Así que ¿por qué no permitirlo?

13. A modo de conclusión

La **gamificación está de moda**. Es un término que si no habéis escuchado ya, pronto llegará a vuestros oídos. En muchos de los talleres, ponencias, debates y foros en los que participo se expone como una fórmula mágica. No lo es. He querido presentar los entresijos de mi proyecto para mostrar que la gamificación no tiene nada de mágica, todo lo contrario. **Gamificar un aula supone mucho esfuerzo y desgaste**. La mayoría de los elementos que se presentan en *Ídolos de Acero* han sido probados, diseñados, reformulados y vueltos a probar. Si a pesar de mis palabras aún te quedan ganas para gamificar tu aula, te recomiendo iniciarte con un proyecto pequeño que desarrolle objetivos concretos. Poco a poco irás implementando narrativas, mecánicas, dinámicas y todos esos elementos que hacen que un proyecto se convierta en una gamificación. Eso sí, **la ventaja de gamificar tu aula** es que la motivación de los alumnos se dispara casi instantáneamente. Por poco que te inicies en este camino verás que los resultados son espectaculares. Una última advertencia: cuidado que esto de gamificar, engancha.

Viaje alrededor de la exposición universal de Viena

// LA VIDA

Un Caballero Español

Fuente: Un Caballero Español [seud. de José de Castro y Serrano] (1873): *La Ilustración Española y Americana*, XVII (1 de mayo), 270-271.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2018.06>

La entrada en Viena no es siniestra como la de Londres, ni encantadora como la de París. En la primera de estas últimas ciudades parece que se entra de un forajido; en la segunda parece que se entra casa de una dama de mundo; el forastero, al entrar en Viena, puede figurarse que entra casa de un diplomático muy elegante y estirado en la vejez, pero que se viste con la misma ropa de la juventud.

Las calles no tienen aceras, pero están perfectamente empedradas; los barrios extremos son pobres, estrechos y tortuosos, pero en su arreglo exterior revelan el orden y la pulcritud de los que habitan; los carruajes que conducen al viajero no son lindos ni coquetones, pero son fuertes y están tirados por buenos caballos. En suma: Londres y París ofrecen a primera vista los terribles contrastes de la miseria y el lujo fundidos, mientras que Viena inspira sentimientos de armónica sociabilidad, como si en su seno todos lo pasaran bien.

Al descender de un cómodo carruaje en una magnífica estación, mas suntuosa por sus condiciones que por sus adornos, no asaltan tampoco al viajero esos ganapanes de la extranjería, mugrientos y chillones, que arrancan las maletas, introducen por los ojos los anuncios, y aturden los oídos con sus reclamos. Los alemanes, que no dejan de estar prestos para anunciarse, lo hacen, con todo, de una manera tranquila

y respetando los derechos del individuo. Lo necesario aquí, más quizá que en parte alguna, es leer bien las tarifas de conducción para que no lleven por ella cinco o seis veces más de lo que vale. En este punto son hasta poetas.

Sacando la cabeza por la ventanilla del coche, ¿quién no la saca al entrar en una población desconocida?, lo primero que impresiona es la traza monumental de los edificios particulares, y la casi ausencia de los anuncios públicos. Un observador sagaz podría decir entonces: — «He aquí un pueblo que desea mostrarse al exterior de la vida, lee lo suficiente para estar enterado de todo, sin necesidad de cartelones que se lo indiquen.»

Y así es la verdad. Los alemanes cuidan de su casa por fuera tanto como por dentro. Diversos de los ingleses que desprecian el exterior, y de los franceses que lo aman demasiado, ellos guardan armonía en ambas condiciones de su vivienda. Por eso los constructores les fabrican casa que se confunden y hasta exceden en esplendor a los palacios: por eso los inquilinos dedican a la limpieza externa un cuidado extremo, que el mismo dueño tal vez no se atrevería a exigir. — Por lo que hace a la difusión de la lectura privada, eso ya merecerá capítulo aparte en sazón y tiempo oportunos.

Un consejo que nos sale al paso tenemos que consignar en gracia del viajero: si al llegar a Viena, o a cualquier punto civilizado del globo, no sabe en qué posada hospedarse, grite al automedonte que le conduzca: — «¡Hotel de France!», — y de seguro que llega a una casa donde le esperan a la puerta, le facilitan lo que pide y lo pasa muy bien. En todas

las ciudades de la tierra hay un Hotel de Francia, y por ampliación, un Hotel de París y un Gran Hotel. Estos tres nombres son los tres garfios del áncora de salvación para el indeciso y atribulado caminante. Después buscará su vida como le parezca.



Supongamos, por consiguiente, que el viajero se dirige al Gran Hotel. Lo primero que debe hacer allí es conservar su vergüenza española, si puede, y resistir cuanto le sea posible el peligroso contagio de la vergüenza austriaca.

Decimos vergüenza austriaca, porque la vergüenza, como otras muchas cosas que hemos admitido en el reino moral con algo de precipitación, tiene tiempos, países y vicisitudes de todas especies. Tal acto, tal palabra, tal idea, que, en una época, en un pueblo y en un idioma son groseros y pecaminosos, pasan a la categoría de leves y hasta dignos en otra lengua, en otro tiempo o en otro país.

Es, por ejemplo, vergüenza en Austria no vivir en el piso principal del Hotel, es vergüenza meterse en un carruaje de un caballo, es vergüenza sentarse en la ópera más atrás de la fila segunda o más delante de la décima; se consideran vergonzosos, en fin, una porción de actos de la vida, que el extranjero puede y debe cometer sin reparo alguno. Convendríamos en vivir con poca escalera, si no hubiese en los hoteles, como hay, un salón máquina que eleva al cansado paseante con la mayor comodidad y en pocos segundos desde la misma portería hasta el cuarto o quinto piso de la casa.

Convendríamos en desdeñar el coche de un caballo, si no fuera tan decente y corriera lo mismo que los de dos.

Convendríamos en adquirir sillones de las filas privilegiadas, si no fuesen éstos exactamente cómodos, elegantes e idénticos que los de las proscritas. Todo lo que es diferencial en el fondo y en la forma de la existencia, comprendemos bien que se acepte o se deseche por las distintas clases, en gracias de la armonía a que las propias clases propende o deben propender; pero lo que es similar y armónico, lo que no constituye diferencias sensibles, lo que pertenece casi al orden de la metafísica, eso no solamente no lo comprendemos, sino que no lo aconsejamos seguir.

Bien es verdad que los alemanes conservan el culto a las categorías mucho más escrupulosamente que los ingleses mismos, tan guardadores de ellas. Desde que se entra en Alemania no hay modo de que se confundan ni codeen los

que viajan en el mismo tren: salas de espera aparte, entrada y salida aparte, comedores aparte, manjares aparte, precios aparte, atenciones y consideración aparte; en una palabra, el de primera siempre primero, el de segunda siempre segundo, el de cuarta el último siempre. ¡Qué jaleos armarían nuestros compatriotas con estas leyes sociales!

Hay, pues, que desentenderse, decimos, de la vergüenza austriaca, y quedarse con lo que define nuestra Constitución, o sea lo que se funda en los eternos principios de la moral y de la justicia; si no está uno perdido.

Así y todo, es necesario un bolso abierto para pasar la vida. El real español, el franco francés, el chelín de Inglaterra equivalen en Austria a florines de diez reales que, como a torpes palabras, se los lleva el viento.

Hasta son de papel, para que la indiferencia pública los eche a volar con menos trabajo. La moneda no existe en ninguna parte.

Un florín al cochero, un florín al portero, un florín al barbero, un florín al mozo de comedor, un florín a la planchadora, un florín a cualquiera y en cualquier parte: el florín es la unidad que carece de suma, es el punto de apoyo de la insignificancia, es el comino del gusto, porque no valer ni un florín, es no valer ni un comino.



Suponiendo, por consiguiente, que el viajero desea mejor gastar sus florines en satisfacción propia que en vergüenza austriaca, la dejaremos instalado en el piso tercero, cuarto o quinto de su hôtel, lo cual le costará dos, tres o cuatro duros por solo pisar las tablas, medio por el servicio, medio por la luz, medio por pedir agua, y medio lo menos por no incomodar a nadie.

Aconsejámosle sí que baje al comedor primero, no a los segundos, terceros o cuartos, porque aquí hay ya diferencias de servicio, diferencias de calidad y diferencias verdaderas de goce.

No sabemos quién ha cundido en el Mediodía de Europa que en el Norte se come mal. Un pueblo como Viena donde existen magníficos pescados, hermosas carnes, leches y mantecas sin par, vino excelente, pan sin segundo, verduras de cultivo esmerado, mariscos de producción variada y sabrosa, mucho dinero y mucho lujo, era imposible que tuviera mala cocina. Tendránla, en efecto, para nuestro gusto, las clases indígenas de las poblaciones; pero el viajero encuentra en Alemania, como

Desde entonces quedó recompensada lo mismo la solicitud de desidia, el agrado que la aspereza; y lo que es peor, comenzaron a ser medidos por el mismo rasero generoso que el tacaño, y el benéfico que el egoísta. La propina se redujo a tasa, lo graciable se convirtió en obligatorio; y para que nada faltase a la profanación, se dispuso que los dueños retiraran el 30 por 100 de los productos, como primeros criados que se declaraban de sus industrias respectivas.

Los franceses, sin embargo, conservaran la costumbre de que cobre el mozo, o por lo menos de que reciba la propina, con lo cual no han suprimido siquiera las «gracias»; pero los alemanes que hilan más delgado, y que cuando ejercen una mala costumbre la ejercen con perfección, han separado por completo el mozo del parroquiano: exigen la propina, pero suprimen las gracias; hacen que se ejecute el don, pero lo declaran estéril. La propina, pues, se ha transformado en sobreprecio.

Hé aquí por qué aconsejamos que se de la vuelta a la idea primitiva, restableciendo el galardón al mozo cortés y solícito; pero hé aquí el por qué nos valemos de la forma de deslizarse, cuidando que el amo no se entere de este nuevo florín que nos estafa.



En Viena, volvemos a decirlo, se come y se bebe muy bien a todas horas; pero se come y se bebe muy despacio y, sobre todo, frío. No hay medio de que un mozo sirva la sopa caliente, ni el frito, ni el café, ni nada. Mucho tiempo entre plato y plato, y por añadidura la comida fría. ¿Consistirá en la pesadez alemana? ¿Será precepto de higiene? — Ambas cosas tienen, sin duda alguna, parte en este fenómeno gastronómico; mas no toda la responsabilidad de su insistencia. Porque en Alemania hay muchos franceses, hay muchos italianos que sirvan, y que lo harían a gusto del parroquiano que les recompensase. Otra razón debe haber en el fondo de este asunto, y nosotros vamos a resolverla con esperanza de obtener la sorpresa de nuestro público.

Los alemanes llevan la cocina por partida doble. Créanlo o no los que lean, ríanse o dejen de reírse de nuestro aserto, juramos, por la fe de Caballero Español, que no decimos más que la verdad. —Nacen, pues, unas pobres chuletas de cabrito (que las preparan de un modo maravilloso) al amor de la tenue lumbre de la retuesta y dora, ábrese el interior de una blanca patata con el espumoso hervir de la fresca manteca; apártanse del horno los avergonzados cangrejos,

que se resisten a bañarse ante el público en bordelesa salsa; y todo ello llegaría a un punto a la mesa del gastrónomo, si el filosofismo alemán no lo sujetase a la fría especulación del arte de contar.

Hasta ahora los manjares calientes salían de las manos del jefe de cocina para la boca del público. Pero ¿qué diría Hegel si así se faltase a las reglas de la lógica? —El comer comprende dos miembros bien distintos. Es alimentación y mercancía, es sujeto y objeto, es yo y es no yo. Tergiversarlos con la síncope de sus raíces naturales, es elevar a empirismo el recto uso de los instrumentos de apreciación. Dentro de la naturaleza coexisten las bases de toda armonía, y dentro de la toda armonía hay pausas salibísticas que corresponden a la lengua inarticulada de los hechos brutos. Una disgregación de partes componentes, realizada para satisfacer espiritualismos ilusorios, constituye apócope flagrante del pleno albedrío de la personalidad humana. La razón pura, única fuente de chuletas...

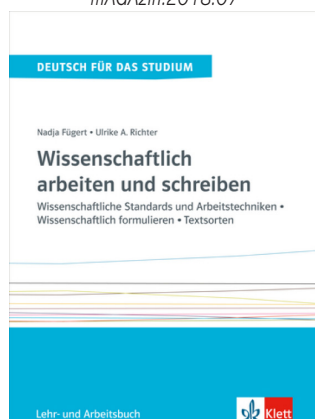
Decimos mal: un arrebatado de filosofismo, a que no podemos sustraernos en esta tierra alemana, nos conducía fuera de la discusión. Las chuletas estaban calientes; pero pasaron desde el asador al libro diario, del libro diario al libro mayor, de éste a la libreta provisional del Sr. Sálen: se tomó razón de ellas en el tesoro, se les puso el visto bueno por el jefe de contabilidad, y cuando llegaron a la mesa de parroquiano estaban frías.



Fügert, Nadja / Richter,
Ulrike A.

Wissenschaftlich arbeiten und schreiben. Wissenschaftliche Standards und Arbeitstechniken– Wissenschaftlich formulieren– Textsorten

Lehr- und Arbeitsbuch, Klett Sprachen,
2016, 152 pp.
ISBN 978-3-12-675311-1
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2018.07>



Das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben als Kompetenz in der Auslandsgermanistik zu vermitteln, stellt ein dringendes Desiderat dar. Mit dem Lehr- und Arbeitsbuch *Wissenschaftlich arbeiten und schreiben. Wissenschaftliche Standards und Arbeitstechniken– Wissenschaftlich formulieren– Textsorten* von Nadja Fügert und Ulrike Richter wird dieses Ziel konkret angestrebt. Es gehört der Reihe des Klett Verlags Deutsch für das Studium an, die

sich an internationale Studierende und Promovierende ab C1-Niveau richtet, insbesondere der kultur-, geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächer. Darin sollen nicht-deutschmuttersprachliche Studierende an die Techniken, Standards und Regeln des wissenschaftlichen Arbeitens herangeführt werden, wobei die Eigenheiten der deutschen Wissenschaftssprache und die im Studium relevanten Textsorten (v. a. Hausarbeit, Essay, Klausur) in den Fokus gestellt werden.

Das Buch orientiert sich in seiner Gliederung an den Anforderungen des wissenschaftlichen Schreibprozesses und besteht aus fünf Kapiteln: Kapitel A „Gute Wissenschaft“ will in die gute wissenschaftliche Praxis einführen und thematisiert in seinen Unterkapiteln unter anderem die Schlüsselaspekte von Objektivität, Originalität, Relevanz und Ehrlichkeit, die auf den Qualitätskriterien und der Forschungsethik im wissenschaftlichen Betrieb basieren. Das Kapitel geht von der Prämisse aus, dass die wissenschaftliche Eigenproduktion nur mit einem grundlegenden Verständnis dieser Praxis einhergehen kann.

Kapitel B „Korrekt zitieren“ widmet sich

einer der wichtigsten Fähigkeiten im wissenschaftlichen Schreibprozess. Dabei wird auch das nötige Augenmerk auf die mit einer unwissenschaftlichen Praktik einhergehende Plagiatsproblematik gelegt. Des Weiteren enthält das Kapitel viele Hinweise und Übungen zu Formen und Funktionen des Zitierens, wichtigen Formalia und Abkürzungen sowie nützliche Redemittel beim Paraphrasieren und Kommentieren von Zitaten.

Damit gelingt der Übergang zum Kapitel C „Werkzeugkiste“ fast fließend, das sich mit dem notwendigen Handwerkszeug und den wesentlichen Sprachhandlungen wie der Formulierung einer Forschungsfrage, der Aufstellung einer These sowie dem Argumentieren und Strukturieren im wissenschaftlichen Schreiben beschäftigt. Es bietet sich dem Studierenden eine Art Wegweiser vorbei an den „Meilenseiten“ der chronologischen Schreibebeit, verbunden mit praktischen Redemittelübersichtslisten und Übungen zu Begriffsdefinitionen, Verweiswörtern, Konnektoren und stilistischen Besonderheiten.

Das Kapitel D ist den Textsorten im Studium gewidmet und

eröffnet einen Einblick in akademische Lehrveranstaltungen und Textsortenmerkmale von Klausur, Seminararbeit und Essay. Die konsequente Verwendung „echter“ Wissenschaftstexte lädt zur Auseinandersetzung mit der Erstellung und Bewertung inhaltlicher und formaler Aspekte ein und gibt konkrete Tipps zu typischen Formulierungen.

Den Abschluss des Buches macht das Kapitel E zum „Schreibprozess“ mit einer speziellen Hinwendung zu einer reflektierten Schreibpraxis und einer Darstellung nützlicher Strategien, um in den „Schreibfluss“ zu kommen. Zudem wird auf die verschiedenen Stationen vom Textentwurf zur Überarbeitung bis hin zum „Endprodukt“ hingewiesen, wobei auch Regeln und konkrete Instrumente eines möglichen Feedbackverfahrens Anwendung finden.

Insgesamt bietet das Lehrbuch praxistaugliches Lehrmaterial, das auch aufgrund der vielfältigen Aufgabentypen als Selbstlernmaterial verwendbar ist. Sowohl das Layout als auch die Auftaktseiten zu jedem Kapitel erweisen sich als ansprechend und anschaulich, da wiederholt Bilder, Sprechblasen, Zeichnungen und Über-

sichtstabellen den Zugang zum Thema erleichtern. Positiv zu bewerten ist auch, dass nicht nur die sprachlichen Aspekte bedient werden, sondern auch auf Strategievermittlung gesetzt wird.

Aus diesen Beweggründen fand das Buch von Fügert und Richter im Sommersemester 2019 in einem Sprachkurs zur Wissenschaftssprache an der Universität Sevilla im Germanistikstudium seine Anwendung.

In drei 90-minütigen Seminarsitzungen pro Woche sollte die Rezeption und Produktion wissenschaftlicher Texte auf Deutsch gelernt und

geübt werden. Die 16 Seminarteilnehmer entsprachen der Zielgruppe in vielerlei Hinsicht: 1) Sie sind Studierende der Auslandsgermanistik, 2) lernen Deutsch auf der Niveaustufe C1 und 3) müssen sich auf einen Auslandsaufenthalt an einer deutschen Universität vorbereiten. Es muss allerdings erwähnt werden, dass die fremdsprachlichen Fertigkeiten der Gruppe sehr unterschiedlich ausgeprägt waren (teilweise unter C1) und diese auch mit der wissenschaftlichen Arbeit allgemein bisher wenig in Kontakt gekommen war.

So erwiesen sich viele der „echten“ Texte inhaltlich als zu komplex, um an ihnen rein fachliche Aspekte zu diskutieren. Zudem waren die ausführlichen kleinschrittigen Einstiege in die Thematik oft mit enormem Zeitaufwand verbunden, ehe zur eigentlichen praktischen Anwendung übergegangen werden konnte. Hier muss noch angemerkt werden, dass konkrete Schreibaufgaben, die über das Ausfüllen von Tabellen und der Zuordnung hinausgehen, wenig vorhanden sind.

Alles in allem erfüllt das Buch jedoch die Anforderungen an prak-

tisches Lehrmaterial zur Wissenschaftssprache Deutsch und gibt damit einen wichtigen Impuls für den Erwerb von Schreibkompetenzen, für die ein hoher Bedarf in der Auslandsgermanistik besteht.

Bettina Kaminski

Universidad de Sevilla



José María Tejedor Cabrera / José Javier Martos Ramos / Leonarda Trapassi (Eds.)

Aplicaciones de la metodología Tándem en la formación universitaria

Series: Foreign Language Teaching in Europe, Peter Lang, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Warszawa, Wien, 2018, 260 pp.
ISBN: 978-3-631-76546
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2018.08>



Cada vez más las instituciones universitarias en su revisión de las políticas lingüísticas optan por incorporar programas de intercambio lingüístico a su oferta de lenguas extranjeras. Por ello, aseveran los editores del volumen aquí reseñado, no es raro que en la mayoría de universidades europeas exista un programa de estas características, aprovechando el intercambio entre estudiantes locales y aquellos visitantes, generalmente a través del programa Erasmus. El formato, aparentemente sencillo, como se menciona en el volumen citando a uno de los pioneros en la investigación sobre

el aprendizaje en tándem, Helmut Brammerts (2001), se basa en tres principios fundamentales, autenticidad, reciprocidad y autonomía: autenticidad porque los intervinientes son representantes nativos de su propia lengua y cultura y por tanto autorizados a hablar acerca de la aceptabilidad de la producción en su propia lengua; reciprocidad porque los beneficios del intercambio son notoriamente mutuos; y finalmente autonomía, dado que el intercambio se basa en los principios de toma de decisiones, características del aprendizaje autónomo descritos por Holec (1981), Little (1991) o Benson (2011) entre otros.

Bajo estas premisas surge el volumen *Aplicaciones de la metodología Tándem a la formación universitaria*. El texto, en primer lugar, aborda la presentación e investigación de los programas tándem en diferentes universidades principalmente en España, aunque también en otras europeas; posteriormente dedica una sección a la investigación de algunos de los rasgos inherentes al trabajo en tándem y a algunas prácticas de aprendizaje de carácter autónomo, y finalmente una última sección que aborda el fomento de la cultura a través de las nuevas tecnologías en

tándem.

La primera sección, sobre las experiencias y modelos tándem en las universidades, se inaugura con la contribución de Morley en la que se analizan las bondades y las limitaciones de la introducción de un módulo de aprendizaje en tándem en la Universidad de Manchester, donde se empezó a apreciar esta nueva metodología con ligero retraso respecto a otros centros en Europa. Morley subraya, con razón, la importancia del tándem a la hora de producir una gran cantidad de “output”; se trata de aspectos fundamentales como la toma de conciencia del hablante de su nivel real del idioma o de un importante paso hacia la autonomía. Morley expresa además algunas de las reticencias institucionales, especialmente a la hora de asignar créditos académicos a los programas tándem. En esta misma sección sobre experiencias Koch, partiendo de los estudios terapéuticos de Rogers, aborda cuestiones relacionadas con el asesoramiento en tándem, aspecto siempre complejo, y ofrece una tabla de categorías o tipos de asesoramiento que puede aplicarse al trabajo en tándem. Koch propone diez categorías opuestas para que el asesoramiento tenga el éxito

deseado: en una escala de 1 a 5 se aprecian las parejas opuestas, como por ejemplo “asesoramiento oral” frente a “asesoramiento escrito” o “directivo” frente a “no directivo”. Por su parte, Siebold y Albrecht observan en el tándem una herramienta para fomentar un trabajo basado en la observación sistemática del modelo lingüístico, más concretamente a través del reconocimiento consciente de determinados *chunks*. Se trata sin duda de una interesante aportación, dado que refleja las sensaciones de muchos aprendientes de una lengua extranjera: el uso de estructuras fijas (*chunks*) provoca un entorno de seguridad durante el empleo de la lengua meta, manteniendo muy alta la motivación.

En esta misma sección la contribución de Bailini analiza una experiencia didáctica en la que la metodología tándem se ha utilizado como herramienta para fomentar en los aprendientes algo tan relacionado con el aprendizaje autónomo como es la concienciación lingüística. La experiencia didáctica de Bailini se basa en un marco de referencia teórico sociocultural; se introduce además la teoría del andamiaje (*scaffolding*), en la que la interacción entre aprendientes se

transforma en el factor propulsor de la construcción del conocimiento. Calvet Creizet y Orduña Pizarro plantean la siempre acertada e ineludible pregunta de “si es posible un marco de referencia común también para el aprendizaje no formal”. En un interesante estudio sobre interacción oral entre parejas de *tándem* proponen un nuevo concepto de asistencia fluida, cuyos indicadores y descriptores podrían alinearse con escalas de evaluación de competencias de interacción oral según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Merece la pena mencionar una interesantísima reflexión sobre el rol y posicionamiento de los participantes en *tándem* para superar las asimetrías de interacción profesor-estudiante y la documentación muy extensa proporcionada por los autores. Esta primera sección aborda también la siempre compleja, pero necesaria tarea de la evaluación. Tejedor Cabrera propone cambios sobre el modelo actual usado en la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla y un sistema de evaluación que intenta alejarse de los criterios convencionales y del control absoluto del discente por parte del profesor, con la idea de que al final las sensaciones de los propios estudiantes son la

base de la evaluación. La contribución de Gil-Salom, Pomino y Pozo pone de relieve cómo la metodología *tándem* puede integrarse en la programación curricular para fomentar la autonomía de los aprendientes y mejorar sus destrezas en la lengua meta, a través del uso de las nuevas tecnologías en el modelo de *tándem* on-line. Las tecnologías (Facebook, Skype, software de Wiki etc.) pueden permitir construir tareas orientadas a la acción y a un aprendizaje activo; los autores proponen cinco áreas temáticas dirigidas a un aprendizaje significativo de la lengua.

Al igual que Tejedor Cabrera, la contribución de Martínez Navarro y Álvarez López expone las experiencias académicas de tutorización dentro del programa *tándem* de la Universidad de Sevilla y hace una interesante propuesta de mejora, que se agrupa en cuatro subapartados: implicación, portafolio, tutorías y evaluación. Merece la pena mencionar la idea propuesta de implementar una sesión de grupo, en la que los alumnos puedan intercambiar opiniones sobre el programa, y el sistema de evaluación *inter pares* implementado. Finalmente, en esta primera sección Symalla ofrece un recorrido del

programa de intercambio en dos décadas en el Instituto de Idiomas de la Universidad de Sevilla. El propósito de la autora es demostrar que no solo las condiciones específicas de dentro y fuera de la universidad han ido cambiando con el tiempo y con ellas los modelos de organización y los tipos de intercambio, sino debatir las posibilidades de integrarlos puntualmente en el curriculum de los cursos de idiomas. Se pone de manifiesto, con toda razón, cómo la necesidad de adaptar el concepto de *tándem* a los cambios en un centro universitario haya llevado a modificaciones de modelos de mediación muy distintos como el “*tándem* libre” o el “*tándem* con continuidad y motivación” pasando por el “*tándem* por correo electrónico”.

Mónica Sánchez González abre la segunda sección de este volumen, dedicada a dos de los pilares sobre los que se asienta esta metodología, a saber la autonomía y la reciprocidad. Sánchez se centra en las dificultades que el trabajo en *tándem* implica para algunos participantes, que pueden llevar incluso a interrumpir la actividad, y en por qué el *tándem* resulta a veces tan complicado para principiantes. En la aportación de Sánchez

destaca la definición de autonomía en *tándem* “como una capacidad en parte innata y en parte adquirida, gradual, no permanente, transferible, inmersa en una realidad comunicativa concreta e inalcanzable en su totalidad”. La autonomía por consiguiente se desarrolla gradualmente en tres niveles cualitativos: inicio, toma de control o responsabilidad y alcance de la autonomía funcional en dicha manifestación. De especial relevancia es el párrafo relativo a las cuestiones culturales, que pueden crear problemas de comprensión durante una sesión de *tándem*. A continuación, Martos Ramos profundiza sobre las prácticas reflexivas en el *tándem* y las relaciona con conceptos clave en el aprendizaje autónomo como aprendizaje activo, la experiencia, la interacción y la reflexión mediante las que se busca fomentar en el estudiante el uso consciente de herramientas metalingüísticas y metacognitivas. Es de destacar en este trabajo la reflexión sobre la relevancia del papel del estudiante a la hora de alcanzar la meta del proceso de la enseñanza.

De la mano de un programa de prácticas en el campo de la enseñanza de italiano, Trapassi subraya en particular la incentivación de dinámicas de

reciprocidad, autonomía y autenticidad en el itinerario formativo de los futuros docentes de idiomas. Se trata de una oportunidad de gran valor tanto para el estudiante nativo como para los aprendientes extranjeros por diferentes razones: el nativo aprende técnicas de enseñanza gracias a la asistencia de un profesor más experto y las puede poner en práctica, mientras que los aprendientes extranjeros normalmente confían un poco más en el estudiante-docente, quizás por cercanía de edad, y se abren más a la hora de resolver dudas o simplemente son más receptivos dentro y fuera de la clase. También en este campo de la formación, la contribución de Carrillo Rivas, Mora, Baqué y Szakos ofrece un trabajo en el que se describe la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras mediante un programa *tándem* a través de un caso concreto, el *Practicum total*, un proyecto colaborativo entre estudiantes de programas

de máster en prácticas de enseñanza de español y de chino mandarín. La idea base es la de “aprender enseñando”, puesto que los estudiantes que imparten el curso de español asisten al curso de chino y los becarios encargados del curso de chino asisten al curso de español.

Finalmente, en la última sección, se abordan aspectos relacionados con la lengua, cultura y nuevas tecnologías a través de programas *tándem*. Limbach centra su atención sobre los aspectos culturales que la metodología *tándem* ayuda a desarrollar entre sus participantes, y estudia la adquisición de la competencia intercultural como uno de los dos pilares de conocimiento, a saber cultural y lingüístico. La autora subraya, de manera apropiada, la mayor dificultad de los estudiantes a la hora de detectar las diferencias socioculturales y pragmáticas.

Por su parte, Jiménez Palmero se propone conocer la incidencia de la

gamificación en la motivación de los estudiantes de L2, poniendo a prueba un diseño formativo completo en un entorno aplicado, evaluando además su impacto a lo largo del tiempo. El proyecto *Game Tandem* de la Universidad de Sevilla, en el que participan dos alumnos y un tutor, les guía a través de una ruta imaginaria de un mínimo de 30 horas de *tándem*. Avena, en su contribución, reflexiona sobre las potencialidades didácticas que ofrecen herramientas digitales que se utilizan a diario, basándose en ejemplos que se refieren a aplicaciones móviles en el contexto de la cultura italiana. Por último, Wolff cierra este volumen, y ofrece una más que útil selección de referencias web para participantes de *tándem* presencial.

En definitiva, a la vista de los trabajos presentados en este volumen, se puede afirmar que los programas *tándem* no solo desempeñan una labor crucial en el

aprendizaje de segundas lenguas en contextos informales en la formación universitaria, sino que fomentan el aprendizaje y el entrenamiento de competencias lingüísticas y culturales específicas. Se desprende además de las investigaciones presentadas en este volumen la relevancia y la actualidad de los programas *tándem* dentro de un aprendizaje informal, cada vez más necesario en los centros de enseñanza superior, y de manera especial a la hora de aprender una segunda lengua. Las instituciones universitarias, conscientes de esta circunstancia deben buscar soluciones para organizar este aprendizaje lingüístico y cultural, que a pesar de calificarse de autónomo, nunca debe confundirse con independencia o aislamiento.

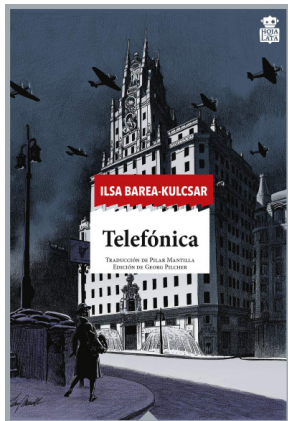
Riccardo Accardi

Universidad de Sevilla

Ilsa Barea-Kulcsar / Georg Pichler (Ed.)
/ Pilar Mantilla (Trad.)

Telefónica

Gijón, Hoja de Lata, 2019, 352 pp.
ISBN: 978-8416537471
DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGazin.2018.09>



A pesar de su intensa vida, su compromiso político y social y su trabajo como periodista y traductora, Ilsa Barea-Kulcsar es casi una completa desconocida. Nacida como Ilse Wilhelmine Elfriede Pollak (Viena, 1902 – Viena, 1973), adoptó después el apellido del que fue su primer marido, Leopold Kulcsar, y su segundo marido, Arturo Barea. Así pues, como pasó con muchos otros casos de parejas de aquella época, la historia sepultó su labor como intelectual y escritora, relegándola a un segundo plano.

Aunque Arturo Barea la retrató en la segunda parte del tercer tomo, La llama, de su trilogía autobiográfica *La forja de un rebelde*, la publicación

de Telefónica por primera vez en español por parte de la editorial Hoja de Lata permite arrojar una mayor luz sobre quién fue esta increíble mujer y sobre lo acaecido en el edificio de la Telefónica en aquel Madrid asediado por las fuerzas fascistas durante la Guerra Civil.

Esta cuidada edición es fruto de la traductora Pilar Mantilla y de Georg Pichler, profesor de Filología Moderna de la Universidad de Alcalá. Este último señala que llegó al texto de Ilsa de forma fortuita, gracias a unas palabras de la escritora estadounidense Amanda Vaill. Aunque Ilsa había iniciado su redacción en el exilio francés en una pequeña habitación del Hôtel Delambre, acabó de escribir la novela en su exilio definitivo en Reino Unido en marzo de 1939. No obstante, esta nunca vio la luz en forma de libro, sino que lo hizo por fascículos y diez años más tarde. Entre el 13 de marzo y el 4 de junio de 1949 el texto apareció en 70 entregas en el periódico socialista austriaco *Arbeiter – Zeitung* con el título de *In der Telefonica*.

La edición española presenta diversos textos: “En lugar de una dedicatoria”, que precede a la novela y el que Ilsa explica su motivo de ser; la novela, Telefónica, dividida en cuatro partes; “Madrid,

otoño de 1936”, texto escrito por Ilsa en torno a 1965 y que fue publicado dos años después en la antología *Der Spanische Bürgerkrieg in Augenzeugenberichten*, del escritor alemán Hans-Christian Kirsch; y el epílogo, “Telefónica, de Ilsa Barea-Kulcsar”, elaborado por Georg Pichler. Todos estos textos nos permiten no solo poder leer el texto original, sino también conocer mejor quién era Ilsa.

Ilsa escribió *Telefónica* a partir de sus experiencias vividas durante el tiempo que pasó en ese edificio. No obstante, este no deja de ser un texto ficcional, pues su objetivo nunca fue el de crear un testimonio personal y literario de lo acaecido, sino una obra ejemplarizante, que fue escrita con la urgencia del exilio y con la necesidad de mostrar a Europa los resultados de su cobarde actuación al firmar el Pacto de No Intervención.

Como muestra la fecha del texto, Ilsa puso el punto final a *Telefónica* el 29 de marzo de 1939 y como señalaba en su prólogo “Madrid ha resistido hasta ayer [...]. Pronto no se entenderá cómo fue. Surgirán leyendas que ocultarán a los hombres ya vivos o ya muertos que no quisieron someterse y no se entregaron porque no les parecía justo. En

aquellos meses yo vivía en la Telefónica de Madrid. Quiero intentar hacer vivir a esas personas –no la verdad sino la verdad interior de todos nosotros– en un libro”.

Telefónica se articula como una novela caleidoscópica, que le permite a Ilsa mostrar lo que sucede en aquel edificio. La acción de la historia se concentra en cuatro días, del 16 al 19 de diciembre de 1936, en los que la novelista recoge el día a día de las personas que trabajan en la Telefónica: los administradores militares y civiles del edificio, los directivos políticos de los partidos, los corresponsales de diversos países, los responsables de la censura y la vigilancia; y los refugiados que vivían en los sótanos. De este modo, el edificio de la Telefónica se erige con sus quince plantas (trece, más las dos del sótano), como un ser con vida propia que alumbra la historia de amor entre Anita Adam – Ilsa Barea-Kulcsar, una periodista alemana que acaba de llegar al edificio para trabajar como censo- ra, y Agustín Sánchez –Arturo Barea, el comandante de la Telefónica.

Telefónica no solo evoca la *intrahistoria* de la Telefónica, sino que también plantea algunos de los temas que asediaban al Madrid de la Guerra Civil: los ataques

del ejército franquista, italiano-fascista y nacionalsocialista y la resistencia de la población civil contra estos; los enfrentamientos y las luchas internas entre anarquistas, comunistas y socialistas; el miedo al espionaje y la Quinta Columna; o la existencia de un servicio secreto. A ellos habría que sumar otros aspectos, como la censura y la propaganda, sobre cómo reflejar y hacer llegar al exterior un conflicto de raigambre española y, a su vez, de graves implicaciones internacionales. Y por último, el discurso feminista que impregna la novela, en el que se defiende la emancipación

de la mujer en un mundo que, aunque revolucionario, aún sigue siendo muy conservador y está dominado por los hombres.

Esta edición tiene un doble valor. Por un lado, permite conocer, quién era Ilsa Bare-Kulcsar, pues aunque su álter ego, Anita Adam, refleja algunas de sus características, lo cierto es que los otros textos que componen la edición, nos muestran a una mujer inteligente, culta, comprometida y trabajadora que había llegado a Madrid, desde Alicante, el 2 de noviembre de 1936 con el objetivo de ayudar a la causa republicana y que a sus espaldas llevaba ya casi más de 18 años de

una frenética actividad dentro del movimiento obrero austriaco y ya había hecho frente al régimen húngaro de Miklós Horthy y al austrofascismo de Engelbert Dollfuß. Una mujer que tuvo un papel fundamental en la Telefónica, pues sus experiencias vividas, así como su formación académica, contribuyeron al aparato de censura y prensa de la Segunda República. Por otro lado, *Telefónica* supone una contribución que ha de tenerse en cuenta para conformar ese complejo mosaico que fue la guerra civil española, pues es necesario integrar las distintas voces que fueron testimonio

de aquel cruento suceso. De este modo, Ilsa ofrece al lector su visión como intelectual, como mujer y como extranjera en el Madrid de la Guerra Civil.

Patricia Pizarroso Acedo
Universidad de Alcalá





Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

„Die Migrantigen“ in Sevilla

Denise Gensel
DAAD-Lektorin, Universidad de Sevilla

Am 24. Oktober 2018 erwartete die deutschsprachige bzw. -lernende Community Sevillas eine Kulturveranstaltung ganz besonders abwechslungsreicher und vor allem Lachmuskel aktivierender Art. In den Räumlichkeiten der Universidad Pablo de Olavide fand die Vorführung des 2017 entstandenen Films „Die Migrantigen“ des Wiener Regisseurs, Arman T. Riahi, mit anschließendem Publikumsgespräch statt.

Die Komödie -nach diversen Kurz- und Dokumentarfilmen

Riahis erster Spielfilm- überzeugt nicht nur durch ihren Unterhaltungswert. „Die Migrantigen“ schöpft aus einem Fundus an Vorurteilen und Rollenklischees, die in der österreichischen Gesellschaft gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund bestehen und von den Medien getragen, belebt und verstärkt werden und treibt sie -einem Karikaturisten gleich- auf die Spitze, um sie dann direkt ins Bewusstsein der Zuschauer*innen fallen zu lassen. Durch seine sozialkritische Komponente gibt der Film Einblick in einen aktuellen deutschsprachigen Diskurs und löst beim Publikum -selbst wenn es mit diesem Diskurs nicht oder nur wenig vertraut sein sollte- eine kritische Auseinandersetzung mit den Themen Identität, Alterität, Diskriminierung und Rassismus in der Gesellschaft sowie Manipulation

durch die Medien aus.

Die Komödie hat, das konnte man abwechselnd sowohl dem Gelächter als auch der stellenweisen Betroffenheit während des Films entnehmen, das Publikum auf emotionaler Ebene nicht unberührt gelassen. Selbst der/m humorresistentesten Zuschauer*in dürften sich Lachfalten ins Gesicht geschlichen haben.

Die Neugier des Publikums gab sich im anschließenden Gespräch mit dem Filmemacher vor allem durch Fragen zur Entstehung und Besetzung des Films und zu dessen Rezeption in Österreich preis. Die Veranstaltung, die aus Mitteln des Österreichischen Kulturforums (ÖKF) sowie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) finanziert wurde, stellt ein kulturelles Highlight des akademischen Jahres für die Deutschlerner*innen Sevillas dar.



Magazin
REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

The background of the entire page is a high-contrast, abstract composition of black ink splatters and blotches of varying sizes and shapes on a white background. Some splatters are large and irregular, while others are small and circular. The overall effect is dynamic and expressive.

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Mi amigo Karl Heisel

Christoph Ehlers

Universidad de Sevilla, expresidente del AGA y de la FAGE.

Die Freiheit ist immer die des Andersdenkenden – La libertad siempre es la del que piensa de manera diferente (Rosa Luxemburg).

El AGA y la FAGE lamentan la pérdida de Karl Heisel (*6.8.1952 Aquisgrán-+ 15.8.2019 Sevilla), uno de sus activistas más fieles y antiguos, presencia familiar y entrañable en todos los encuentros, donde se echará en falta su capacidad de iniciativa, serenidad y compromiso.

Karl era un tipo grande, serio, alto y recto. A *gentle giant*. Como Carlomagno, Karl der Grosse, pensaba yo, así posaba sonriente en su foto de perfil de Whatsapp, con una mano sobre la maqueta de la catedral de Aquisgrán, su ciudad natal. Fue la personificación de la integridad, fiel a sí mismo y a sus convicciones, profundamente humanistas. Una persona de una pieza. “Karl” viene de “Kerl”, hombre fuerte, y ese nombre lo retrataba. Tras 40 años en España, seguía siendo tan alemán como las sandalias con calcetines que gustaba calzar. Tenía mucho sentido del humor, pero con su porte grave y recto parecía refractario a la superficialidad y el “cachondeo”, y la “guasa” sevillana le sacaba de sus casillas.

Todo lo parecía registrar desde la altura de su afilada



mirada azul, y un corazón descomunal le daba unas fuerzas que parecían sin límites.

Karl quiso que la cita de Rosa Luxemburgo que encabeza esta necrológica coronara su ataúd, y lucirá en su recuerdo en un pasillo de la Universidad Pablo de Olavide. A primera vista parece reivindicar la libertad del otro, pero Karl reivindicó esa libertad radicalmente y en primer lugar para sí mismo. Pocas personas como él que defendieran su libertad – que también siempre es la del otro – con tanta fuerza. No extraña entonces que sus orígenes intelectuales estuvieran en los movimientos estudiantiles que sacudían Alemania en los años 70. Muchísimos jóvenes como él luchaban contra la guerra de Vietnam, los poderes fácticos y los valores de la generación de los padres, podrida aun por el nacismo y el deliberado olvido de un pasado criminal,

con el trabajo y el consumo como coartadas. Una fractura generacional que en aquel momento se reproducía en muchas familias alemanas, también en la suya y en la mía. Y una experiencia que sabía aplicar muy bien a lo que veía y vivía en la España posfranquista.

Se licenció en 1980 en Historia, Filología Románica y Ciencias de la Comunicación en la renombrada y por entonces muy politizada Universidad de Gotinga, una de las cunas del movimiento ecologista. En asambleas, sentadas y manifestaciones se produjo, por fin, como en muchísimas universidades alemanas, el enfrentamiento sincero con el pasado, y ahí Karl encontró las herramientas para un futuro mejor: empatía, análisis, debate, acción. El título de su tesina de Licenciatura, presentada en 1980: *Análisis del "Movimiento Radiofónico Proletario" a través del ejemplo de "Radio Bremen"*. Karl era un *Altlinker* de libro, pero huía de los dogmas y del autoritarismo como de la peste.

Las fechas nos recuerdan también el papel de la universidad alemana en la época. Con el primer gobierno socialdemócrata alemán de Willy Brandt (1969-1974), época dorada del estado social y de la "igualdad de oportunidades" para todos, las universidades se llenaron de hijos de obreros. A la vez, seguía presente el ideal ilustrado humboldtiano de la educación superior al servicio de la formación de ciudadanos críticos y libres del utilitarismo mercantilista. No había tanta prisa en terminar los estudios como hoy, había que formarse como personas y aprender a ser libres. Así, durante sus estudios, Karl daba clases de alemán a inmigrantes en la Universidad Popular, y entre 1976 y 1977, con las luchas sociales y políticas del posfranquismo en la calle, vino por primera vez a España como auxiliar de lengua alemana en el IES San Isidro de Madrid. Portugal y su revolución democrática fueron faro también para él, y siendo ecologista siempre afín a la vida rural, realizó estudios de campo y publicó en 1982, junto con compañeros de la cátedra de comunicación de Gotinga donde había sido profesor auxiliar, el libro *La revolución olvidada. Siete años de cooperativas agrarias en Portugal*.

Llegó a Sevilla en 1985 y enseñó alemán en el Instituto de Idiomas de la Hispalense hasta 2007, siempre en la brecha, incansable. Durante estos 22 años fue un profesor muy querido por alumnos y compañeros, a la vez que combativo enlace sindical y miembro del comité de empresa. En ese tiempo, no dejaba de investigar y publicar, como el libro *Anarquismo y Movimiento Jornalero en Andalucía* (1988), el capítulo "Hacia una exploración sistemática del Romancero de Andalucía Occidental" (P. Piñero et al. eds. 1989) o "Fehlstart der Genossenschaftsbewegung im

ländlichen Andalusien" (La salida fallida del movimiento cooperativo en la Andalucía rural, M. Vester ed. 1993).

Su etapa profesional quizás más feliz la tuvo a partir de 2007 en la Universidad Pablo de Olavide, en el Departamento de Traducción e Interpretación. Ahí dio rienda suelta a su gran imaginación y pasión pedagógica e intelectual, experimentando e impulsando sin parar proyectos interdisciplinares con compañeros y estudiantes de otras especialidades, como Historia y Sociología. Estableció convenios Erasmus con Augsburg (Alemania) y Pardobice (Rep. Checa), facilitando importantes experiencias vitales a sus estudiantes, por los que se desvivía. Su original y espigada figura, sonriente y paternal, será recordada por toda la comunidad de la UPO, pero especialmente por aquellos que necesitaban una mano, porque Karl siempre prestaba ayuda al que la necesitaba, de una manera absolutamente sincera y genuina.

Karl era un tipo encantador, con un humor muy socarrón. Decía que renanos y andaluces se parecían en la capacidad de reírse de sí mismos. Pero también tenía un carácter fuerte, y mucho coraje. Cuando se irritaba, había casi siempre un motivo superior y no egoísta para ello. Como el luchador *full-time* que era no temía el conflicto, al contrario, se crecía en él. "El conflicto es parte fundamental de la vida y hay que afrontarlo", decía. "Hay que decirse las cosas a la cara. Es mi socialización, la comunicación lo primero". Pero en ello nunca sermoneaba ni aleccionaba de manera explícita. Le gustaba provocar para hacer pensar, con observaciones a menudo sorprendentes y muy originales, u otras veces precisamente por lo que callaba. Sus silencios eran muy elocuentes, y escuchaba con mucha empatía. Estaba seguro de que las personas debían encontrar las respuestas por sí mismas, tan honda era su convicción humanista y antiautoritaria.

Su fuerte temperamento se fue dulcificando con la llegada de sus hijos Jesús y Sandra, para los que fue un padre abnegado y protector como ninguno. Karl era un hombre de pausa, buena conversación y buenos consejos. Tenía el *blues*, que lo diga su compañera Michelle, cantante de jazz de Alabama. Parecía ir siempre una marcha más lenta, lo cual le permitía observar y pensar con mucho detenimiento y profundidad de campo, encajándolo todo en el contexto social más amplio, adelantando movimientos como en un gran partido de ajedrez. Cuando llegabas a un sitio, él ya parecía estar de vuelta. Ahora ya no vuelve, pero siempre nos sonreirá desde el lugar de los justos.

Una amiga me dijo que en la medicina china, la vesícula era el órgano en el que se localizaba el sentido de la justicia. Por ahí le tumbó la muerte.

Call for papers Magazin 27

Magazin es una publicación de carácter científico con revisión por pares anónimos y periodicidad anual que edita la Asociación de Germanistas de Andalucía desde casi dos decenios. Este número incluirá una sección monográfica dedicada a mediadores y agentes del intercambio cultural, preferentemente entre los ámbitos hispano-luso y germánico. La importancia de este elemento en el intercambio cultural y la variedad de enfoques posibles para abordar su estudio lo convierten, según entienden los editores, en un campo de investigación fructífero para esta segunda etapa de *Magazin*.

Magazin se dirige a un público interesado por la investigación y el análisis de conceptos y aspectos culturales, también serán bienvenidas aportaciones para una sección de temática abierta dentro de la nueva línea editorial, así como para las secciones de didáctica intercultural, otriversos y reseñas e informes.

Los artículos serán enviados a través de: <https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/about/submissions#onlineSubmissions> hasta el 30 de septiembre de cada año.

Para la presentación de originales se debe seguir la hoja de estilo. No se aceptarán trabajos publicados previamente ni que hayan sido enviados a otras revistas.

Los editores

Víctor Borrero Zapata,
Juan Pablo Larreta Zulategui y
José Javier Martos Ramos

INFORMACIÓN PARA LOS COLABORADORES DEL MAGAZIN

mAGazin. Revista de Germanística intercultural
ISSN 1136-677X

<https://editorial.us.es/es/revistas/magazin>

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGazin>

Consejo científico asesor

Dra. Isabel García Adánez (Universidad Complutense de Madrid)
Dr. Arno Gimber (Universidad Complutense de Madrid)
Dr. Ewald Reuter (Universidad Tampere)
Dr. Javier Orduña (Universitat de Barcelona)
Dr. Stefan Nienhaus (Universidad de Foggia)
Dra. Andrea Bogner (Universidad de Göttingen)
Dra. Nadia Dûchene (Universidad de París Este)
Dr. Juan José Gómez Gutiérrez (Universidad de País Vasco)
Dra. Cristina Jurcic (Universidad de Oviedo)
Dr. Georg Pichler (Universidad de Alcalá de Henares)
Dra. Marta Fernández-Villanueva Jané (Universitat de Barcelona)
Dr. Linus Jung (Universidad de Granada)
Dra. Margarita Blanco Hölscher (Universidad de Oviedo)
Dr. Kathrin Siebold (Philipps-Universität Marburg)
Dr. Juan Ennis (Universidad Nacional de La Plata)
Dra. Dolors Sabaté Planes (Universidad de Santiago de Compostela)
Dr. Manuel Maldonado Alemán (Universidad de Sevilla)

Contacto

Dra. Christiane Limbach / Isabel Mateo
Departamento de Filología y Traducción
Universidad Pablo de Olavide
Carretera de Utrera, km.1 E-41013 Sevilla
(clim@upo.es; imateo@upo.es)

INFORMACIÓN PARA LOS COLABORADORES DEL MAGAZIN

1. El artículo debe ser inédito.

2. Lenguas

El artículo podrá estar redactado en español o alemán.

3. Formato electrónico

Se enviará como documento adjunto por correo electrónico en Word 6 o versión superior o en

formato RTF (Rich Text Format).

4. Estructura

El artículo deberá seguir la siguiente secuencia: título, autor/es e institución, texto, (agradecimientos), (notas), referencias bibliográficas (y apéndices). (Los paréntesis indican los apartados que

no son obligatorias en la secuencia)

5. Extensión

La extensión máxima del artículo será de 15 páginas incluyendo resumen, bibliografía y apéndices.

6. Márgenes

Los márgenes del texto serán los de Word

por defecto: superior e inferior, 2,5 cms; izquierdo y derecho 3 cms. El espacio interlineal será 1,5.

7. Encabezado y numeración de páginas
Las páginas no deben llevar encabezado ni numeración.

8. Párrafos

El comienzo de cada párrafo tiene un sangrado de 0,5 puntos.

9. Epígrafes

Los subtítulos de los párrafos deben ir en negrita, sin subrayar, precedidos por un número, contando a partir de 1 (no empezar con el 0) y sin punto al final.

Los epígrafes irán separados en 2 líneas del texto anterior y una línea del siguiente.

10. Tipos de letras y barbarismos

La letra base del artículo será Times 12. Las palabras que no pertenezcan a la lengua en la que está escrito el artículo deben ir en cursiva.

No se aceptará el uso de mayúsculas y cursiva para enfatizar palabras o expresiones; para destacar vocablos, identificar términos técnicos o proporcionar ejemplos lingüísticos, se empleará la cursiva. En general, se procurará no abusar del uso de la cursiva ni de la negrita.

11. Notas

Las notas a pie de página serán breves y simplemente aclaratorias e irán numeradas con cifras arábigas consecutivas que se separarán del texto de la nota por un punto y un espacio; por regla general, se evitará la redacción de notas con el fin de registrar únicamente referencias bibliográficas.

12. Ejemplos

Los ejemplos deberán ir numerados correlativamente –(1), (2)...–, tamaño de la fuente 10 y en cursiva. En cursiva va solamente lo que es el ejemplo; la numeración va en redonda a tamaño 10. Si el ejemplo es una frase independiente del texto, acabará en punto.

(1) Juan hat gestern hier gegessen..

13. Tablas y gráficos

Las tablas y los gráficos irán insertados en el lugar que les corresponda dentro del texto. Las tablas se crearán con el comando «Insertar Tabla» del procesador. No se admitirán tablas creadas de otro modo. Se admitirán gráficos y fotografías, siempre que se encuentren insertados en el documento.

14. Signos de puntuación y tildes

En lo referente a signos de puntuación y tildes, la puntuación ortográfica (coma, punto, punto y coma) deberá colocarse detrás de las comillas («»), y en su caso,

de los números de nota sobrescritos («3»). La escritura en mayúsculas conservará, en su caso, la acentuación gráfica (v. gr., INTRODUCCIÓN, LINGÜÍSTICA, BIBLIOGRAFÍA).

15. Citas

Las citas de hasta cuatro líneas de longitud se integrarán en el texto señaladas mediante comillas dobles. Las comillas simples se utilizarán para ubicar citas dentro de las citas. Las citas de extensión igual o superior a cuatro líneas se presentarán en un párrafo separado del texto por una línea sencilla, tanto al principio como al final, y sin comillas. Las omisiones dentro de las citas se indicarán por medio de tres puntos entre corchetes (v.gr., [...]).

En las citas insertadas en el cuerpo del texto figurarán, entre paréntesis, el apellido del autor, el año de publicación y la página. El apellido del autor, cuando se incluya en el paréntesis, se separará del año de publicación por medio de un espacio; y éste a su vez, irá separado de las páginas por medio de dos puntos y un espacio, como en los ejemplos:

(Ellis 1994: 9), (Larsen-Freeman y Long 1991: 21)

En el caso de que varios autores aparezcan dentro del mismo paréntesis, se ordenarán cronológicamente y se separarán por medio de punto y coma, como sigue:

(Bybee 1973: 12; Croft 1981: 214; Burton 1992: 593)

Cuando se citen varios trabajos publicados el mismo año por un mismo autor, se añadirá a continuación del año de publicación, sin espacio, una letra minúscula (a, b, c...), tal y como figura en el siguiente ejemplo:

(Sapir 1949a: 121), (Sapir 1949b: 98)

16. Bibliografía

La bibliografía deberá ir encabezada por el subtítulo Referencias bibliográficas o Bibliographie (sin número delante). En la bibliografía sólo deben aparecer las referencias bibliográficas que se emplean en el texto del artículo.

Las referencias de la bibliografía final se citarán por orden alfabético; las correspondientes a libros incluirán el apellido del autor y las iniciales del nombre de pila (en negrita), el año de publicación de la edición citada, seguido del año de la primera edición, si hay más de una), el título (en cursiva), la editorial y la ciudad:

Chomsky, N. (1995, 1ª ed 1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Mass.

Cuando la cita corresponda a artículos de revistas científicas, el título del trabajo aparecerá sin comillas y el de la revista en cursiva; seguidamente se indicará el volumen, el número (entre paréntesis) y las páginas, separados por coma:

Hühn, P. (1977), *Zu den Gründen für die Popularität des Detektivromans. Eine Untersuchung von Thesen über die Motive seiner Rezeption*, en *Arcadia* 12 (1), 273-296.

En caso de tratarse de un volumen editado por uno o varios autores, se consignará el apellido y la inicial del autor o autores, seguidos por una coma y por las abreviaturas ed. o eds., tal como se indica en los ejemplos:

Perlmutter, D. (ed.) (1983), *Studies in Relational Grammar 1*, The University of Chicago Press, Chicago

Perlmutter, D., y Rosen, C. (eds.) (1987), *Studies in Relational Grammar 2*, The University of Chicago Press, Chicago

Las referencias a trabajos incluidos en obras editadas por otro autor o en actas de congresos se citarán como se indica:

Corder, S. (1983). "A role for the mother tongue", en Gass S. y Selinker L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, M.A., 85-97.

Siempre que se consignen varias obras de un mismo autor, deberá repetirse sistemáticamente el apellido y la inicial -independientemente del número de obras citadas- como en el ejemplo:

Langacker, R. (1990), *Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar*. Mouton, Berlin.

Cuando se cite material bibliográfico disponible a través de Internet, sígase el siguiente modelo:

Richter, R. (2005), *Interkulturelles Lernen via Internet?*, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3 (2) S.20.. [Documento de Internet disponible en <http://www.uualberta.ca/german/ejournal>].

¡Muchas gracias! Los editores

Call for papers Magazin 27

Magazin ist eine wissenschaftliche Zeitschrift mit einem anonymen Peer-Review, die einmal jährlich erscheint und von dem Germanistenverband Andalusiens seit 1993 herausgegeben wird. Diese Ausgabe beinhaltet einen monographischen Teil, der für Mediatoren und Akteure gedacht ist, die im Bereich eines kulturellen Austauschs tätig sind, vorzugsweise zwischen dem deutsch- spanisch- portugiesischen Austausch.

Magazin richtet sich an ein Publikum, das sich für die Forschung und die Analyse kultureller Konzepte und Aspekte interessiert.

Die Bedeutung dieses kulturellen Austauschs und die verschiedenen Betrachtungsweisen, aus denen dieser untersucht werden kann, machen diesen Teil, so denken die Herausgeber, zu einem fruchtbaren Forschungsgrund für diese zweite Etappe der Zeitschrift *Magazin*.

Ebenfalls sind Beiträge für einen thematisch offenen Bereich innerhalb dieser neuen Etappe der Zeitschrift sowie für die Bereiche interkulturelle Didaktik, Otriversos und für Rezensionen und Berichte herzlich willkommen. Bitte senden Sie die Beiträge bis spätestens zum 30. September eines jeden Jahres unter: <https://revistascientificas.us.es/index.php/mAGazin/about/submissions#onlineSubmissions>

Es werden keine Beiträge akzeptiert, die bereits veröffentlicht wurden oder die bei anderen Zeitschriften eingereicht wurden.

Die Herausgeber

Víctor Borrero Zapata,
Juan Pablo Larreta Zulategui und
José Javier Martos Ramos

INFORMATION FÜR DIE MITWIRKENDEN DER ZEITSCHRIFT MAGAZIN

mAGazin. Revista de Germanística intercultural
ISSN 1136-677X

<https://editorial.us.es/es/revistas/magazin>

DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/mAGazin>

Wissenschaftlicher Beratungsausschuss

Dra. Isabel García Adánez (Universidad Complutense de Madrid)
Dr. Arno Gimber (Universidad Complutense de Madrid)
Dr. Ewald Reuter (Universidad Tampere)
Dr. Javier Orduña (Universitat de Barcelona)
Dr. Stefan Nienhaus (Universidad de Foggia)
Dra. Andrea Bogner (Universidad de Göttingen)
Dra. Nadia Dúchene (Universidad de Paris Este)
Dr. Juan José Gómez Gutiérrez (Universidad de País Vasco)
Dra. Cristina Jurcic (Universidad de Oviedo)
Dr. Georg Pichler (Universidad de Alcalá de Henares)
Dra. Marta Fernández-Villanueva Jané (Universitat de Barcelona)
Dr. Linus Jung (Universidad de Granada)
Dra. Margarita Blanco Hölcher (Universidad de Oviedo)
Dr. Kathrin Siebold (Philipps-Universität Marburg)
Dr. Juan Ennis (Universidad Nacional de La Plata)
Dra. Dolors Sabaté Planes (Universidad de Santiago de Compostela)
Dr. Manuel Maldonado Alemán (Universidad de Sevilla)

Kontakt

Dra. Christiane Limbach / Isabel Mateo
Departamento de Filología y Traducción
Universidad Pablo de Olavide
Carretera de Utrera, km.1 E-41013 Sevilla
(clim@upo.es; imateo@upo.es)

INFORMATION FÜR DIE MITWIRKENDEN DER ZEITSCHRIFT MAGAZIN

1. Der Artikel ist unveröffentlicht.

2. Sprachen

Der Artikel kann sowohl auf Deutsch als auch auf Spanisch verfasst werden.

3. Elektronisches Format

Der Artikel ist per Email als Word- oder RTF-Dokument einzureichen. Das Word-

Dokument ist in der Version Word 6 oder einer neueren Version einzureichen.

4. Struktur

Der Artikel hat folgende Form: Titel, Autor(en) und Institution, Text, (Danksagungen), (Fußnoten), Bibliographieangaben (und Anhänge). (In

Klammern sind die Abschnitte angezeigt, die nicht obligatorisch sind).

5. Umfang

Der maximale Umfang des Artikels beträgt 15 Seiten, inklusive Zusammenfassung, Bibliografie und Anhängen.

6. Seitenränder

Als Seitenränder sind die Standardseitenränder von Word zu setzen: oben und unten 2,5 cm; links und rechts 3 cm. Der Zeilenabstand beträgt 1,5.

7. Kopfzeile und Seitennummerierung

Die Seiten verfügen weder über eine Kopfzeile noch über eine Nummerierung.

8. Abschnitte

Alle Abschnitte sind mit einem Abstand von 0,5 Punkten einzurücken.

9. Zwischenüberschriften

Die Zwischenüberschriften der Abschnitte erscheinen im Fettdruck, nicht unterstrichen, nummeriert, gezählt wird ab 1 (nicht mit 0 beginnen). Hinter der Zwischenüberschrift wird kein Punkt gesetzt.

Die Zwischenüberschriften werden durch 2 Linien von dem vorhergehenden und einer Linie vom folgenden Text getrennt.

10. Schriftart und fremdsprachige Wörter

Die Standardschrift des Artikels ist Times 12. Die Wörter, die einer anderen Sprache angehören, als die in der der Text verfasst ist, werden kursiv geschrieben. Großbuchstaben und Kursivschrift für Hervorhebungen oder Redensarten werden nicht akzeptiert. Für die Hervorhebung von Wörtern, die Identifikation von Fachbegriffen oder linguistische Beispiele wird der Kursivdruck verwendet. Generell soll der Fettdruck sowie die Kursivschrift nur selten sparsam verwendet werden.

11. Fußnoten

Fußnoten sind kurz und erklärender Art. Sie sind fortlaufend mit arabischen Zahlen zu nummerieren. Die Zahlen werden vom Text der Fußnote durch einen Punkt und eine Leerstelle getrennt; Generell gilt es Fußnoten zu vermeiden und stattdessen Bibliographieangaben zu verwenden.

12. Beispiele

Beispiele werden durchnummeriert –(1), (2)...–, Schriftgröße 10 und in kursiv. In Kursivschrift wird allerdings nur das Beispiel an sich geschrieben; die Nummerierung erfolgt in Standardschrift und in Schriftgröße 10. Wenn das Beispiel ein vom Text unabhängiger Satz ist, wird am Ende ein Punkt gesetzt.

(1) Juan hat gestern hier gegessen.

13. Tabellen und Graphiken

Tabellen und Grafiken sind an ihrer jeweiligen Stelle im Text einzubringen. Tabellen werden über die Funktion "Tabelle einfügen" erstellt. Tabellen, die auf eine andere Weise eingefügt worden sind, werden nicht akzeptiert. Grafiken und Fotografien werden akzeptiert, sofern sie in den laufen den Text des Dokuments eingefügt sind.

14. Zeichensetzung und Wortakzente

Bei der Zeichensetzung werden die orthographischen Zeichen (Komma, Punkt und Semikolon) hinter die Anführungszeichen gesetzt («;»), und ggf. hinter die Fußnoten («3»). Großbuchstaben bleiben ggf. für die grafische Akzentuierung vorbehalten (z.B., EINLEITUNG, LINGUISTIK, BIBLIOGRAPHIE).

15. Zitate

Zitate bis zu vier Zeilen sind in den Text zu integrieren und werden in Anführungszeichen gesetzt. Einfache Anführungszeichen werden für Zitate in Zitaten genutzt. Zitate mit einer Länge von vier Zeilen und mehr sind vom Text mittels eines Abschnitts mit einer Zeile Abstand sowohl zu Beginn als auch am Ende des Zitats abzusetzen. Sie werden nicht in Anführungszeichen gesetzt. Auslassungen in Zitaten werden mit drei Punkten in eckigen Klammern gekennzeichnet (z.B., [...]).

Bei den Zitaten, die in den Text integriert sind, ist in Klammern der Autor, das Jahr der Veröffentlichung und die Seite anzugeben. Der Nachname des Autors wird, falls dieser in den Klammern steht, vom Jahr der Veröffentlichung durch eine Lehrstelle getrennt; das Jahr der Veröffentlichung und die Seitenzahlen werden durch einen Doppelpunkt und eine Lehrstelle getrennt. Siehe folgende Beispiele:

(Ellis 1994: 9), (Larsen-Freeman und Long 1991: 21)

Bei der Angabe mehrerer Autoren werden diese in den Klammern in chronologischer Reihenfolge aufgeführt und durch ein Semikolon voneinander getrennt. Siehe folgendes Beispiel:

(Bybee 1973: 12; Croft 1981: 214; Burton 1992: 593)

Sollten mehrere Werke desselben Autors zitiert werden, wird hinter dem Jahr der Veröffentlichung ein Kleinbuchstabe eingefügt (a, b, c...), siehe folgendes Beispiel:

(Sapir 1949a: 121), (Sapir 1949b: 98)

16. Bibliografie

Die Bibliographieangaben werden unter der Zwischenüberschriften Referencias bibliográficas oder Bibliografie (ohne Nummerierung) aufgelistet. In der Bibliografie sind nur die Angaben aufzulisten, die im Text angegeben werden. Die Bibliographieangaben am Ende des Dokuments sind in alphabetischer Reihenfolge aufzuführen; für Bücher wird der Nachname des Autors und das Initial des

Vornamens (Fettdruck) angegeben sowie (das Jahr der Veröffentlichung, gefolgt von dem Jahr der ersten Ausgabe, falls es mehr als eine gibt), dem Titel (kursiv), dem Verlag und der Stadt:

Chomsky, N. (1995, 1. Aufl. 1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge, Mass.

Für die Artikel in wissenschaftlichen Zeitschriften wird der Titel der Arbeit ohne Anführungszeichen angegeben und der Titel der Zeitschrift in Kursivschrift; danach folgen durch ein Komma getrennt die Nummer der Ausgabe, die Nummer des Heftes (in Klammern) und die Seitenzahlen:

Hühn, P. (1977), Zu den Gründen für die Popularität des Detektivromans. Eine Untersuchung von Thesen über die Motive seiner Rezeption, in *Arcadia* 12 (1), 273-296.

Bei Werken eines oder mehrerer Autoren, wird der Nachname und das Initial des Autors oder der Autoren gefolgt von einem Komma und der Abkürzung ed. oder eds. so wie im Beispiel angegeben.

Perlmutter, D. (ed.) (1983), *Studies in Relational Grammar 1*, The University of Chicago Press, Chicago

Perlmutter, D., und Rosen, C. (eds.) (1987), *Studies in Relational Grammar 2*, The University of Chicago Press, Chicago

Bei Sammelbänden oder Kongressakten wird die Bibliografie wie folgt angegeben:

Corder, S. (1983). "A role for the mother tongue", in Gass S. y Selinker L. (eds.), *Language Transfer in Language Learning*, Newbury House, M.A., 85-97.

Sollten mehrere Werke desselben Autors erfasst werden, werden der Nachname und das Initial der Vornamens systematisch wiederholt – unabhängig von der Anzahl der zitierten Werke – siehe folgendes Beispiel:

Langacker, R. (1990), *Concept, image and symbol: The cognitive basis of grammar*. Mouton, Berlin.

Für die Angabe von Internetquellen ist folgendes Format zu verwenden:

Richter, R. (2005), Interkulturelles Lernen via Internet?, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 3 (2) S.20. [Document online disponible en <http://www.ualberta.ca/german/ejournal/>].

Vielen Dank! Die Herausgeber



Boletín de inscripción

Nombre y apellidos	
Dirección	
Código Postal	Población
País	Teléfono
E-mail	
Lugar de trabajo	

Deseo inscribirme en la Asociación (ver página <http://www.germanistasandalucia.es>)

Precio de la inscripción: 30,00€ (15€ estudiantes y desempleados con acreditación), incluye la participación gratuita en las actividades de formación de la asociación, tarifas reducidas en las Jornadas Didácticas del Instituto Goethe y el Congreso de la FAGE (Federación de Asociaciones de Germanistas en España, www.fage.es) así como la suscripción a la revista Magazin

[Importante: Para el AGA, el pago de la primera cuota deberá realizarse mediante ingreso en nuestra cuenta corriente en TRIODOS 14910001232042216826]

Para los siguientes pagos hay que cumplimentar y remitir a la asociación esta autorización:

Por la presente, autorizo a (indicar Asociación):
a cobrarse anualmente, mediante transferencia bancaria, la cantidad de 30 € de mi cuenta:
Cuenta Corriente / Libreta nº

Banco / Caja	Agencia nº Dirección
Código Postal	Población Provincia

Tramitación para la AGA:

Rellenar los datos y firmar este boletín. Entregarlo por una de las siguientes vías:

- Correo ordinario: EOI Cádiz. Departamento de Alemán. Calle Pintor Sorolla, 15. 11010 Cádiz
- Escanear y enviar por e-mail a la dirección: asociaciongermanistasandalucia@gmail.com

Para otra asociación, contactar señas en la página

Lugar	Fecha
Firma	



Asociación Aragonesa de Germanistas y Profesores de Alemán

Area de Alemán. Dpto. de Fil. Inglesa y Alemana. Facultad de Filosofía y Letras
Ciudad Universitaria, s/n. 50003 Zaragoza
aagpa@yahoo.es



Asociación Balear de Germanistas y Profesores de Alemán

Carretera de Valldemossa KM 7,5. UIB-EDIF. Arxiduc Lluís Salvador
Dept. Alemán. 07120 Palma de Mallorca
info@germanistenverband.com



Asociación Canaria de Germanistas

Av. Mesa y López, 27, 3ºD. 35006 Las Palmas de Gran Canaria
acgermanistas@terra.es



Asociación de Germanistas de Andalucía

EOI Cádiz. Departamento de Alemán
Calle Pintor Sorolla, 15. 11010 Cádiz
asociaciongermanistasandalucia@gmail.com



Associació de Germanistes de Catalunya

c/o Michael Pfeiffer
Universitat Pompeu Fabra
Ramon Trias Fargas, 25-27, Edificio Jaume I
08005 Barcelona
michael.pfeiffer@upf.edu



Associació de Germanistes i Professors d'Alemany de la Comunitat Valenciana

Departament de Filologia Anglesa i Alemana. Universitat de València
Avda. Blasco Ibáñez, 28. 4610 Valencia
agpacv@uv.es



Asociación Galega de Xermanistas

Facultade de Filoloxía
Avenida de Castelao, s/n. 15705 Santiago de Compostela
info@agxermanistas.org



Asociación Madrileña de Germanistas

c/o I.E.S. Isabel la Católica. Seminario de Alemán
Alfonso XIII, 3. 28013 Madrid
mijgilv@mi.madritel.es



Germanistas de Euskadi, La Rioja y Navarra

c/o Feliciano Peláez
Departamento de Filología Inglesa y Alemana y de Traducción e Interpretación
Paseo de la Universidad, 5. 01006 Vitoria-Gasteiz
gernvorstand@yahoo.de



Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL

Magazin

REVISTA DE GERMANÍSTICA INTERCULTURAL